

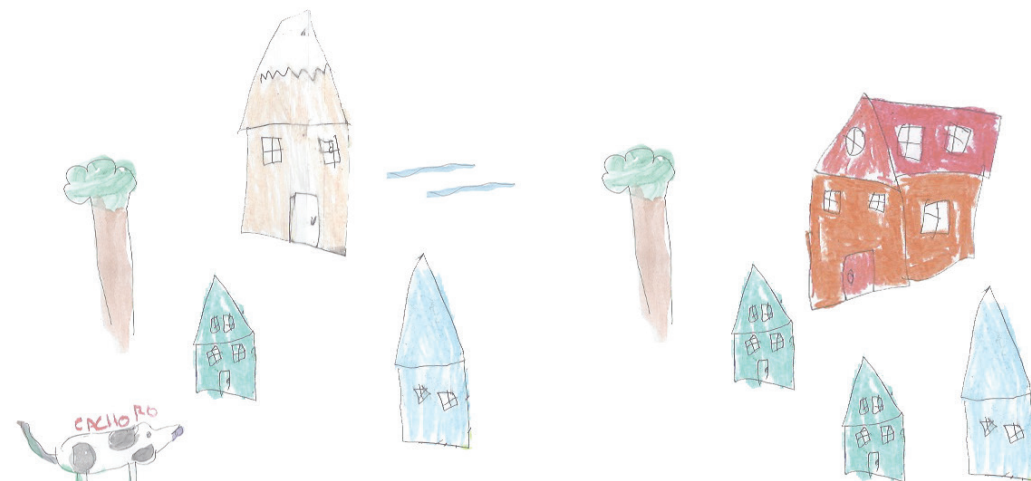
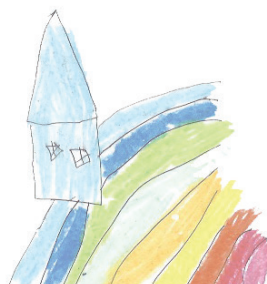


**redescobrimos espaços**  
a brincadeira e a aprendizagem  
na escola e na cidade



luísa capalbo menezes

trabalho final de graduação  
são paulo, FAUUSP, 2021  
orientação de marta vieira bogéa



desenhos da Luisa, 8 anos

*A arquitetura como construir portas,  
de abrir; ou como construir o aberto;  
construir, não como ilhar e prender,  
nem construir como fechar secretos;  
construir portas abertas, em portas;  
casas exclusivamente portas e teto.  
O arquiteto: o que abre para o homem  
(tudo se sanearia desde casas abertas)  
portas por-onde, jamais portas-contra;  
por onde, livres: ar luz razão certa.*

*Até que, tantos livres o amedrontando,  
renegou dar a viver no claro e aberto.  
Onde vãos de abrir, ele foi amurando  
opacos de fechar; onde vidro, concreto;  
até refechar o homem: na capela útero,  
com confortos de matriz, outra vez feto.*

*“Fábula de um Arquiteto”*  
João Cabral de Melo Neto, 1966.



## agradecimentos

Desenvolver a pesquisa em meio ao contexto de isolamento social só foi possível pelas vastas trocas virtuais, os contatos ínfimos e os cuidados de longe, então agradeço à todos os que estiveram por perto, nesse momento em que tudo me parecia tão distante.

Em especial agradeço à professora Marta Bogéa, pelo constante acompanhamento, pelas conversas repletas de experiências e pela relação de confiança desenvolvida durante esses anos de graduação. Agradeço também aos colegas do grupo de orientação, pelos encontros, ainda que virtuais, nos quais podíamos reconhecer um lugar em comum.

Agradeço aos colaboradores que também me orientaram nesse processo, mas em especial à Ana Paula Campos e ao Guilherme Lira, laços recentes e inusitados, pela presença cuidadosa e pela disposição em me apresentar espaços que eu desconhecia. Ao Guilherme também agradeço por ter dado cor e forma às minhas palavras em um dos livros aqui apresentados.

Às crianças e seus familiares, neles inclusos os amigos que me possibilitaram esses encontros, agradeço por aceitarem o convite a colaborar com a pesquisa, e por o fazerem de forma tão solícita e genuína.

Aos meus pais, Carlos e Débora, e à minha irmã, Beatriz, agradeço pelas memórias de infância, pelos brincares ainda presentes e por me instigarem a aprender sempre. Por todo apoio, materializado em encontros ou ligações carinhosas e marmitas de domingo, e também por toda a compreensão com esse processo, que me demandou tamanha imersão. Obrigada por sempre acreditarem em mim e por estarem sempre tão perto.

Agradeço ao Daniel, por me acompanhar na redescoberta dos meus próprios espaços e me mostrar que eu também podia encontrá-los enquanto seguava em algumas mãos.

Sobre essas mãos estendidas, agradeço às amigas Lia, Bibi, Yummy e Catha e aos amigos Antonio, Tomas e Rodrigo, pela presença constante, pelo carinho imenso e pelas trocas sem fim. À Lia, em especial, agradeço pela revisão tão cuidadosa do texto a ser demonstrado, ao Tomas, por tantas dúvidas sanadas e por dividir comigo alguns de seus espaços familiares, e à Catha, pela rotina, ainda que estranha, repleta de acolhimento e companheirismo.

Ao Pedro e à Bruna - a quem também agradeço imensamente por colaborar com esse projeto, mesmo estando imersa em seu próprio - não saberia por onde começar, então agradeço por tanto.

Aos amigos tão queridos da FAU, pela caminhada que segue bonita, e pelos vínculos construídos com tanto afeto e cuidado. Obrigada por serem casa.

## **resumo**

Reconhecendo a influência que os espaços ao redor desempenham em nossas vivências, e a forma com que nós mesmos podemos interferir nos mesmos, a presente pesquisa tem como intuito redescobrir alguns dos ambientes cotidianos que permeiam o desenvolvimento da criança, considerada aqui sujeito de sua própria experiência.

Uma vez que a aproximação ao tema se dá pela perspectiva da infância, a brincadeira e os métodos de ensino e aprendizagem adentram como esferas inerentes que influenciam diretamente no processo do amadurecimento infantil e, dependendo de como são explorados, na própria compressão da criança como protagonista de seu próprio desenvolver.

A partir dessa abordagem, a análise se dá por meio de possíveis relações construídas em dois ambientes idealmente presentes na vida da maioria das crianças, a escola e a cidade em que habitam, e que, portanto, deveriam acolher esses potenciais espaços de crescimento. Reconhecendo não apenas tais relações, como o próprio lugar de protagonismo, a pesquisa se aproxima de algumas iniciativas – escolares e urbanas - que compreendem as crianças como sujeitos ativos, como cidadãs, como partes significantes da sociedade e da cultura que reconhecemos como nossa.

De modo a transbordar esse discorrer teórico, o estudo também se consolida através de um viés propositivo com o projeto de dois livros ilustrados cujos objetivos são discutir e proporcionar experiências que concedam às crianças a possibilidade de não apenas redescobrir seus espaços cotidianos, como também de se reconhecer enquanto pertencentes dos mesmos.

Palavras chave: protagonismo infantil; projetos participativos; projetos educativos emancipadores; cidades educadoras; autonomia.

## **abstract**

Acknowledging the influence that the surrounding spaces undertake on our experiences, and also the way in which we ourselves can interfere in them, this research aims to rediscover some of the daily environments that permeate a child's development.

Since the approach to the subject contemplates the childhood's perspective, playing and learning methods appears as inherent spheres that directly influence the process of maturation and, depending on how they are explored, the very compression of the child as the protagonist of its own experience.

From this perspective, the analysis is made through possible relationships established in two environments ideally present in the lives of most children, the school and the city in which they live, and which, therefore, should embrace these potential spaces of growth. Recognizing not only such relationships, but the very role of protagonism, the research approaches some initiatives – throughout schools and cities - that perceives children as active figures, as citizens, as significant parts of society and culture that we recognize as ours.

In order to go beyond the theoretical dissertation, the study is also consolidated through a propositive bias along the project of two illustrated books whose objectives are to discuss and provide experiences that give children the possibility not only to rediscover their daily spaces, but also to recognize themselves as belonging to them.

Key words: child protagonism; autonomy; participatory projects; emancipative educational projects; educating cities.

## índice

_ primeiras palavras	17
a manhã	24
redescobrimdo espaços	27
vivenciando quintais	37
construindo juntos	55
convites para brincar	73
_ tecendo a trama	94
a brincadeira	97
a aprendizagem	105
a escola	129
a cidade	151
_ sobre o percurso	168
_ referências bibliográficas	179



## primeiras palavras

*A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.*

*“O menino que carregava água na peneira”*  
Manoel de Barros, 1999

A relação da criança com o espaço é um tema que vem me fascinando há algum tempo, minhas questões sempre foram das mais variadas, desde as mais objetivas, de como a escala dos seus corpos interfere nessa nossa dinâmica, pensando que seus olhares e suas mãos estão mais próximos do chão ou da rua, até as mais abstratas, sobre onde elas estão, onde brincam, como se relacionam, seja nessa cidade enorme que é São Paulo, de onde falo com pouco mais de propriedade, ou nos demais cantos do país.

Ao adentrar esse campo, em um primeiro momento, retomo minha própria infância, pensando na relação que tive com meus espaços ao redor, nas formas com as quais me desenvolvi, fosse em casa, na escola ou na cidade. Quando conversei com meus pais sobre, me contaram que nossas brincadeiras de criança tinham muito em comum, sempre no quintal, no chão, na rua, rodeadas por amigos, entretanto, uma diferença era gritante: a rua da qual eles falavam era a rua de suas casas, em meio a cidade e a tudo que isso implica, já a minha, em um condomínio no interior de São Paulo, o que me colocou em um outro lugar de autonomia e liberdade, circunscrita por esses muros que tornavam tudo aquilo possível e seguro.

Para além desse privilégio, estudei na mesma escola a vida toda, particular, então considerada construtivista, localizada no quarteirão da minha casa. Quando a escola cresceu e mudou de endereço, também mudamos para acompanhá-la. Essa era minha principal relação com as ruas de São Paulo, o caminhar para a escola que, desde muito cedo, aconteceu de maneira desacompanhada. Posso dizer que também conheci bastante do meu bairro, minha vida era circunscrita à ele, e dentro dessa dinâmica, sempre tive autonomia para fruir a pé ou de bicicleta.

Assim, dentre muros e limitações, acreditando em uma autonomia e uma independência quase que ilusórias, frente a tal lugar de privilégio, ingressei

no curso de arquitetura e urbanismo buscando entender algumas dinâmicas urbanas, agora vejo que de maneira mais subjetiva, me aproximando das relações entre pessoas e seus espaços cotidianos, das formas com as quais eles as influenciam, de como podem representar possibilidade ou restrição, e sempre atenta ao momentos em que a esfera da educação pudesse ser tangenciada, fosse analisando um projeto de escola, fosse quando a cidade se revelava como território educador.

Com o passar dos anos, esses temas foram se especializando e encontrar vínculos entre eles tornou-se de fato viável: as dinâmicas urbanas se atrelavam aos equipamentos escolares, que por sua vez esbarravam nos espaços lúdicos; as formas com que um se relaciona com os seus arredores se encontravam não apenas com lugares de privilégio, de possibilidade de fruição, mas também, com as esferas individuais e sensíveis; a infância, por sua vez, pode ser retomada, não como vivência, mas acompanhando as discussões sobre políticas urbanas e questões de cidadania.

É a partir dessa trama que a pesquisa se inicia. Seguindo uma lógica interdisciplinar, tentando reconhecer os outros campos com os quais a arquitetura e o urbanismo dialogam, encontro um fio condutor para não apenas compreender como a criança se constrói no espaço existente, através do brincar e das práticas de ensino e aprendizagem, então considerados lugares de potencial desenvolvimento na experiência infantil, como também para redescobrir esses ambientes cotidianos, que tanto nos influenciam.

Partindo de um lugar mais habitual, considerando as disciplinas da arquitetura e do urbanismo, a relação da criança com a cidade foi minha primeira aproximação ao tema, seguida de projetos de arquitetura escolar que iam de encontro às mesmas premissas de liberdade, autonomia e possibilidades de aberturas, fossem elas físicas ou cognitivas. Entretanto, antes de entender tais relações com o ambiente, considerando tanto a escola, quanto a cidade, percebi que precisava assimilar as próprias dinâmicas infantis, principalmente quais eram esses lugares do brincar, do aprender e do desenvolver da autonomia no cotidiano de algumas crianças.

Início a pesquisa, portanto, a partir da importância do brincar, amparada pelo campo da psicologia e cujas principais referências são os autores Donald Winnicott<sup>1</sup> e Lev Vygotsky<sup>2</sup>; em seguida, conduzo esse fio para as dinâmicas de ensino e aprendizagem que reconhecem o papel da brincadeira e da autonomia

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

*“Tecendo a Manhã”  
João Cabral de Melo Neto, 1966*

no desenvolvimento infantil e que, conseqüentemente, vão de encontro com situações de transgressão ao modelo da “escola tradicional”, momento em que o pedagogo Paulo Freire<sup>3</sup> torna-se a principal referência; continuando esse tecer, encontro a primeira materialização desses conceitos no espaço escolar público da arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima<sup>4</sup>, que, por meio de um construir participativo, acreditava instigar os lugares de autenticidade e reconhecimento nas crianças envolvidas; logo transbordo os muros da escola e atinjo a esfera urbana, quando os conceitos descritos por Francesco Tonnucci<sup>5</sup>, os quais colocam a criança na cidade, reconhecendo seu papel de sujeito ativo, tornam-se embasamento e, não como perspectiva de síntese, mas ainda explorando possíveis confluências, também me aproximo do movimento das Cidades Educadoras, do qual São Paulo então faz parte. Tonucci, no caso, me acompanha por todo o percurso uma vez que seu heterônimo ilustrador, Frato, é quem torna boa parte da narrativa visual.

Discorrendo sobre as metodologias de ensino e aprendizagem e as colocando no espaço concreto, tendo como principais referências Mayumi Watanabe e Paulo Freire, entendo a necessidade de trazer algumas situações em que as disciplinas da arquitetura e da pedagogia caminharam intencionalmente juntas. Me aproximo, portanto, de algumas experiências escolares localizadas em São Paulo e contidas em períodos distintos: em um primeiro momento, exploro iniciativas mais recentes, datadas a partir da década de 1990, cujos projetos políticos pedagógicos são transformados de modo a contemplar o ideal de educação integral e o lugar da criança como sujeito de seu aprendizado; no capítulo seguinte, me aprofundo em algumas experiências realizadas nas décadas de 1970 e 1980 pela própria Mayumi, consideradas relevantes no que tange o trabalho colaborativo ao qual a arquiteta tanto se empenhava.

Para além dessas referências que considere primordiais, encontro no trabalho de cinco mulheres, sendo quatro arquitetas e uma pedagoga, outros fios que me ajudaram a tecer essa trama e então, alcançar a intersecção e a sustentação que acreditava ser necessária. Andrea Nascimento, em sua dissertação de mestrado, “A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?” [FAUUSP, 2009], me ampara no raciocínio desse fio condutor, uma vez que, pensando na possibilidade da prática arquitetônica ser participativa, também busca auxílio na psicologia e na pedagogia para compreender as esferas do brincar e do aprender; Cássia Buitoni, também em sua dissertação de mestrado, “Mayumi

Watanabe de Souza Lima: A construção do espaço para a educação.” [FAUUSP, 2009], e Adriana Sousa, em seu relatório de iniciação científica, “Arquitetura, projeto participativo e educação infantil na produção de Mayumi Watanabe de Souza Lima.” [FAUUSP, 2007], ampliam as perspectivas de compreensão frente ao trabalho de Mayumi Watanabe de Souza Lima, sendo que Cássia promove também o encontro deste com os ideais de Paulo Freire; o mestrado de Paula Martins, “Novos Olhares: uma leitura da cidade por suas crianças.” [FAUUSP, 2018], junto ao trabalho final de graduação de Camila Sawaia, “A cidade como lugar educativo: contribuições do protagonismo e do olhar infantil.” [Instituto Singularidades, 2019], por sua vez, abrem possibilidades não apenas para compreender as dinâmicas infantis pela cidade, de cunho histórico e político, como também de transbordar a pesquisa para a esfera urbana concretamente, dado que atuam propriamente no espaço construído.

Considerando a trama então quase tecida e o impulso de se transpor a narrativa para o meio físico, proporcionado pelos trabalhos de Paula, Camila e também de Andrea, percebo que chegou o momento para mais uma colaboração, que até então, tinha sido colocada em espera frente ao contexto de isolamento do qual escrevo<sup>6</sup>. Algumas foram as formas que busquei para conseguir estabelecer um diálogo direto com crianças, afinal, em um estudo que aborda seus espaços de potencial desenvolvimento e seu papel de protagonismo, nada mais apropriado do que a própria participação infantil. Assim, ao pensar em como articular essa colaboração com a vontade de colocar a pesquisa em um lugar tangível, atinjo a esfera do objeto, ou mais especificamente, do livro ilustrado não ficcional.

Com o projeto do livro, chego ao final desse meu percurso, mas esperando proporcionar o começo de muitos outros. Através de uma narrativa exploratória, cujo enfoque são propostas de atividades, ele surge como um convite para redescobrir os espaços da escola e da cidade, tão presentes no cotidiano, tão influentes no nosso modo de ser e habitar e tão nostálgicos no momento atual de isolamento social. Concebido também de forma colaborativa, através de um protótipo inicial, seis crianças me ajudaram a entender suas formas de experimentar os espaços e me emprestaram seus olhares por entre seus bairros e assim, a partir desse trabalho conjunto, chego em uma proposta final, concretizada com o apoio dos amigos Bruna Martins e Guilherme Lira, que deram forma e cor às minhas palavras.

Como narrativa para o presente trabalho, escolho o caminho inverso, trazendo na primeira parte, *a manhã*, o projeto dos livros, uma vez que eles surgem como consequência de uma exploração conceitual, como resultado da imersão teórica que delineou meu percurso e como desdobramento propositivo. A pesquisa teórica, por sua vez, que embasa a possibilidade desse transbordar é apresentada como segunda parte, *tecendo a trama*, momento em que exploro os temas que permeiam a condição da infância em relação ao brincar, ao aprender e às espacializações dos mesmos.

- 
1. Donald Winnicott (Plymouth, Inglaterra, 1886 – 1971) foi psicanalista e pediatra, autor de, dentre outros, “O Brincar e a Realidade”, que me embasa para na compreensão sobre importância do brincar no desenvolvimento infantil.
  2. Lev Vygotsky (Orsha, Bielorrússia, 1895 – Moscou, Rússia, 1943) foi psicólogo, autor de, dentre outros, “A Formação Social da Mente”, que me ampara tanto na temática do brincar, quanto na esfera do aprender durante os estágios iniciais do desenvolvimento infantil.
  3. Paulo Freire (Recife, Brasil, 1921 – São Paulo, Brasil, 1997) foi educador e filósofo, autor de, dentre outros, “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia” e “Política e Educação”, que me ampliam os conhecimentos em se tratando da problemática pedagógica brasileira, assim como na questão da autonomia e emancipação nos processos de aprendizagem. Freire foi Secretário da Educação durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo, 1989 – 1993, momento em que também contribui para o desenvolvimento do conceito “Escola Cidadã”.
  4. Mayumi Watanabe de Souza Lima (Tóquio, Japão, 1924 – São Paulo, Brasil 1994) foi arquiteta cujos esforços se voltaram para o setor público, principalmente nas áreas de edificação e equipamentos educativos, colocando a criança em lugar de protagonismo na vivência da cidade. Autora de “A Cidade e a Criança” e com artigos reunidos em “Arquitetura Escolar”, que me auxiliam na compreensão da relação da criança com o espaço envoltório, seja a escola, seja a cidade.
  5. Francesco Tonucci (Fano, Itália, 1940 - ) é psicopedagogo e atua em função dos interesses da infância, colocando a criança como sujeito de suas experiências, em casa, na escola e na cidade. Fundou a iniciativa Cidade das Crianças, em Fano. Autor de “La Ciudad de los Niños” e “Frato, 40 años con ojos de niños”, assinado por seu heterônimo, Frato.
  6. Contexto de pandemia mundial do COVID-19: na cidade de São Paulo, o isolamento social teve início em março de 2020, momento em que a Universidade de São Paulo cancelou aulas presenciais e, desde então, até o momento de finalização desse trabalho, as atividades seguem sendo virtuais.





## redescobrimos espaços

Pesquisando algumas formas com as quais a criança se “constrói”, a brincadeira e os processos de ensino e aprendizagem, e suas respectivas manifestações no espaço e a partir dele, desde o início a escola e a cidade foram meus objetos de enfoque. Ao longo do processo, fui contagiada pelas questões lúdica e criativa, tão presentes nas leituras, mas até então, pouco táteis no meu percurso. Da mesma maneira que me vi extrapolando os muros da escola em direção à cidade no que tange a teoria, resolvi transbordar também os limites da própria pesquisa, enquanto objeto textual, começando por desvendar alguns meios que propiciam o brincar na esfera prática.

O intuito de transpor a abstração para um objeto concreto se deu a partir do reconhecimento da importância desses temas no desenvolvimento infantil, assim como o próprio lugar de autonomia e protagonismo que cada criança carrega em si. Considerei, portanto, que se na pesquisa teórica meus interlocutores eram adultos, familiares e educadores, nesse material que eu construiria, o diálogo seria com crianças.

A partir dessa premissa, a tentativa foi de aproximar as esferas da brincadeira e da aprendizagem ao contexto em que cada criança vive, de forma a estimular a criatividade e a curiosidade, imersas no mundo lúdico. Ao brincar, muitas vezes considerado um mero passatempo infantil, as crianças têm a oportunidade de viver uma situação espontânea, de encontrar sentido no que é resultado de sua imaginação, de reconhecer e assimilar a si e ao contexto. Dessa forma, partindo de um lugar de autenticidade e de um reconhecimento do que lhes é subjetivo, a brincadeira possibilita a apropriação do que está fora, do mundo externo, se tornando, portanto, um exercício de autonomia e liberdade.

Ao reconhecer a potência do brincar no desenvolver de uma criança como ser ativo e protagonista de suas próprias experiências, e como esfera do próprio aprendizado, afinal, pode se assimilar e compreender os mais variados temas a partir da brincadeira, outros parâmetros educativos para além do considerado

“ensino tradicional” encontram espaço relevante para serem difundidos que não apenas em sala de aula, mas nas experiências cotidianas e nas vivências dentro de casa, na escola e na cidade.

Embasada por tais conceitos, portanto, inicio a busca pelo viés prático, que aqui apresento como resultado de um tecer, ou como manifestação de uma vontade, e cujo contexto de isolamento social em que nos encontramos influenciou fortemente. A pesquisa como um todo foi estruturada a partir dos limites impostos pelo momento, ou seja, a exposição teórica se tornou muito mais acessível quando comparada com qualquer tentativa prática, o que me levou a transformar muitas premissas anteriormente idealizadas, como, por exemplo, o acompanhamento de um grupo de crianças, onde eu poderia vivenciar junto delas o brincar e o aprender, e assim, adentrar à esfera concreta, fosse em uma das escolas com pedagogias “alternativas”, fosse nos equipamentos concebidos pela equipe de Mayumi, dos quais me aproximei em teoria. Uma vez entendido que esse lugar, ainda que material, não seria presencial, busquei encontrar outras possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, de objeto, para desempenhar o transbordamento que buscava. E se antes o contexto me parecia um fator limitante, agora ele também se tornava premissa, me impulsionando a encontrar meios de redescobrir nossos espaços cotidianos.

Transitei por livros ilustrados, jogos de tabuleiro, brinquedos de montar e parquinhos, pensando sempre no brincar espontâneo, genuíno e autônomo, sem um objetivo primordial fechado em si, o que me levou a estreitar as possibilidades pouco a pouco. Me questionava sobre como estimular um gesto de autonomia, uma brincadeira, um lugar para a imaginação, sem que soasse impositivo, sem que a liberdade ou a autenticidade fossem cerceadas. Considerando, portanto, que esse objeto devesse ser aberto, inconcluso, e que a intervenção e a colaboração fossem possibilidades primordiais, mesmo que à distância, encontrei no livro ilustrado a materialidade que buscava.

O percurso que me guiou em direção ao livro tangenciou muitos dos lugares que acredito serem importantes em se tratando do brincar na infância, como espaço para a liberdade e para a autenticidade, e a própria participação da criança que se manifesta passiva ou ativamente dependendo do incentivo que lhe é colocado. Dessa forma, antes de discorrer sobre o projeto do livro em si, encontro relevância na demonstração dos demais objetos e apresento os motivos pelos quais optei por tal maneira de estabelecer esse diálogo.

## explorando jogos

Ao longo das leituras, me deparei com alguns termos que pretendiam designar à atividade lúdica, ora sinônimos, ora palavras apropriadas a partir de outras línguas conforme suas traduções. Pensando no Português falado no Brasil, é certo que temos certa distinção entre o que se apresenta como “*jogo*” e o que se apresenta como “*brincadeira*”, como se no primeiro estivessem implícitas regras e uma certa lógica, enquanto no segundo, o descompromisso e o espontaneidade. Pode-se brincar de qualquer coisa, mas quando se joga, existe toda uma dinâmica já conhecida para aquela atividade.

Os autores Jean Chateau e Jean Piaget<sup>7</sup>, separam os “*jogos*” - tradução no português brasileiro - em algumas categorias, de modo a atrelá-los às fases de desenvolvimento da criança. Apesar das semelhanças teóricas, pretendo me amparar na lógica terminológica de Piaget, uma vez que descreve o que seria essa nossa diferença entre o “*brincar*” e o “*jogar*”. (PIAGET apud VINAGRE, 1994)

Até os dois anos, a criança estaria envolvida nos jogos sensório-motores, que são os movimentos corporais que se repetem, às vezes nem intencionais, mas de cunho exploratório; os jogos simbólicos estariam vinculados às crianças dos dois aos sete anos, momento no qual imitam, se apropriam, descobrem, assimilam a realidade e propõe suas próprias interpretações, é o momento do reconhecimento do eu, do outro e do mundo ao redor; a partir dos sete anos, podendo variar até os doze, jogos de regras são inseridos na vida da criança e trazem consigo as organizações, os códigos de condutas, a competição, e a possibilidade de se jogar com o outro, sendo assim, de caráter social.

Considerando o nosso “*brincar*” como o que é categorizado por jogo simbólico e o nosso “*jogar*” como o que é descrito como jogo de regra, entendi que meu objeto, ainda que se pretendesse de caráter social, para ser aberto, interativo, inconcluso, não poderia se assemelhar a um jogo de regras, fosse ele físico, como uma dinâmica esportiva, ou mesmo um jogo de tabuleiros, uma vez que, à distância, um manual de conduta seria imprescindível.

Não convencida, me questiono sobre os jogos pedagógicos, que colocam uma dinâmica do lúdico para dentro da sala de aula, mas que também carregam em si certo objetivo final e uma certa dinâmica preexistente. Os jogos educativos de fato podem estimular outros tipos de experiências e de vínculos que não os esperados em sala de aula, principalmente nas que o modelo tradicional

é vigente, ao passo que mobilizam os espaços motores, cognitivos e sensíveis da criança, contribuindo, portanto, com seu desenvolvimento de maneira mais informal. Ainda assim, a questão da intervenção e da colaboração continuavam a me ocorrer uma vez que continuava a ser um jogo, com regras e com um objetivo, muitas vezes com um tipo de vitória atrelada, e que podia novamente tirar a criança de seu lugar de protagonismo e a colocar como espectadora. Além disso, apesar de reconhecer a significância tamanha que tenham, acredito que os jogos pedagógicos também devam estar em sala de aula, mas não como única forma de manifestação do lúdico, não como única possibilidade de desenvolvimento do eu espontâneo, criativo e autêntico de cada criança - como geralmente ocorre nas escolas de modelo tradicional, e com as quais dialogo ao longo da pesquisa. Assim, resolvo tentar outra plataforma do brincar.



Um dos jogos educativos que conheci durante essa exploração, “O Percurso dos Quilombolas” estimula não apenas um diálogo interdisciplinar e intercultural, como também propicia uma experiência diferente em sala de aula. É distribuído em algumas escolas do Brasil, de Guiné-Bissau, Cabo Verde e Portugal e tem como objetivo discutir e difundir a cultura secular dos quilombolas. Por mais interessante que tenha me parecido, optei por descobrir outras plataformas do brincar. Fonte: site do Instituto Marquês de Valle Flôr.

## explorando brinquedos

Pensando sob a mesma abordagem que fiz com os jogos de regras, entendo que os brinquedos são resultado de um empenho que considera as necessidades da criança, empenho este muito provavelmente vindo de um adulto, o qual faz as escolhas em que julga o que é importante para o desenvolvimento e, quase majoritariamente, para o prazer da criança. A não ser em projetos participativos e colaborativos, geralmente se produz para a criança, e não com a criança, principalmente em se tratando de jogos, brinquedos, livros e espaços. Nesse momento, compreendo que qualquer objeto eleito por mim como forma de diálogo com as crianças deveria ter, imprescindivelmente, sua participação.

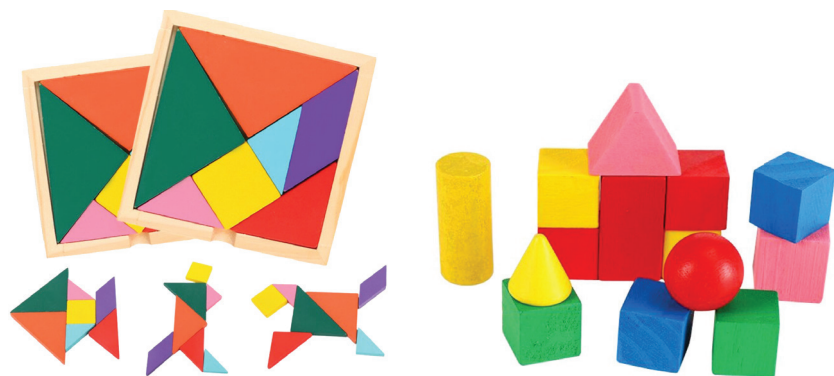
Uma vez que o brinquedo é dado, produzido por alguém que não a criança, ele carrega valor simbólico em si, um fim em si mesmo, sem desconsiderar que o prazer e a apreciação que geram nas crianças, porém, a atividade continua sendo fechada, fazendo com que a imaginação, a criatividade e o desejo de colaborar sejam pouco estimulados. Mayumi, quando descreve um projeto de parquinho, relata sobre a questão: quando se constrói um equipamento que parece um trem, as crianças vão brincar de trem, de maquinista, de viajante, e vão se divertir, sem sombra de dúvidas, mas quando se desenvolve um equipamento comprido, cilíndrico, um tubo que dê para entrar, para subir, para explorar, como são os trens de um parquinho, mas sem designar nenhum valor simbólico, ele tem potencial para se tornar tudo, tanto o próprio trem, como também uma centopeia, uma casa, um foguete, a barriga de um animal, ou o que quer que a imaginação conduzir. (MAYUMI, 1989)

Assim, quanto maior a representação simbólica inferida nos brinquedos, mais distantes do universo lúdico eles estão. Como Benjamin coloca, [a criança] “quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro”. Ao estabelecer uma relação ativa com o objeto, a criança o descobre, o apropria e o reinventa, fazendo com que esse brincar surja de um impulso criativo e seja consolidado no fato da criança se sentir como parte, como protagonista na assimilação desse objeto. (BENJAMIN, 2002)

Sobre a mesma compreensão, Manoel de Barros observa, através da poesia, que “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.”, ou seja, esses brinquedos podiam ser “coisas”, objetos abertos prontos para receberem interferências, para serem metamorfoseados a cada nova brincadeira,



Playground Cidade Tiradentes, projetado por Mayumi, e construído por meio dos elementos pré moldados do CEDEC (Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários), entre anos 1990-92: equipamento cilíndrico que se distancia de referenciais simbólicos e pode assumir diversas representações. Fonte: Arquitetura e Educação, org. Sérgio Lima, 1995.



Tangram e Blocos de Construção são exemplos de brinquedos educativos que permitem múltiplas interpretações e usos. Fonte: Gunpla Store.

para serem repetidos e retornados, mas sempre abertos à novas assimilações e interpretações. Seguindo por essa direção, me ocorrem os tradicionais quebra-cabeças *Tangram*, de origem chinesa, cujas sete peças geométricas, envolvidas por um único quadrado, podem ser combinadas de 5000 maneiras - até então descobertas. (BARROS, 2006)

O brinquedo, portanto, ainda caberia como objeto final considerando sua possibilidade de inconclusão, mas como produzir um objeto, que pode ser manuseado, sem interferência de um fator simbólico, mas que transmitisse o que eu pretendia? Ou como construir um brinquedo de escala maior, como um parquinho, que iria mais de encontro com a discussão que proponho, considerando o contexto atual de isolamento?

### explorando livros ilustrados

Considerando, portanto, a necessidade da colaboração e da intervenção da criança, tanto no momento de produção desse objeto, quanto na sua forma de utilização, penso que os livros ilustrados poderiam se tornar uma plataforma de diálogo viável. Eu conseguiria desenhá-lo à distância, estabelecendo o contato verbal com algumas crianças para que suas opiniões fossem consideradas no processo, e como resultado, o conteúdo deveria ser o mais aberto e disponível à intervenções possíveis, estimulando a imaginação e o papel de protagonismo de cada criança que o lesse.

Ainda assim, alguns dos elementos criticados na abordagem dos jogos e dos brinquedos teriam de ser incorporados no projeto uma vez que o esboço inicial e a concepção final do livro partiriam do meu trabalho, ou seja, uma adulta proporcionando um tipo de reflexão que talvez não ocorresse espontaneamente. Outro fator seria o conteúdo, ainda que aberto, e buscando incentivar experiências distintas, carregaria certas instruções e narrativas próprias.

Com essa reflexão sobre o que apropriar de cada objeto, entendi que o cerne da questão não era o material em si, mas a forma de fazê-lo. Ciente de que qualquer proposta prática estaria imbuída de alguns significados, de algumas explicações que direcionassem a atividade que fosse, ainda que eu me atentasse para interferir o menos possível. Diante disso, me dispus ao papel de interlocutora, ou seja, através desse objeto eu proporcionaria alguns cenários





“Para que serve?” [Planeta Tangerina, 2020], por José Maria Vieira Mendes e Madalena Matoso, demonstra abertura através de perguntas que estimulam reflexões e pelas técnicas de ilustração, que incorporam múltiplas cores e texturas. Fonte: Planeta Tangerina.



“Montanhas” [Planeta Tangerina, 2015], por Madalena Matoso, propõe que a criança intervenha no próprio livro a partir de uma colagem e de uma proposta que direciona o fazer, mas não o limita, propiciando o lugar da co-criação. Fonte: Planeta Tangerina.

de permitissem vivências distintas e que pudessem ser plurais a cada criança que se deparasse com eles, para que então um mediador trouxesse à situação de seu uso a discussão que achasse apropriada, almejando objetivos múltiplos.

Segundo Benjamin, é nos livros ilustrados que o esforço de se produzir para o público infantil ganha reconhecimento. Neles, a criança encontraria material para infinitas sínteses, assimilando ora uma possível narrativa, ora a diversidade de cores, afinal o autor coloca que elas “*aprendem no colorido*”, ora os objetos ali representados, apropriando-se cada vez mais de novas interpretações. Um livro ilustrado, portanto, traz em si a possibilidade de abertura, ainda que esteja permeado de significados, já que a cada nova leitura ou novo leitor, novas interpretações podem ocorrer. (BENJAMIN, 2002)

Pensando então no livro como um projeto participativo, o conteúdo deveria ser sugestivo, e não concreto, já as imagens, alusivas, sem muita pretensão de tradução, tornando possível que a criança interprete as narrativas textuais e visuais de forma diferente sempre que em contato. Fazendo uso das palavras de Benjamin, os objetos representados não poderiam sair das páginas e ir de encontro com as crianças, mas o contrário, deveriam possibilitar abordagem ou aprofundamento através da imaginação e da criatividade, ao passo que a criança os contempla e atua sobre os mesmos.

A ilustração, por sua vez, torna-se o mecanismo que rompe com a própria superfície do livro e adentra o espaço subjetivo, seja ele o espaço potencial de Winnicott<sup>8</sup>, a zona proximal de Vygotsky<sup>9</sup> ou o espaço entre mundos presente em cada um de nós, fazendo com que a criança participe e experimente, sem ser censurada por aquilo que poderia estar posto de maneira literal. A questão da narrativa, portanto, frente às possibilidades garantidas pela ilustração, deve também propiciar o lugar da co-criação.

7. Jean Chateau (Saint-Quentin, França, 1908 - Bordeaux, França, 1990) foi psicopedagogo, enquanto Jean Piaget (Neuchâtel, Suíça, 1896 - Genebra, Suíça, 1980), para além, também era biólogo. Ainda que usassem terminologias distintas, ambos dividiam os estágios do “jogo”, ou do “brincar” em três categorias, três estágios aparentes ao longo do desenvolvimento de uma criança.

8. O conceito de espaço potencial de Winnicott será melhor desenvolvido no capítulo sobre o Brincar, mas de forma breve, ele o descreve como um espaço conceitual entre o mundo concreto e objetivo e o mundo interno e subjetivo de cada um, sendo uma zona de possibilidades e assimilações, ambiente em que o mundo lúdico também toma forma.

9. O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky será melhor desenvolvido no capítulo sobre o Brincar, mas de forma sucinta, ele a descreve como o espaço interno de cada que potencialmente pode ser desenvolvido, a partir da linguagem, os conceitos nessa zona não são mais desconhecidos, mas ainda não são completamente apropriados.



## vivenciando quintais

Uma vez decidida a ferramenta de diálogo com as crianças, os desafios foram vários para que eu pudesse atender todas as minhas premissas de colaboração, abertura e inconclusão. Iniciei o processo pela narrativa, uma vez que as possibilidades de aproximação frente à pesquisa eram múltiplas, e algumas abordagens me ocorreram como, por exemplo, tornar acessível a questão sobre a importância do brincar, ou contar sobre as experiências de escolas “alternativas” que estão presentes na cidade, ou até mesmo, um guia de espaços públicos para brincar em São Paulo. Em um primeiro momento, tudo me pareceu interessante, mas logo percebi que com esses assuntos, na tentativa de tradução da pesquisa em livro ilustrado, eu não conseguiria atender às minhas questões primordiais e, assim, entendi que o livro em si deveria ser a própria ferramenta que as faria vivenciar concretamente alguns desses conceitos.

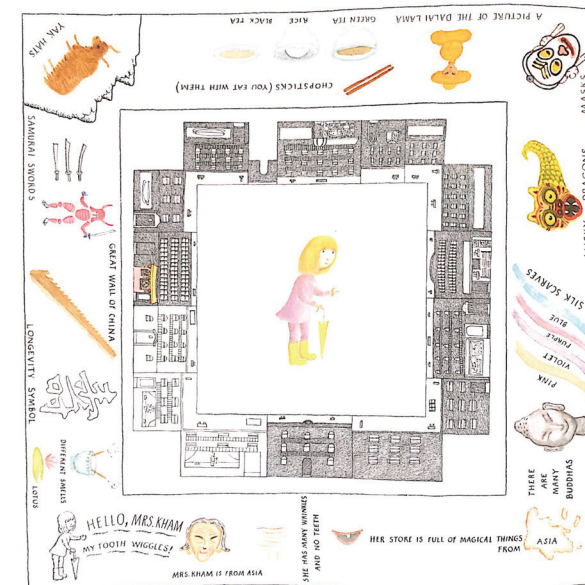
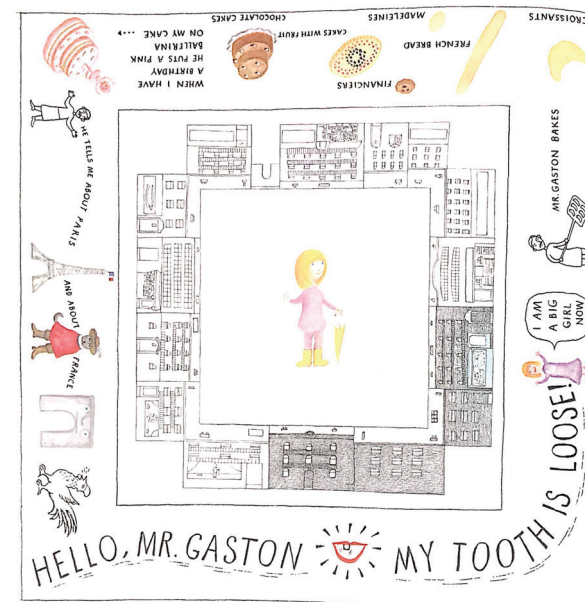
Em forma de experiência, o livro surge como um repertório de atividades, um convite para se redescobrir espaços cotidianos a partir da brincadeira e, conseqüentemente, da aprendizagem. A escolha pelo modelo das atividades foi a forma que encontrei para que o conteúdo narrativo soasse como estímulo, como incentivo, enquanto o resultado, o objetivo, seria dado por cada criança que entrasse em contato com o livro. O intuito das atividades é, a partir da releitura dos ambientes presentes no contexto de cada um, instigar o lugar ativo e de protagonismo de cada criança, assim como suas possibilidades de autonomia dentre suas experiências, fazendo com que essas assimilações durante o percurso tornem-se apropriações, criando novos vínculos e colocando cada criança no papel de participante da vida dos seus espaços ao redor.

A primeira aproximação ao tema, na forma de livro ilustrado, foi o projeto “*Casa Cadabra: Cidades para Brincar*” [Pistache Editorial, 2018], desenvolvido por Simone Sayeg e Bianca Antunes e ilustrado por Luisa Amoroso. A narrativa acompanha uma menina que descobre alguns espaços públicos pelo mundo

que colocam a brincadeira não só como possibilidade, mas como situação essencial na vivência das cidades. Ao longo do percurso, alguns conceitos presentes no vocabulário da arquitetura e do urbanismo são introduzidos, como “verticalização” e “gentrificação”, e ao final de cada espaço apresentado, há uma atividade para ser desenvolvida no próprio livro. Com essa referência inicial, começo então a pensar em possibilidades de brincadeiras, assim como no reconhecimento da criança frente ao contexto urbano, e junto com as atividades inseridas, questiono quais seriam aquelas que poderiam extrapolar a dimensão do papel.

O livro “*Madlenka*” [Square Fish, 2000], concebido e ilustrado por Peter Sís, surge como inspiração no que tange o redescobrir os espaços cotidianos a partir da transformação do olhar. A trama começa e termina no mesmo lugar, na casa da personagem Madlenka, enquanto o desenrolar retrata os encontros que ela tem com seus vizinhos ao passear por seu quarteirão, situado Nova York, quando resolve anunciar sobre seu dente que havia caído. O que pode parecer um simples passeio rotineiro, a tal volta no quarteirão, acabou por levar Madlenka a dar a volta ao mundo, reconhecendo no contato com seus vizinhos imigrantes a possibilidade de se viver de outras maneiras, com outros costumes, a partir de uma outra identidade cultural. Em todas as páginas o quarteirão é ilustrado de forma plana, visto de cima, demarcando o trajeto da menina, o que traz uma proximidade com qualquer um que entre em contato com o livro e que viva em uma grande cidade. É um quarteirão, com casas, ruas, calçadas e símbolos que conseguimos nos identificar, entretanto as experiências ali retratadas demonstram a peculiaridade que pode existir em qualquer um desses espaços, ou melhor, que existe em todos eles. Ao final do trajeto, o quarteirão, que em um primeiro momento é apresentado apenas por contornos, é preenchido com cores e ganha características específicas, como se Madlenka tivesse conhecido e se reconhecido naquele espaço.

Em relação às atividades, encontro em “*How to be an explorer of the world: a portable life museum*” [Penguin Books, 2016], de Keri Smith, outra fonte de inspiração, já que também se trata de um convite para explorar o mundo ao redor. Não direcionado ao público infantil diretamente, a autora propõe, ao todo, 59 atividades que instigam o leitor a reparar nas especificidades de seu cotidiano, desde tentar reconhecer os objetos que carrega no bolso, ou anotar inúmeras coisas que consegue enxergar sentado em uma cadeira qualquer e



O explorar do quarteirão em “*Madlenka*” (Square Fish, 2000), por Peter Sís. Fonte: acervo próprio.

até mesmo, criar coleções com coisas que encontra no seu dia a dia. A ideia do livro é de fato criar um “museu portátil”, um inventário, lugar que retrate especificamente as peculiaridades de cada um que se proponha a realizar as atividades, trazendo não só a noção de reconhecimento, como também da possibilidade de inúmeros significados advindos de diferentes olhares.

Por último, encontro no projeto “*Mapa de Visitação da Sua Escola*” [Sorver Versos, 2019], com textos de André Gravatá e ilustrado por Serena Labate, a questão da experiência e do corpo sensível ao espaço. Como um visitante se aproxima de uma exposição de museu, a proposta coloca a escola nesse lugar de estranhamento, de espaço expositivo, e o convite, portanto, é reconhecer esse lugar tão habitual, e que por isso pode se tornar desinteressante, para que novos vínculos e dinâmicas sejam possíveis. Algumas diretrizes conduzem a visitação, de forma bastante poética, como buscar as cicatrizes da escola, sejam elas rachaduras nas paredes ou marcos históricos, ou procurar tudo o que nasce, o que cresce, o que envelhece e que morre na escola, sejam plantas ou conceitos assimilados.

Assim, embasada por essas referências, e buscando as noções de pertencimento e intimidade que caberiam no contexto dos espaços cotidianos, encontro na simbologia do “quintal” o norte para o percurso. Uma vez lendo “*Quando a Rua vira Casa*” [Editora da Universidade Federal Fluminense, 2016], de Arno Vogel e Marco Antonio da Silva Mello, com ilustrações de Orlando Mollica, assimilo que o quintal da casa é espaço que, ao mesmo tempo que se transforma, mantém todas suas facetas. Tradicionalmente é o lugar do serviço, do varal, do tanque, mas que pode rapidamente se tornar sala, espaço de convívio e hospitalidade, abrigando uma reunião familiar, um almoço de domingo. Também é o lugar da casa dos cachorros, das plantas, dos bichos e da mangueira, seja para limpar, para regar, ou para se refrescar nos dias quentes. Espaço aberto, mesmo que não seja amplo, que nos aproxima do lado de fora, ao mesmo tempo que nos aconchega na intimidade de dentro.

*“No quintal, a criança é autora e cria suas primeiras narrativas. É ali narradora de mundos. Vasto universo da infância que convida a múltiplas linguagens, onde o narrar se dá contando, cantando, brincando, jogando, fazendo de conta na mais pura verdade. Ou empilhando pedras, classificando tampas e tampinhas, desenhando no chão (ou nas paredes), inventando brinquedos, entre outras brincadeiras-narrativas que se desenrolam de modo palimpsesto, em que muitas histórias são (re)escritas. (...)”* (ROMEUE, 2020)


**A VONTADE DE RUA**

O cortejo na rua:  
As crianças  
com a banda de maracatu e o vento à vontade

O cortejo esticado:  
pela manhã  
pelos pulmões  
em plena sede  
em plenos chãos

As mãos das crianças dadas  
com as de outras crianças e adultos  
As mãos das pessoas que olham pela janela  
dadas em aplausos

A rua é parte da escola? A escola é parte da rua?  
Exatamente no momento em que entram e saem da escola,  
abram espaços para essas perguntas atravessarem vocês.




**O MIRANTE E A FREQUÊNCIA DOS ESPANTOS**

Entrem na escola como se estivessem  
subindo uma montanha.

O que é possível avistar  
deste mirante que é a escola?

Componham uma lista infinita,  
que seja atualizada com a frequência do espanto  
e da palpitação dos sentidos.



**ESTRANHAMENTOS**

“Lugar de corpo é no corpo.” (Stela do Patrocínio)  
Em uma caminhada pela escola, façam pausas para observar a  
partir de outras perspectivas:

- a) de ponta-cabeça
- b) de barriga para cima
- c) de ouvido
- d) de lupa
- e) em pé numa cadeira
- f) fotografem estranhamentos
- g) permitam-se ridículos
- h) todas as alternativas acima e abaixo
- i) dialoguem sobre as fotografias

“*Mapa de Visitação da Sua Escola*” (Sorver Versos, 2019), com textos de André Gravatá e ilustrado por Serena Labate. Fonte: acervo próprio.

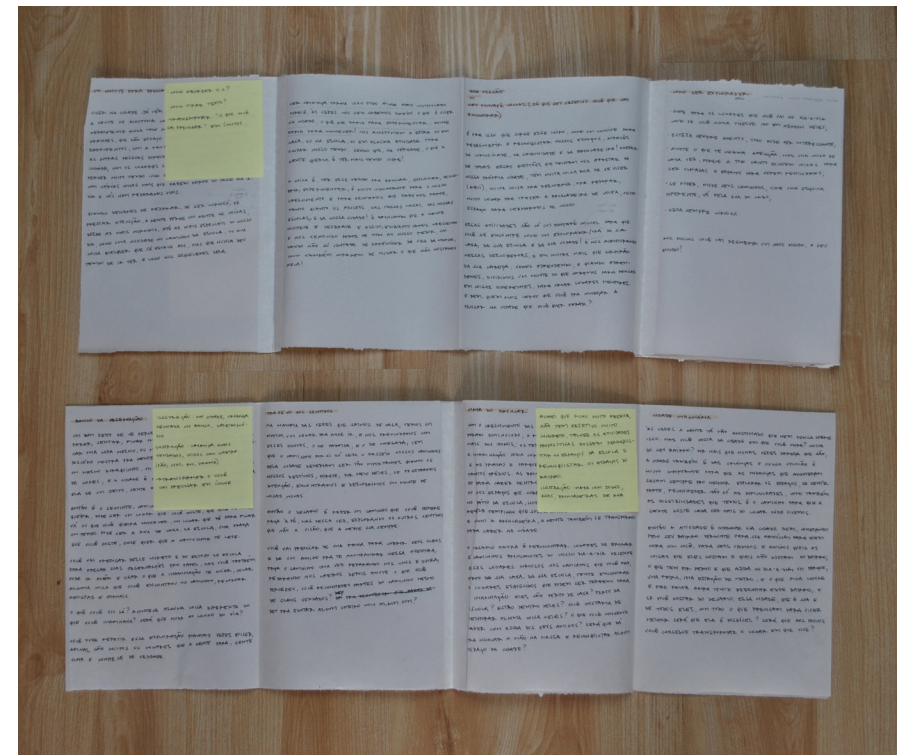


Com todas essas virtudes, entendi que o quintal configura-se como um espaço exímio para a experiência da infância, contemplando muitos mundos dentro de seu próprio universo, permitindo inúmeras descobertas. Seguindo esse rumo, portanto, proponho que o título seja “*Quintais da cidade - um convite para brincar*”.

O convite se inicia a partir de um pequeno texto introdutório que traz a relevância de se conhecer os espaços ao nosso redor, assim como de se reconhecer em todos eles. Imbuindo à noção desejável da casa como símbolo de intimidade, conforto e liberdade, lugar onde se conhece todos os cantos e todos os cheiros, a tentativa é de se fazer perceber o quanto se conhece ou não o contexto em que a casa se insere, a cidade, e a partir de então, redescobrir esses espaços que nos circundam e que às vezes, pouco nos atentamos. Ao aproximar a casa à cidade, o intuito é demonstrar que fazemos tanto parte de uma, quanto da outra, e assim, podemos nos sentir confortáveis, ter liberdade e transformar o que não gostamos em todos os espaços ao nosso redor.

Colocadas essas poucas informações e indagações, parto para a “missão” do livro, na verdade, para o pontapé inicial que ele se dispõe a ser, que é redescobrir os espaços através da brincadeira e, em seguida, contemplando a narrativa da aventura, apresento alguns elementos que podem ajudar a se tornar um explorador(a). Ainda que São Paulo não seja mencionada, o contexto da cidade me alerta para a necessidade de se estabelecer alguns tipos de cuidado, como por exemplo, sair acompanhado ou andar pelas redondezas, onde encontraríamos coisas já muito especiais. As atividades, por sua vez, foram pensadas de modo ativar essa participação e esse olhar sobre o entorno, são como pequenas provocações que os fariam perambular por seus quarteirões e os explorar a partir de sua curiosidade e imaginação.

Ao meu ver, seria interessante se o livro trouxesse espaço para documentar essas atividades e explorações, demonstrando que mesmo com poucos elementos, um lápis, um papel e um olhar afiado, seria possível descobrir novos mundos. A partir de tentativas em papel, dobraduras e recortes, considerando que o próprio livro poderia se tornar objeto de exploração e de múltiplas possibilidades, chego no formato da sanfona, que por sua vez, conseguiria contemplar a narrativa em um verso, e o caderno de campo no outro. Considerando que o livro devesse ser de fácil manuseio, tanto para carregar, quanto para as documentações, resolvo tentar o tamanho A5 já que sua folha dupla, o pa-



Registro do processo: primeiras experimentações em papel, julho de 2020.



Registro do processo: primeiros protótipos desenvolvidos, agosto de 2020.

drão A4, é um formato já conhecido pelas crianças, pode ser apoiado em um caderno da escola ou uma prancheta e, caso o A4 ainda não fosse suficiente, a sanfona se abre inteira para que a exploração e a imaginação tenham espaço para correrem soltas.

Tendo esboçado essa narrativa inicial, retomo ao texto, com dúvidas se aquele objeto escolhido de fato fazia sentido, se contemplava a pesquisa. Um convite de brincar na cidade logo me pareceu razoável, seria uma ferramenta de incentivo à espontaneidade, à autonomia e, com o passar do tempo, de transgressão aos modos habituais de se viver em sociedade. Mas logo percebo que minha abordagem tratava apenas do espaço da cidade, da redescoberta da esfera urbana, do quarteirão de casa. Eu havia especializado o conteúdo e, ao estreitá-lo, deixei o ambiente escolar de fora, objeto de bastante relevância no decorrer do meu percurso e que permeia tanto o cotidiano de uma criança quanto a própria cidade.

O projeto do livro, portanto, torna-se plural, e desenho um segundo volume, de formato muito parecido, propondo algumas atividades, sob a mesma narrativa de exploração, mas agora tratando da redescoberta do espaço escolar. Nomeio esse segundo volume de “*O pátio e a praça - um convite para brincar*”, articulando a noção de quintal aos espaços do pátio e da praça, e considerando que as discussões possibilitadas por ele também seriam voltadas ao lugar de liberdade e de autonomia por meio de um questionar não apenas sobre o pertencer das crianças na escola, como também, sobre o pertencer da própria escola na cidade.

A colaboração das crianças, por sua vez, não poderia ocorrer apenas frente ao objeto final, como quem o encontra de forma pronta, visto que uma das minhas premissas era construir o livro de maneira participativa. Assim, transformei esse conteúdo inicial em um protótipo, ainda muito definido pela narrativa textual, visto que as ilustrações viriam como colaboração para um livreto final, e com ajuda de alguns amigos, encontrei seis crianças que gostariam de desenvolver o projeto comigo. Considerando que as escolas seguiam fechadas no momento desse contato, a colaboração, também limitada, só seria viável com o primeiro volume.

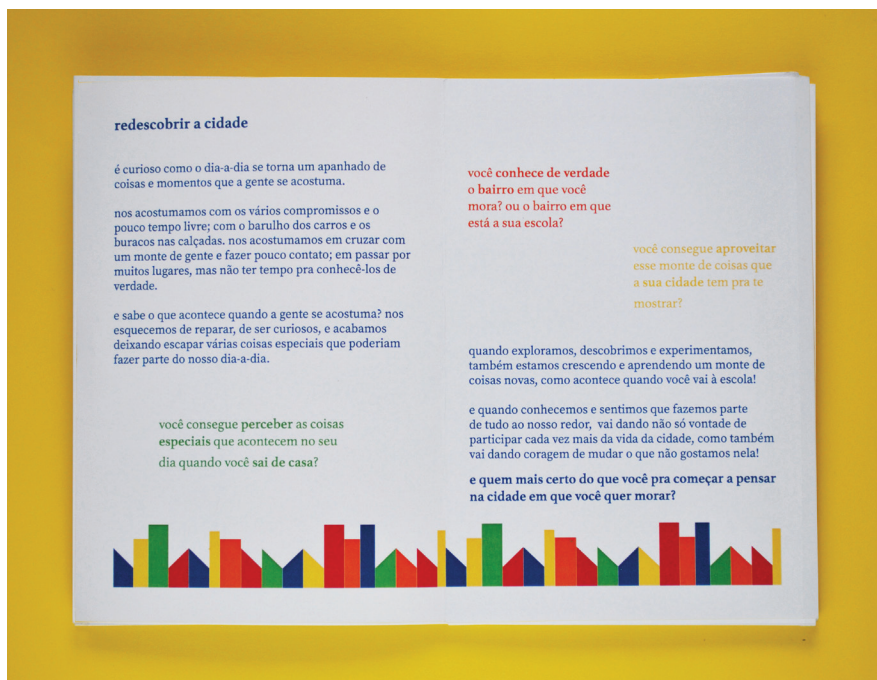


Registro de processo: estudo de cores e formas para futuras edições e versões dos livros em setembro de 2020. A própria elaboração e montagem dos livretos “*Quintais*”, então entregues às crianças, tornou-se uma exploração material.



Registro do processo: primeiros livretos montados, ainda com a linguagem visual bastante simples, mas que já considerava a importância das cores e ilustrações no diálogo com as crianças. “*Quintais*” já tinha sofrido algumas alterações, considerando que seria enviado para as crianças, enquanto “*Pátio*” seguia como espaço para experimentações.





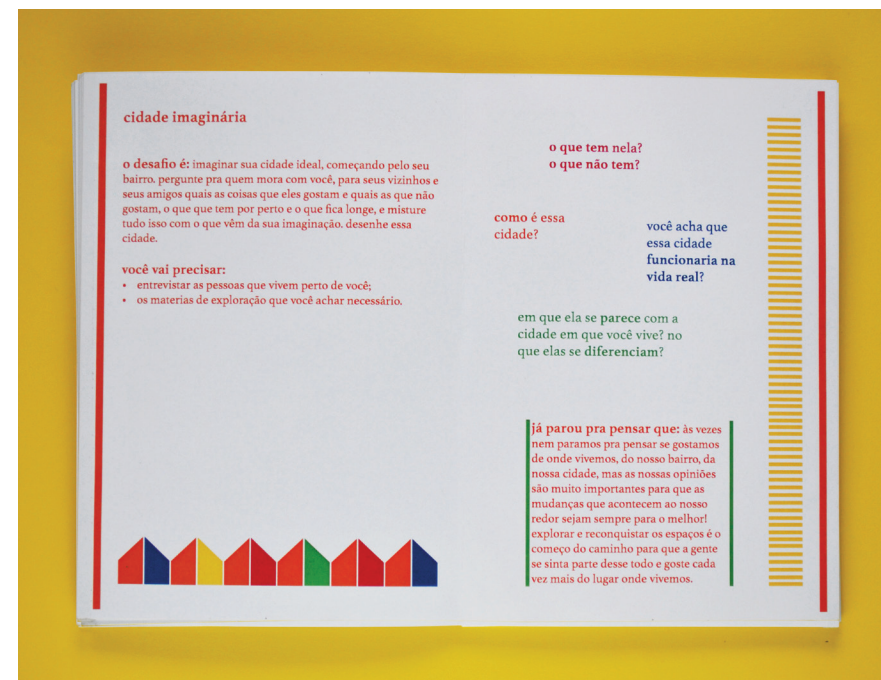
Registro do processo: texto inicial sobre redescobrir a cidade, contemplado no protótipo “*Quintais da cidade - um convite para brincar*”, que foi enviado às crianças. Ao longo do processo, a narrativa passou por algumas alterações, deixando de ser sobre os hábitos que construímos no dia-a-dia, e passando a abordar as sensações que temos nos espaços cotidianos.



Registro do processo: ferramentas e cuidados, contemplados no protótipo “*Quintais da cidade - um convite para brincar*”, que foi enviado às crianças. Os ícones enquanto estratégia visual seriam mantidos, ainda que ilustrados com outras linguagens; os cuidados foram posteriormente reduzidos textualmente e abordados em um breve parágrafo, amparado por ilustrações.



Registro do processo: a atividade “Banco da Observação”, contemplada no protótipo “*Quintais*”, tinha como objetivo o simples parar e contemplar os arredores, que tanto nos escapa cotidianamente. Na versão final, a atividade foi assimilada nas demais, uma vez que o observar atento e curioso me parecia necessário em todas as propostas.



Registro do processo: a atividade “Cidade Imaginária”, ainda que alterada, foi mantida na versão final de “*Quintais*”. A estrutura que contemplava o “desafio”, as perguntas estimulantes e uma pequena curiosidade também seguiu, apesar de deixar os termos propriamente explícitos. O “você vai precisar” me pareceu repetitivo, o que me fez excluí-lo nas demais versões.

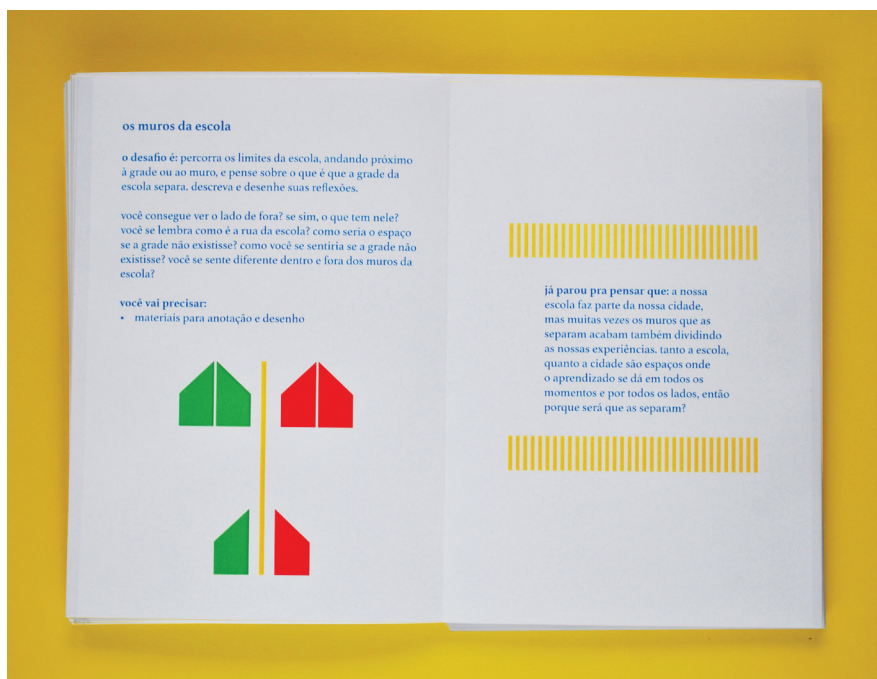




Registro do processo: texto inicial sobre redescobrir a escola, contemplado “O Pátio e a Praça - um convite para brincar”, que, por não ter sido enviado às crianças, não havia sofrido nenhuma edição gráfica. A narrativa que aproximava a escola à casa foi mantida nas versões seguintes, que passaram a abordar também a relação da escola com a cidade.



Registro do processo: objetivo e como ser explorador(a), contemplados no protótipo “O Pátio e a Praça - um convite para brincar”. A estrutura foi mantida nas demais versões mas, como em toda a proposta, os textos foram reduzidos e a ilustração entrou enquanto narrativa auxiliar.



Registro do processo: a atividade “Muros da Escola”, contemplada em “Pátio”, ainda que tenha sofrido alterações, foi mantida na versão final. Antes mesmo da relação escola - cidade contemplada no texto introdutório, ela já se apresentava por meio da atividade.



Registro do processo: a atividade “Escola como Casa”, foi mantida na versão final de “O Pátio e a Praça - um convite para brincar”, mas ampliou as relações para os demais espaços da casa, da escola e da cidade.

## construindo juntos

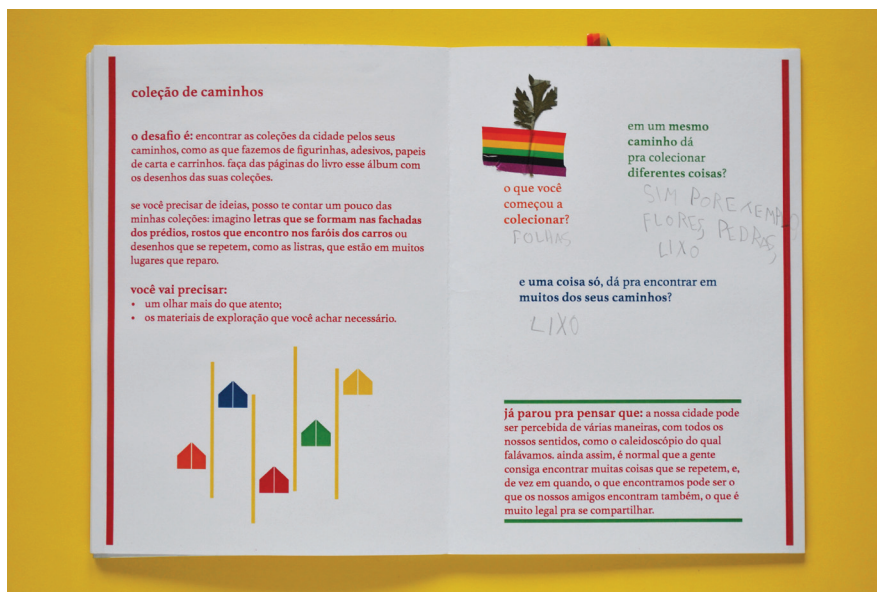
### o contato com as crianças e seus familiares

O protótipo “*Quintais da cidade – um convite para brincar*” foi para a casa dessas seis crianças acompanhado de uma carta manuscrita que explicava um pouco sobre quem eu sou, sobre o que o projeto aborda e com os devidos agradecimentos à cada uma e suas respectivas famílias por me acompanharem nessa empreitada. Passado um mês, conforme o combinado, busquei os livrinhos e, como esperado, o retorno me trouxe algumas observações. Das seis crianças, três não conseguiram fazer, duas estavam atribuladas com questões de casa e da escola e explicaram que as saídas de casa eram esporádicas, ainda assim, me enviaram um longo vídeo apontando algumas questões, enquanto a terceira contou com a colaboração de sua mãe, que respondeu algumas das questões presentes no livro, mas sem outro tipo de devaneio criativo; outras três fizeram, cada qual com sua limitação momentânea, afinal, sair de casa nesse momento se tornou realmente complicado.

Em relação ao formato, a sanfona agradou as crianças, o fato da materialidade ser a mesma, e de não ter começo, meio ou fim, foi um ponto comentado que rendeu boas observações. No vídeo, pude observar que uma das crianças a leu como um livro, virando as páginas a cada dupla, enquanto a outra, resolveu abri-la como um todo e foi permeando dessa forma a narrativa. Ao final dessa exploração material, uma delas montava formas com a sanfona, no vídeo vê-se uma estrela, o que também me mostrou que o objeto em si despertava curiosidade e criatividade. O tamanho também era coerente, uma vez que não existe um suporte no próprio livro, uma capa dura, ficou fácil de apoiar em um caderno, ou mesmo no chão para o registro no caderno de campo.

Quanto ao conteúdo, as principais observações foram quanto a extensão do projeto e a quantidade significativa de texto. Depois que pude conversar





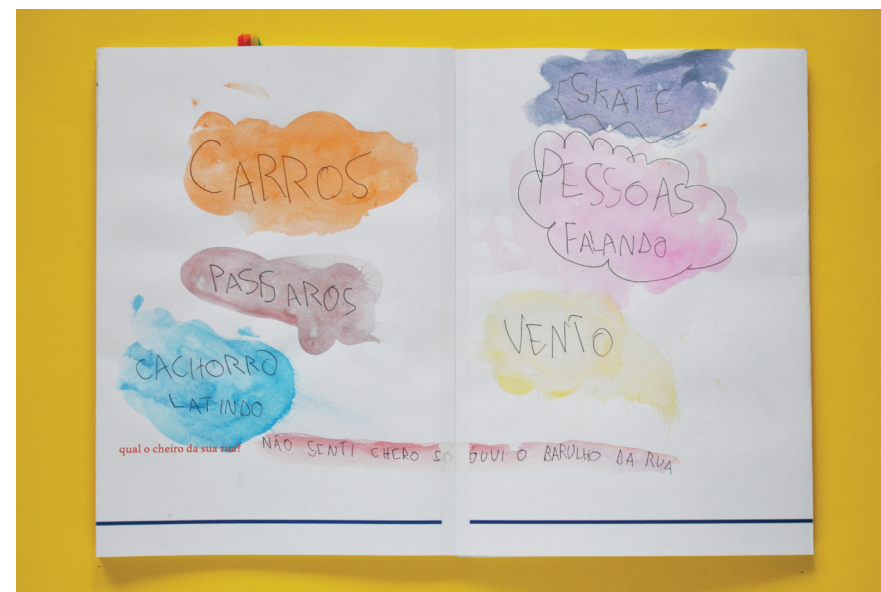
com uma das mães e com duas crianças diretamente, expliquei que a versão final seria repleta de ilustrações e assim, a narrativa textual seria muito mais enxuta. A partir desse contato, cheguei em algumas ideias de desenhos que me amparariam nesse aspecto e que futuramente seriam discutidos com os ilustradores. Em relação a extensão, resolvi repensar as atividades, unindo algumas vontades e objetivos, mas transformando a forma de apresentá-los, o que acarretou na diminuição do número de propostas. Das cinco atividades que foram enviadas no protótipo inicial, três delas, então revistas, buscando demonstrar os mesmos conceitos contidos em todas as anteriores, seguiram para a segunda versão.

Outros elementos visuais apareceram como questões durante a troca que tive com as crianças. O primeiro deles foi quanto às perguntas no caderno de campo. Ao meu ver, elas também serviriam de estímulo para pensar, para observar os arredores, e não seriam empecilho para o registro no caderno, entretanto, as crianças se confundiram quando haviam perguntas nas páginas em branco, não sabiam se tinham que respondê-las ou não, ou se aquela página poderia ser usada para outra atividade. Resolvi, portanto, excluí-las, deixando-o livre para a apropriação da forma que fosse, enquanto as discussões seriam advindas do conteúdo exposto na outra face do livreto. Em relação às perguntas contidas nas atividades, por o caderno ser em branco, as crianças sentiram a necessidade de respondê-las, porque de fato havia espaço, mas que me pareceu muito mais um “cumprir de tarefas”, o próprio responder automático, do que um incentivo à uma percepção.

O esboço de projeto gráfico utilizado no caderno de campo também gerou dúvidas. Uma linha contínua permeava por toda a sanfona, fazendo um trajeto aleatório, onde alguns trapézios foram colocados, quando unidos em um sentido, se assemelhavam ao símbolo de uma casa, enquanto no sentido oposto pareciam bandeirinhas de festa junina. A dúvida se deu em relação à orientação em que os registros deveriam ser feitos, o que me alertou para dois aspectos: o primeiro deles, a força que o símbolo da casa de duas águas tem no imaginário infantil; e o segundo, sobre o costume que se constrói em orientar os conhecimentos e os registros, em hierarquizar conceitos, e por isso, a maioria dos desenhos se deu no mesmo sentido em que o conteúdo impresso foi dado. Quanto a esse aspecto, optei por manter as eventuais contradições, continuando com a ideia de um traço contínuo e aleatório, permeado por alguns elementos que



Conflito com as perguntas: na versão final ficou decidido que, no verso ilustrado, as perguntas não teriam espaços para serem respondidas, serviriam apenas estimularem certas reflexões; já no caderno de campo, seriam excluídas.



Atividades “Mapa do Brincar”, que foi mantida e realocada na versão de “Pátios”, e “Banco da Observação”, que foi integrada nas demais atividades, documentadas no caderno de campo da Luisa.

Atividades “Trajeto dos Sentidos” e “Cidade Imaginária”, ambas mantidas na versão final de “Quintais”, documentadas no caderno de campo da Luisa.



quebrassem com a necessidade de uma orientação única para o registro, o que, posteriormente, foi acordado com os ilustradores.

A linguagem também sofreu alterações, uma vez que o comentário era de que o texto se assemelhava muito mais a uma lição de casa, do que a um convite para brincar nas horas livres. Nesse momento, apesar das mudanças efetivas na forma de comunicação que escolhi, e me questionando sobre a efetividade da ferramenta utilizada, entendi que o material que eu propunha necessitava uma mediação, fosse na escola, fosse em casa, mas que as possibilidades de discussão seriam mais vastas se um adulto pudesse servir de interlocutor, assim como eu me predispus a ser.

### o contato com outros colaboradores

Tendo, portanto, o protótipo inicial em mãos e os comentários advindos das trocas realizadas com as crianças, alguns colaboradores me foram essenciais para o desenvolvimento do modelo final dos livrinhos, e aqui retomo o plural uma vez que a tentativa foi de, por meio dos mesmos diálogos, questionamentos e colaborações, fazer as devidas alterações tanto no volume que propõe a exploração da cidade, quanto no que se volta para a escola.

Ao conversar com uma arquiteta e pedagoga, Massumi Guibu<sup>10</sup>, fui alertada para a assertividade das atividades. No esforço de torná-las o mais abertas e inconclusas possíveis, acabei deixando as crianças confusas, sem muito norte, e assim, eu precisaria ser mais direta no que, do texto, eram propostas de atuação, teria de designar os tipos de registro mais concretamente. A liberdade, segundo Massumi, seria conquistada a partir do reconhecimento das inúmeras respostas viáveis, e não através da amplitude da tarefa.

Continuando o processo, realizei contatos com designers que trabalham no universo dos livros infantis, Sara Goldchmit<sup>11</sup>, que desenvolve livros didáticos e paradidáticos, e Ana Paula Campos<sup>12</sup>, que trabalha com livros infantis não ficcionais em formatos mais livres dos padrões escolares. Sara me orientou quanto aos padrões visuais para que o livro de fato funcionasse como material informativo, me ampliou os conhecimentos sobre tipos de fontes e sobre estratégias mais formais de comunicar uma ideia, assim como me aproximou da questão da ergonomia da sanfona, questionando sobre a faixa etária dos



O elemento contínuo no caderno, que podiam ser casas ou bandeirinhas, dependendo da orientação, gerou dúvidas segundo uma das mães com quem pude conversar. Apesar do elemento visual ser outro na versão final, a estratégia foi mantida.



meus interlocutores. Ana Paula, por sua vez, caminhou comigo por um tempo, e em um processo bastante horizontal, me orientou nas mais variadas questões, desde mecanismos lúdicos de se passar uma informação, passando pelo conteúdo do texto, chegando nas possibilidades que a narrativa visual poderia proporcionar, fosse através das formas, fosse através das cores.

Costurando todas essas interlocuções, começo a perceber uma base mais sólida para desenvolver o modelo final dos livros que, por sua vez, seriam de minha concepção ao que concerne a narrativa textual e o projeto gráfico, enquanto a narrativa visual - considerando a pouca destreza que tenho em tal prática - decorreria de mais uma colaboração, agora dos amigos ilustradores Bruna Martins (FAUUSP, 2021) e Guilherme Lira (UFPE, 2015).

Para que as ilustrações fossem realizadas, combinamos que a narrativa textual deveria estar fechada, para que a visual entrasse como suporte, além de introduzir novos elementos que fizessem parte do imaginário da escola, da cidade, da brincadeira e da aprendizagem. Além da narrativa, uma paleta de cores precisava ser definida, para que ambos os amigos, trabalhando cada qual com um volume, tivessem as mesmas diretrizes. O formato seria o mesmo, a sanfona em A5, porém com um número reduzido de páginas se comparada ao protótipo inicial, enquanto as faces continuariam a expor de um lado o conteúdo, e de outro, o caderno de campo.

As alterações foram feitas considerando todos os meus interlocutores: o conteúdo exposto em texto não só foi reduzido, como também abordou uma linguagem mais lúdica; a estrutura pensada para as atividades foi transformada de modo a não soar nem repetitiva, nem muito semelhante à uma tarefa escolar convencional, além de direcionarem melhor as possibilidades de ação; o número de atividades também se tornou menor, uma vez que as possibilidades de discussão advindas de três propostas já seriam vastas; novos elementos visuais foram articulados, não apenas em se tratando das próprias ilustrações, como a introdução de tipografias distintas, considerando as diferentes abordagens e instruções.

Além do que foi transformado frente ao objeto inicial, optei por incorporar uma mensagem direcionada aos familiares, educadores e mediadores de leitura se que deparassem com esses livros, pensando que o papel desses interlocutores ampliaria as possibilidades de percepção e atuação de cada criança que entrasse em contato com as atividades. Esse breve texto expõe a relevância do

brincar no desenvolvimento infantil, assim como a necessidade de abertura de outras formas de aprendizagem que não apenas a validada pelo “ensino tradicional”, cujo modelo mais restringe do que possibilita manifestações autênticas. Com intuito de colocar a criança como protagonista de suas experiências, e de incentivá-la a redescobrir seus espaços cotidianos, fazendo com que se reconheça nos mesmos e se sinta parte, para quiçá transformá-los, a temática da escola e da cidade adentram como lugares que permeiam o dia-a-dia infantil e assim, passíveis de serem apropriados por elas de maneira autêntica e genuína. Para que esse conteúdo fosse direcionado para outros interlocutores, que não as crianças, elementos visuais foram pensados de forma a distingui-lo das demais páginas, como uma cor de fundo sólida, o tamanho reduzido das letras e a presença menor de ilustrações.

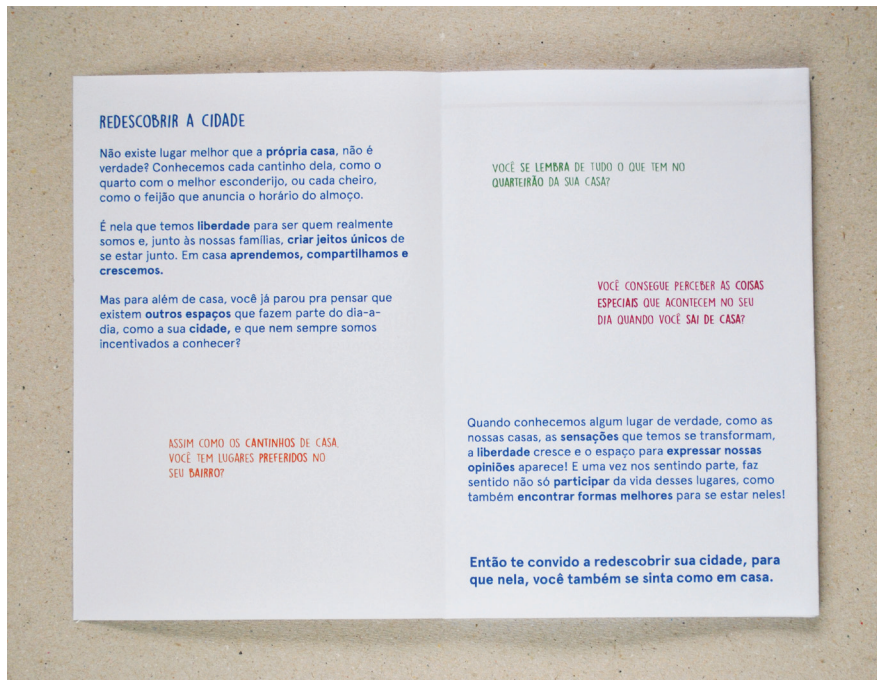
Feitas as considerações necessárias, propus um arquivo digital comparilhado com os ilustradores, para que pudéssemos trabalhar conjuntamente. Nele, algumas diretrizes conceituais e visuais foram traçadas para que fossem semelhantes enquanto objetos, mas distintos a partir dos trabalhos de cada um deles: formato, margens, tipografia, espaçamentos, conteúdo presente em cada página, paleta de cores. Além disso, estavam presentes alguns comentários que julgava serem necessários para que a narrativa visual conseguisse não apenas amparar o conteúdo textual, como também, abrisse para outras possibilidades de interpretação. E a partir desse modelo, decidimos fazer algumas poucas reuniões periódicas para nos atualizarmos dos processos, mas que a colaboração de cada um seria o mais livre e particular possível, afinal, considere que o projeto se tornaria muito mais interessante se incorporasse também o olhar da Bruna e do Guilherme, ilustradores imersos na linguagem infantil, cada qual com sua percepção dos espaços.

---

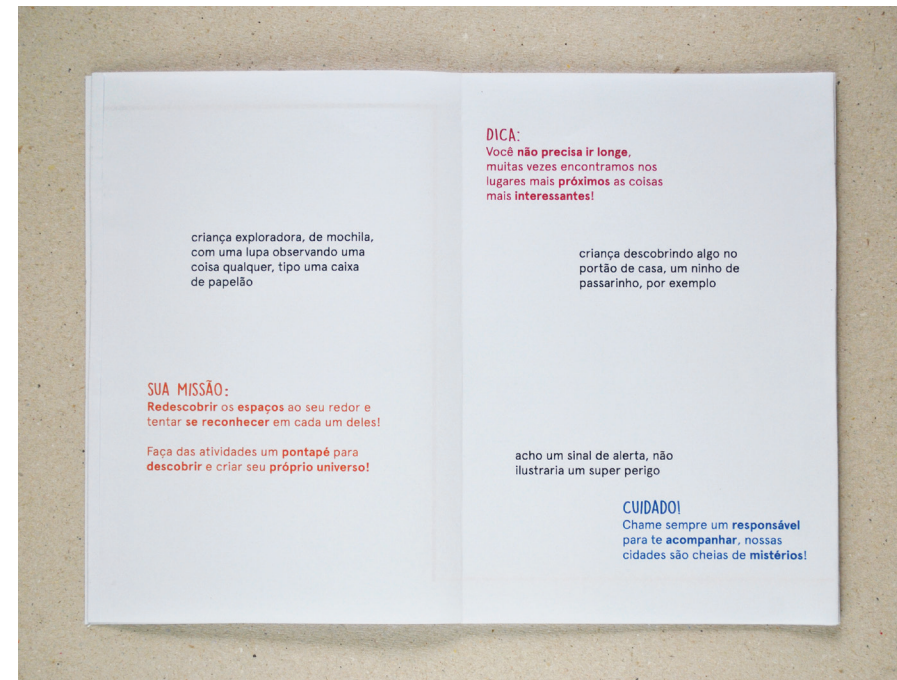
10. Massumi Guibu: graduada arquiteta e urbanista (FAUUSP 1979) e pedagoga (Instituto Singularidades 2016), sendo educadora da EMEF Amorim Lima desde 2005, onde atua com projeto Oficina Arte com Ciência.

11. Sara Goldchmit: é professora do Departamento de Projeto da FAUUSP, onde também concluiu a graduação (2002), o mestrado (2008) e o doutorado em arquitetura e urbanismo (2013).

12. Ana Paula Campos: graduada em publicidade pela ECAUSP (2003) e mestre pela FAUUSP (2016), é sócia fundadora do Estúdio Voador, onde atua com livros e materiais infantis não ficcionais.



Registro do processo: protótipo de “*Quintais da Cidade - um convite para brincar*” enviado para Guilherme Lira. O texto introdutório foi reduzido e as tipografias, substituídas. O texto ainda sofreria pequenas alterações na versão final.



Registro do processo: protótipo de “*Quintais da Cidade - um convite para brincar*” enviado para Guilherme Lira. A estrutura que contemplava a “missão” e os “cuidados” foi mantida, ainda que reduzida. Algumas indicações de ilustrações ocorreram de forma de iniciar o diálogo entre nós.



Registro do processo: protótipo de “*Quintais da Cidade - um convite para brincar*” enviado para Guilherme Lira. “Para ser explorador(a)” e “O que você vai precisar” também seguiram, mas contavam com as ilustrações como narrativa complementar.

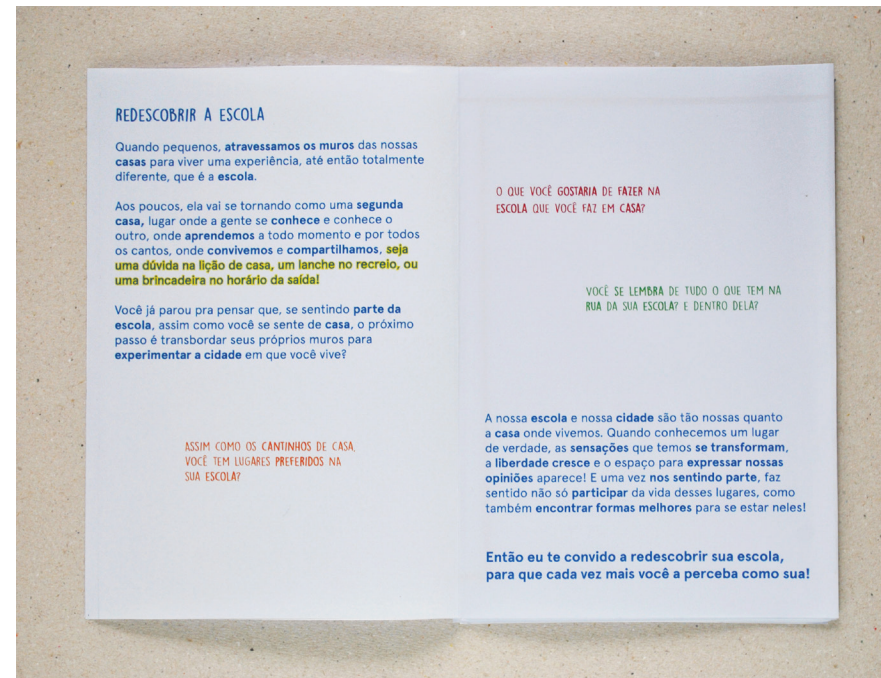


Registro do processo: protótipo de “*Quintais*” enviado para Guilherme Lira. O texto presente na contracapa da versão anterior gerou dúvidas, então apenas destaquei a presença de um caderno para registros em detrimento de qualquer conclusão ou resumo teórico.





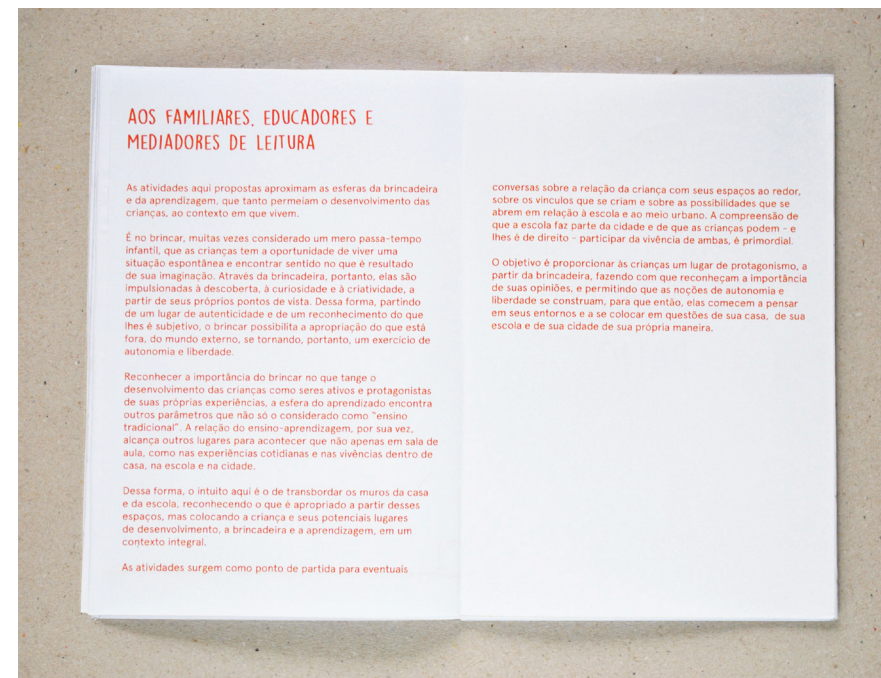
Registro do processo: protótipo de “O Pátio e a Praça - um convite para brincar” enviado para Bruna Martins. O formato da sanfona foi mantido, assim como a paleta de cores.



Registro do processo: protótipo de “O Pátio e a Praça - um convite para brincar” enviado para Bruna Martins. O texto, já reduzido, ainda sofreria alterações, demarcadas em amarelo.



Registro do processo: protótipo de “O Pátio e a Praça - um convite para brincar” enviado para Bruna Martins. A atividade “Escola como Casa” tornou-se “Quintal, Pátio, Praça” com o intuito de se explorar mais espaços cotidianos.



Registro do processo: protótipo de “O Pátio e a Praça - um convite para brincar” enviado para Bruna Martins. Uma carta destinada aos mediadores de leitura foi adicionada em ambos os protótipos com objetivo de ampliar as discussões e possibilidades advindas pelo material.

## convites para brincar

Ainda que as diretrizes fossem as mesmas, foi interessante analisar as colaborações da Bruna e do Guilherme já que, a partir das ilustrações, da forma com que trabalharam cores e texturas, ou seja, a narrativa visual, cada qual trouxe não apenas uma linguagem individual, como também, representou e traduziu de forma subjetiva sua leitura sobre esses espaços cotidianos.

Enquanto parte do processo, pude enviar alguns testes dos livros finais para apenas três das seis crianças que colaboraram inicialmente - dada a proximidade das festas de final de ano e das férias, que então haviam começado - buscando um parecer final, ou alguma observação que não as havia ocorrido anteriormente e, claro, com o desejo dividir aquele objeto agora construído, o que não teria sido possível sem a participação de cada uma delas. Ainda que breves, os comentários foram de que as mudanças efetuadas contemplaram os incômodos iniciais e refletiram as observações colocadas após a realização das atividades naquele primeiro momento.

Por fim, apresento o projeto dos livros finalizados, resultado de um projeto idealizado por um, mas concebido por muitos, entre crianças, profissionais de áreas distintas e ilustradores, esperando que essa conclusão possibilite novos olhares, novas sensações e novos espaços a cada um que queira se encontrar nesse objeto.









## TRAJETO DOS SENTIDOS

Pense em um **caminho** que você sempre faça a pé, pode ser pelo quarteirão de casa, no caminho a escola, ou por outros espaços em que você circule. Pensou? O desafio é fazê-lo de **olhos vendados**, mas com os **ouvidos** e as **narinas** bem abertos!

Desenhe esse trajeto juntando todas as suas sensações!



VOCÊ RECONHECEU PARTES DO CAMINHO MESMO SEM ENXERGÁ-LO?

OS SONS E OS CHEIROS DA SUA RUA SÃO DIFERENTES DOS QUE VOCÊ SENTE NA SUA CASA?

Por mais que muitas vezes não prestemos atenção no percurso, são nos meios de caminho que encontramos as melhores surpresas!

## COLEÇÕES ESCONDIDAS

Quase todo mundo coleciona alguma coisa, não é mesmo? Seja um álbum de figurinhas ou uma geladeira cheia de ímãs. E como se a **cidade fosse gente**, ela também **guarda** várias **coleções** pelos seus cantos, como as formas geométricas que estão por todas as partes! A brincadeira então é montar suas **próprias coleções** com o que você **descobrir** pelos seus caminhos!

Faça um álbum com seus desenhos, colagens e fotos!



VOCÊ CONSEGUIU MONTAR UMA COLEÇÃO PARA O SEU QUARTEIRÃO? E PARA A RUA DA SUA ESCOLA?

EM UM MESMO CAMINHO DA RUA MONTAR MAIS DE UMA COLEÇÃO!

Cada um **percebe** a cidade de um jeito único, mas de vez em quando, nossos **olhares** podem se tornar **parecidos**. Trocar essas "figurinhas" pode ser muito legal também!





## AOS FAMILIARES, EDUCADORES E MEDIADORES DE LEITURA

As atividades aqui propostas têm como intuito aproximar as esferas da brincadeira e da aprendizagem, que tanto permeiam o desenvolvimento das crianças, ao contexto em que vivem, de forma integral e constante.

É no brincar, muitas vezes considerado um mero passa-tempo infantil, que as crianças têm a oportunidade de viver uma situação espontânea e encontrar sentido no que é resultado de sua imaginação. Através da brincadeira, elas são impulsionadas à descoberta, à curiosidade e à criatividade, sempre a partir de seus próprios pontos de vista. Partindo de um lugar de autenticidade e de reconhecimento do que lhes é subjetivo, o brincar possibilita a apropriação do que está fora, do mundo externo, se tornando, portanto, um exercício de autonomia e liberdade.

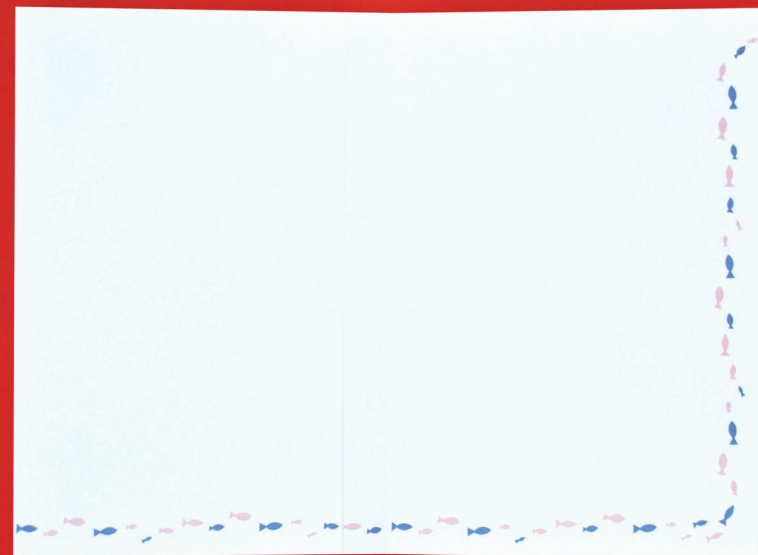
Reconhecer a importância do brincar ao que concerne o desenvolvimento das crianças como seres ativos e protagonistas de suas próprias experiências, e como esfera do próprio aprendizado, propicia outros parâmetros para além do considerado como "ensino tradicional". A relação do ensino-aprendizagem, por sua vez, alcança outros lugares para acontecer que não apenas em sala de aula, como nas experiências cotidianas e nas vivências dentro de casa, na escola e na cidade.

As atividades surgem como ponto de partida para eventuais conversas sobre a relação da criança com o meio urbano, sobre possibilidades de aberturas e apropriações, como uma brincadeira na praça ou na rua, assim como sobre os cuidados e limites que devem ser explicados e reiterados, dependendo de cada cidade em que forem realizadas.

A simbologia do quintal adentra uma vez que, em uma casa, é o espaço que nos aproxima do lado de fora, ao mesmo tempo que nos aconchega na intimidade de dentro. Assim, a tentativa é de extrapolar os muros de casa, fazendo com que a cidade possa ser lida como um grande quintal.

Mais do que proporcionar a retomada das crianças ao meio urbano, o objetivo é colocá-las em lugar de protagonismo, fazendo com que reconheçam a importância de sua autenticidade, e permitindo que as noções de autonomia e liberdade se construam, para que então, elas comecem a pensar em seus quintais, seus entornos e, enfim, na cidade em que querem morar.







### REDESCOBRIR A ESCOLA

Quando pequenos, saímos pelos portões das nossas casas para viver uma experiência, até então totalmente diferente, que é a **escola**.

Aos poucos, ela vai se tornando como uma **segunda casa**, lugar onde a gente se **conhece** e conhece o outro, onde **aprendemos** a todo momento e por todos os cantos, onde **convivemos e compartilhamos**, seja uma dúvida na lição de casa, um lanche no recreio, ou uma brincadeira no horário da saída!

Você já parou pra pensar que, se sentindo **parte da sua escola**, assim como você se sente da **sua casa**, o próximo passo é atravessar seus próprios muros para **sentir-se parte da cidade** em que você vive?

O QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER NA ESCOLA QUE VOCÊ FAZ EM CASA?

VOCÊ SE LEMBRA DE TUDO O QUE TEM NA RUA DA SUA ESCOLA?

ASSIM COMO OS CANTINHOS DE CASA, VOCÊ TEM LUGARES PREFERIDOS NA SUA ESCOLA?

A nossa **escola** e nossa **cidade** são tão nossas quanto a **casa** onde vivemos. Quando **conhecemos** um lugar de verdade e **nos sentimos parte dele**, como nas **nossas casas**, a **liberdade** de ser quem **realmente somos** cresce e o espaço para expressar nossas opiniões aparece! E assim, faz sentido não apenas **vivienciá-los** no dia-a-dia, como também, **encontrar formas melhores** para se estar neles!

Então eu te convido a **redescobrir sua escola**, para que, cada vez mais, você **se sinta parte dela**!





## LADO DE LÁ, LADO DE CÁ

Muitas vezes, nossas casas e nossas escolas são rodeadas por muros, mas você já pensou o que é que eles separam? Será que são só espaços ou são sensações também? Percorra os limites da escola, seguindo o caminho do muro, buscando pistas para entender os lados de dentro e de fora!

Desenhe esse caminho pensando nos lados de lá e de cá!

VOCÊ CONSEGUE ESPIAR O LADO DE FORA? O QUE TEM POR LÁ?

COMO SERIA SE OS MUROS NÃO EXISTISSEM? ELES PODEM NÃO EXISTIR?

Tanto a escola, quanto a cidade são espaços onde o aprendizado se dá em todos os momentos e por todos os cantos, então porque será que as separam?

## QUINTAL, PÁTIO, PRAÇA

Existem alguns espaços que parecem ser diferentes, mas que, olhando de perto, acabam proporcionando momentos muito parecidos, como o quintal de casa, o pátio da escola e a praça do bairro. Tente pensar em outros lugares assim, eles podem se parecer pelo que se escuta, pelo que se cheira, pelo que se pode fazer neles ou até mesmo, pelo seu formato!

Faça uma lista desses espaços e das coisas em que eles se parecem, então descreva para um amigo, sem contar qual é qual, para que ele adivinhe!

A SALA DE AULA SE PARECE COM QUAL ESPAÇO? E A SALA DOS PROFESSORES?

A SUA CASA SE PARECE COM A SUA ESCOLA? E SUA ESCOLA, SE PARECE COM A SUA CIDADE?

Será que aproximando a cidade à escola, e a escola à casa, ficamos mais confortáveis em transformar o que não gostamos para além de seus muros?



## MAPA DO BRINCAR

Da mesma forma que podemos **aprender para além** do espaço da **sala de aula**, podemos **brincar por muitos cantos da escola**. O **pátio** é sim muito importante, mas existem outros espaços que também dão **asas à imaginação**, não é mesmo? Como os cantos onde o sol bate ou os canteiros onde as **árvores** crescem!

Junte seus amigos e **desenhe esse mapa** com todos **cantos brincantes** e os caminhos para chegar neles!

SUA ESCOLA TEM MUITOS ESCONDERUJOS?

A BRINCADEIRA E A SALA DE AULA COMBINAM?

Descobrir novos espaços também nos possibilita a pensar em muitos outros brincares e assim, nossa **criatividade e curiosidade** ganham espaço para crescer!

## AOS FAMILIARES, EDUCADORES E MEDIADORES DE LEITURA

As atividades aqui propostas têm como intuito aproximar as esferas da brincadeira e da aprendizagem, que tanto permeiam o desenvolvimento das crianças, ao contexto em que vivem, de forma integral e constante.

É no brincar, muitas vezes considerado um mero passa-tempo infantil, que as crianças têm a oportunidade de viver uma situação espontânea e encontrar sentido no que é resultado de sua imaginação. Através da brincadeira, elas são impulsionadas à descoberta, à curiosidade e à criatividade, sempre a partir de seus próprios pontos de vista. Partindo de um lugar de autenticidade e de reconhecimento do que lhes é subjetivo, brincar possibilita a apropriação do que está fora, do mundo externo, se tornando, portanto, um exercício de autonomia e liberdade.

Reconhecer a importância do brincar ao que concerne o desenvolvimento das crianças como seres ativos e protagonistas de suas próprias experiências, e como esfera do próprio aprendizado, propicia outros parâmetros para além do considerado como "ensino tradicional". A relação do ensino-aprendizagem, por sua vez, alcança outros lugares para acontecer que não apenas em sala de aula, como nas experiências cotidianas e nas vivências dentro de casa, na escola e na cidade.

As atividades surgem como ponto de partida para eventuais conversas sobre a relação da criança com seus espaços ao redor, sobre os vínculos que se criam e sobre as possibilidades que se abrem em relação à escola e ao meio urbano. A compreensão de que a escola faz parte da cidade e de que as crianças podem - e lhes é de direito - participar da vivência de ambas, é primordial.

O objetivo é proporcionar às crianças um lugar de protagonismo e de autenticidade, a partir da brincadeira, fazendo com que reconheçam a importância de suas opiniões, e permitindo que as noções de autonomia e liberdade se construam, para que então, elas sintam-se instigadas a pensar em seus entornos e, enfim, a se colocar em questões de sua casa, de sua escola e de sua cidade.





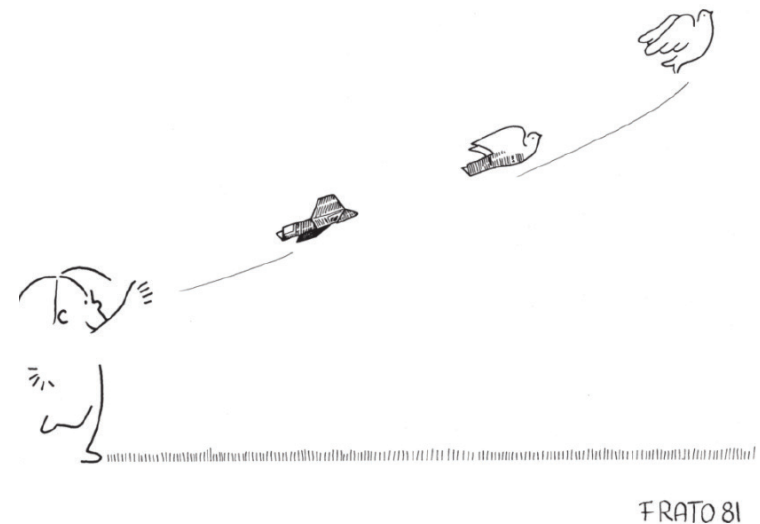
**tecendo a trama**

## a brincadeira

*Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.*

Manoel de Barros, 2006

Brincar faz parte do nosso imaginário cultural. Ao cruzar uma praça repleta de crianças, ou mesmo atravessando uma amarelinha pintada no chão da rua, evocamos as mais diversas memórias da infância, e logo as associamos à esfera sensível da nossa experiência. A brincadeira quase sempre está vinculada a um momento bom, descompromissado, de liberdade, de descoberta. Entendemos que uma pipa consegue voar como os pássaros, mas com a gente segurando, entendemos que com a areia construímos o que bem quisermos, e que a cada dia esse querer pode ser diferente, entendemos sobre as coisas que gostamos, sobre nós mesmos, também sobre o outro, aquele que brinca junto, e claro, sobre o mundo, lugar onde se brinca.



FRATO 81

Fonte: “Frato, 40 años con ojos de niño”, Francesco Tonucci, 2007.

A brincadeira, portanto, não é mero passatempo infantil, por mais que o prazer advindo dela seja inegável, mas sim, experiência que tange todas as esferas de uma criança em seus primeiros anos de vida: a motora, a cognitiva, a sensível, a social e a cultural. Conferir ao brincar sua devida importância é urgente em meio à uma sociedade em que a liberdade, a experiência e a descoberta têm sido negligenciadas.

*“Uma sociedade que não confere ao brincar seu devido valor, não por acaso é uma sociedade que tem negado o ócio, a experiência e o indivíduo; expropria-se do que há de mais humano em nós para que nos acostumemos ao triste lugar de autômatos. A criança prova, no brincar (de todas as formas que pode), que não é para ser assim.” (BRASIL, 2014)*

Acredito que despertamos nosso campo sensível ao recordar do brincar e da infância já que é por meio das sensações que experimentamos o mundo pelas primeiras vezes. Quando crianças, nos relacionamos com nossos arredores através dos sentidos, e o tato, em primeiro momento, é substancial de forma que nossa mente em formação e nossas mãos trabalham juntas para a apreensão do que vêm de fora. Sentimos os objetos para entendê-los, tocamos, colocamos na boca, assim como sentimos os espaços, há aqueles em que se pode brincar, outros que são para comer, e há espaços que são pura novidade, como sentar na grama ou entrar no mar.

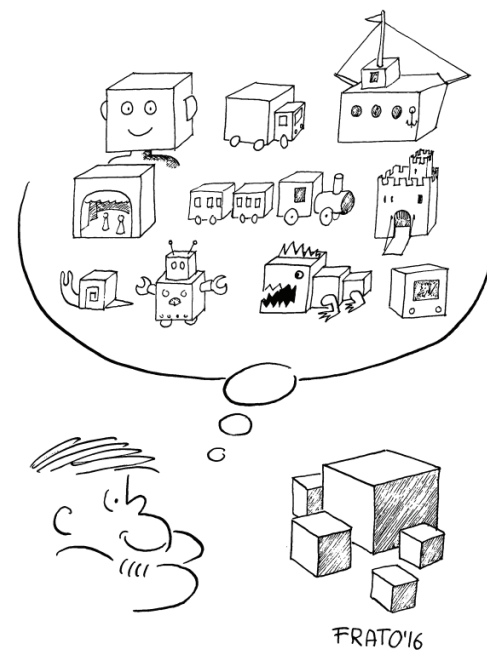
A brincadeira e a experiência, por assim dizer, caminham juntas ao que confere a formação de uma criança. E para além, segundo Donald Winnicott, psicanalista inglês cujas teorias me amparam no desenrolar dessa temática, os vínculos entre o brincar e as experiências, então sociais, se tornam ainda mais perceptíveis uma vez delineadas as potencialidades da brincadeira e suas decorrências no mundo real. Assim, a brincadeira pode ser considerada a primeira experiência cultural e criativa de uma criança.

Segundo Winnicott, assim como coloca Lev Vygotsky, psicólogo bielorusso à quem também recorrerei, a esfera cultural pode ser descrita como tradições e aptidões herdadas de gerações passadas, valores comuns a uma sociedade, algo que todos que dela fazem parte possam recorrer, como também, possam colaborar. Vygotsky, por ser interacionista, ou seja, acreditando que as influências que recebemos do meio ambiente nos constrói como somos, coloca que culturas diferentes geram indivíduos diferentes, sendo o pensamento de

cada um desses indivíduos moldado por esse mundo de fora, quando em contato com o de dentro.

O brincar torna-se a primeira experiência cultural quando propicia esse encontro do nosso mundo de dentro, subjetivo, com esse mundo de fora, objetivo - que chamamos de “mundo real”. Esse espaço entre mundos é chamado de “espaço potencial”, segundo Winnicott, que por sua vez, pode encontrar paralelo no que Vygotsky descreve como “zona de desenvolvimento proximal”.

O “espaço potencial” contempla a brincadeira e a criatividade e é nesse lugar, no encontro desses mundos, que o universo lúdico toma forma. É através de um impulso criativo, que acessa às esferas da imaginação e as vincula com o que já nos apropriamos dos nossos arredores, que espontaneamente brincamos, e ao brincar, delineamos esse outro mundo, o qual habitamos tanto quanto o de dentro e o de fora.



“Uma caixa de possibilidades”, Frato, 1997. Fonte: site Editora Graó.



Começamos a construir essa terceira esfera logo nas primeiras fases do desenvolvimento. Em um primeiro momento, quando ainda somos bebês, não conseguimos distinguir que nós e nossas mães somos indivíduos diferentes, entretanto, aos poucos, vamos compreendendo que a cada uma cabe um mundo subjetivo e o que nos rodeia é outro lugar, esse lugar comum – ainda que sentido de forma diferente por cada um. Para que essa dissociação ocorra, deve haver uma sensação de extrema segurança por parte da criança, e de confiança por parte da mãe, visto que é uma situação que parte da máxima dependência e culmina na sugestão da autonomia. Atravessamos esse momento de separação, momento em que cria-se o “espaço potencial”, quando adotamos um objeto do mundo de fora, o “objeto transacional” – um cobertor velho, um bicho de pelúcia, aquele objeto que você carregou por anos como forma simbólica de afeto e cuidado – e assim, entendemos que podemos nos apropriar de elementos externos como forma de reconhecimento de nós mesmos, dos outros, e do ambiente em que estamos.

O objeto de Winnicott pode ser associado à linguagem de Vygotsky, uma vez que, seria através da apropriação dos significados das coisas que temos ao nosso redor, que estaríamos aptos a nos reconhecer, reconhecer o outro e o ambiente comum a nós. Ao assimilar a linguagem, estaríamos interiorizando o mundo de fora, e ao interpretá-lo, conseguiríamos colocar pra fora o que aprendemos dele e assim, transformá-lo como nos parece conveniente. Conforme essa comunicação vai sendo desenvolvida, e são alguns os estágios da linguagem que delineiam a formação da criança, cria-se um espaço entre mundos, entre o mundo subjetivo e o “real”, que abriga as capacidades que a criança pode vir a desenvolver, e assim sendo, abriga também a criatividade, a curiosidade e a brincadeira. A “zona de desenvolvimento proximal”, assim como o “espaço potencial” é um lugar entre mundos, mas que conseguimos habitar, e ao experimentá-lo, nos desenvolvemos, nos formamos, e vivenciamos a cultura e a “realidade” de forma autêntica.

A espontaneidade e a criatividade encontram, não apenas acolhimento, mas incentivo nesse mundo entre mundos, o que coloca a criação do universo lúdico de cada criança como experiência primordial. Ao brincar espontaneamente, a criança encontra estímulo para seu desenvolvimento, se construindo de forma genuína e autêntica, se apropriando do mundo e das heranças perpassadas de geração em geração, se projetando nelas e as adaptando como lhe

convém. Ao passo que experimenta a cultura ao mesmo tempo que a produz, uma vez que acata o repertório local vinculado ao que possa ser lúdico, e o transforma, a brincadeira pode também ser considerada uma intervenção no “mundo real”. (NASCIMENTO, 2009)

*“(...) O que magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, nossas preocupações e insucessos não passassem de acréscimos aos problemas verdadeiros que eles têm. É como se não existissem duas vidas: a deles, séria e digna de respeito; e a nossa, que é como se fosse brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo o que nos diz respeito parece um jogo. Por isso, o pouco caso. As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que eles existirão um dia, mas, por enquanto, é como se não existissem. Ora, nós existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos. Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê? E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice? (...)”* (KORCZAK, Janucz. Quando eu voltar a ser criança, 1925 APUD LIMA, 1995)

Compreendendo a cultura como descrevem Winnicott e Vygotsky, é provável que o espaço conferido às crianças seja frequentemente deixado de lado, visto que muitos de nós as consideramos adultos em formação, em potencial, e não acreditamos que elas possam intervir e contribuir no contexto presente em que vivem. Entretanto, uma vez que a criança assimila seu contexto, suas vivências e interpreta essa tal “cultura dos adultos”, ela a movimenta, a transforma, de forma a criar o que pode ser chamado de “cultura da infância”.

*“A diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.”* (COHN apud VICENTE, 2018)

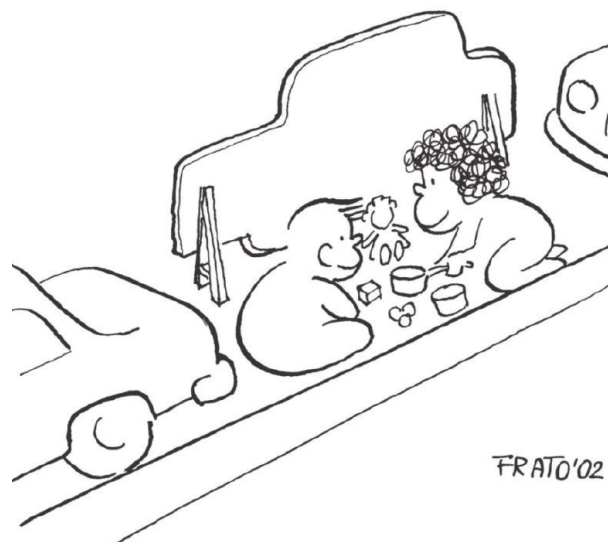
Para além da própria esfera, é importante reconhecer “as culturas das infâncias”, considerando que se o que recebemos do nosso entorno é o que nos molda, não existe uma “infância” única, e sim infâncias, assim como não existe uma “cultura” que seja específica. Por assim dizer, as “culturas das infâncias” trazem à tona as necessidades das crianças que nelas se reconhecem, suas visões de mundo, suas colaborações, seus repertórios de brincadeiras, de dinâmicas, de sensibilidades, e até mesmo dão lugar à suas convenções – afinal, ao entender as condutas sociais dos adultos, delineiam suas próprias.

Essa interpretação do ambiente em que estão inseridas leva muitas vezes às brincadeiras de imitação, aquelas em que cria-se uma situação imaginária

através da mimetização do que se conhece, do que se compreende como costume cotidiano, e portanto, confere ao contexto e aos valores em sociedade sua devida importância, afinal, uma vez afetado positivamente ou negativamente o imaginário, propiciando ou não experimentações, ficam explícitas as decorrências no desenvolvimento de uma criança como um todo. Ao imitar a dinâmica de uma casa ou uma profissão, portanto, a criança também compreende seu entorno e o adapta através de sua perspectiva pessoal, mas caso não encontre ferramentas para se reconhecer e transformá-lo, acaba por meramente reproduzi-lo, o que pode, ou não, ser produtivo frente à cultura e à sociedade das quais fazem parte.

*“As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.”* (QUINTANA, 2005)

Portanto, se não houver abertura para que a brincadeira e a criatividade encontrem espaço, e assim, sejam exploradas em sua máximas potencialidades, a criança pode deixar de perceber as possibilidades que têm em se relacionar com o outro e com o mundo, diminuindo também as chances de uma contribuição para a cultura local e de alternativas de se viver em comunidade.



Fonte: “Frato, 40 años con ojos de niño”, Francesco Tonucci, 2007.

Em sociedades como a nossa, onde os impulsos criativos são cada vez menos incentivados e os lugares físicos do brincar, cada vez mais escassos - sejam nas nossas casas cada vez menores, nas escolas cada vez menos singularizadas ou na experiência reduzida das cidades - o universo lúdico, por sua vez, vai desvanecendo em detrimento da massificação e da padronização, tanto dos indivíduos, quanto dos espaços. Ao restringir ou oprimir o brincar, consequentemente colaboramos com as convenções e imposições sociais, sem que as possibilidades de transgressão e liberdades tornem-se acessíveis.

Assim sendo, reconhecer a relevância da brincadeira na vida de uma criança, com todas as decorrências que ela acarreta, é reconhecer a espontaneidade e a autenticidade da vida em sociedade. Cabe a nós, portanto, pensar em maneiras de viabilizar esse fazer lúdico, esse desenvolver genuíno, despreensivo e aberto, para começar a pensar em meios alternativos de se vivenciar a casa, a escola e a cidade, com todos os sujeitos intrínsecos à elas.

## a aprendizagem

*“A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o seu desmascaramento.”*

Paulo Freire, 1997

Adentro ao campo da pedagogia não pela faceta das brincadeiras pedagógicas, afinal, por mais que exista um esforço, o qual reconheço, em trazer a atividade lúdica por meio destas no ambiente escolar, frequentemente elas carregam um certo objetivo, um fim fechado em si mesmo, algum tipo de controle ou de restrição onde poderia ser afluída a espontaneidade e a autenticidade. Assim sendo, abordo a esfera dos processos de ensino e aprendizagem através da autonomia, do reconhecimento de nós mesmos, da construção subjetiva de cada um frente ao que apreendemos e interpretamos do “mundo real”, decorências também da brincadeira que descrevia anteriormente.



“Evolução da aprendizagem diária na escola. ‘O que fazem das 10h30 às 11h?’ ‘É a hora do recreio.’”Fonte: “Frato, 40 años con ojos de niño”, Francesco Tonucci, 2007.

*“Portanto, o grande trabalho, o maior desafio hoje é o de educar a criança, ‘insistindo em que educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação’, nas palavras do professor Agostinho da Silva em Educação de Portugal. Temos de cuidar para, na medida do possível, não atrapalhar nem deformar a criança, valorizando o seu brincar, a sua alegria, o seu sim à vida, defendendo sua capacidade e seu modo próprio de entender o mundo.”* (Brincar: uma linguagem de conhecimento. Site Escola Casa Redonda)

E uma vez que se fala em autonomia, considero importante compreender o que nos cerceia em relação ao seu desenvolvimento que, no caso, pode estar vinculado às experiências que temos nas escolas cujos projetos pedagógicos são ainda uma reprodução da “escola tradicional”. Reconhecendo que tal modelo é tido como majoritário nos espaços educativos públicos de São Paulo, me amparo na teoria interacionista para entender também o contexto em que estão inseridos e que, conseqüentemente, interfere – e possivelmente, restringe – as nossas vivências.

A educação torna-se um direito de todo cidadão brasileiro a partir da Constituição de 1934, momento em que o ensino primário foi colocado como obrigatório e gratuito, e o repasse de verba para o sistema educativo como todo tornou-se uma questão. Entretanto, com a ascensão do Estado Novo, em 1937, há um retrocesso nas medidas educativas, e a situação só volta a ganhar relevância em 1946, com o fim do regime. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulamentada em 1961, que divide o ensino em três graus – o primário, o médio e o superior – sofreu algumas alterações, também pela ascensão do regime militar, até encontrar um momento de maior estabilidade, em 1988, com a nova Constituição Federal<sup>13</sup>, quando a educação finalmente torna-se um direito de todos e um dever do Estado.

Os projetos educativos em São Paulo decorrentes desse período também foram bastante transitórios. Ainda que a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)<sup>14</sup>, movimento que defendia a educação pública, integral, de qualidade, que considerava o acesso à educação como um meio de se equalizar as oportunidades no processo da população se reconhecer enquanto cidadãos, os maiores esforços dos programas priorizavam suprir o déficit educacional que havia se instaurado na cidade.

Uma vez que a maior questão era quantitativa e que o “ensino tradicional” era dado como premissa, as diretrizes pedagógicas não garantiam que todas as crianças em idade escolar encontrariam as ferramentas necessárias para se desenvolver cognitivamente, socialmente e emocionalmente enquanto seres autônomos, ou melhor, enquanto cidadãos. Os projetos edificados das escolas, assim como seu modelo pedagógico, refletiam o pragmatismo com que a situação era abordada, deixando em segundo plano o aspecto qualitativo e o próprio contexto social de onde eram inseridas.

Além disso, atingir um certo equilíbrio no sistema educacional, sendo considerados portanto os aspectos qualitativos, pedagógicos e até subjetivos, só seria possível se, para além de um déficit menos alarmante, o acesso à outros meios de cultura, como teatro, cinema, museus, e outros espaços educativos, que permitissem o desenvolvimento da criança – fosse uma casa digna, uma praça segura ou mesmo a cidade – também estivessem disponíveis à todos, afinal, a aprendizagem ocorre para além do ambiente escolar. Essa percepção de cultura e educação, entretanto, só foi assimilada nas políticas educacionais anos depois.<sup>15</sup>

O modelo da “escola tradicional”, por sua vez, infere que a criança desempenhe o papel de espectadora, de receptora dos conhecimentos transferidos pelo professor, o adulto, aquele que detém o conhecimento, conformando o que o pedagogo Paulo Freire concebeu como “educação bancária”, chamada assim exatamente pela questão da transferência que ela implica, dos que têm conhecimento para, teoricamente, os que não o têm.

*“Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.”* (FERREIRO apud FILHO, 1996)

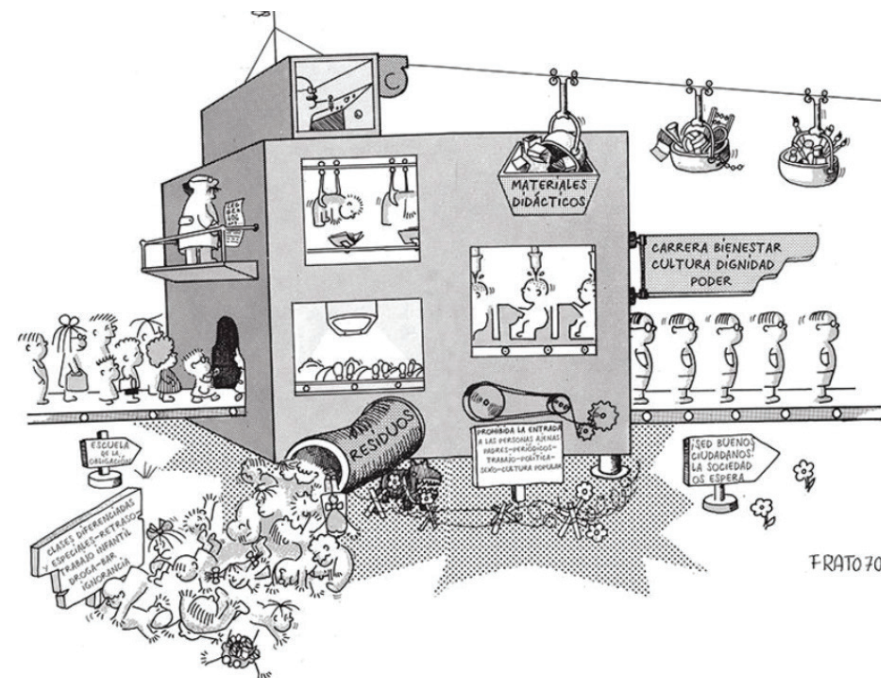
Dessa forma, entende-se que em muitas das escolas públicas de São Paulo, as colaborações das crianças advindas a partir de experiências, de descobertas nas brincadeiras, de vivências cotidianas, não encontram espaço quando comparadas ao conteúdos específicos que precisam ser assimilados – e assimilados de uma única forma. O princípio, portanto, está na garantia de que nessas escolas, cujo “ensino tradicional” se aplica, serão formadas crianças aptas a

adentrar ao sistema social futuramente, ou seja, que reproduzem e perpetuam os papéis já delineados, sem grandes potenciais individuais e criativos.

Ao que concerne às crianças, é comum que uma única responsabilidade recaia sobre elas: a de que não estão interessadas no que a escola tem para ensinar, condição utilizada para justificar os edifícios deteriorados, o mal rendimento dos alunos ou mesmo, a perda de entusiasmo dos educadores em passar seus conhecimentos. De fato, a “escola tradicional” não se mostra interessante na visão de uma criança no ápice de seu desenvolvimento, os conteúdos são passados de forma monótona, com o professor à frente, e todos os alunos em silêncio, enfileirados, sem poder participar, à não ser quando são chamados; as vivências beiram o automatismo, têm a hora de aprender, a hora de comer, e o recreio, onde se encaixa o universo lúdico; os conteúdos são objetivos, restritos e programados, sem que exista muito espaço para curiosidade além. Justificar, portanto, a recorrente decadência do sistema educativo a partir do comportamento das crianças apenas encobre a negligência do Estado, a inconstância dos próprios projetos educativos e um modelo pedagógico que pode ser considerado deficitário. (MAYUMI, 1995)

*“O escritor colombiano Gabriel García Márquez dizia que aquele que nasce escritor não o sabe previamente. E que a educação deveria assumir como seu papel principal ajudá-lo a descobrir o que ele chama de seu ‘brinquedo favorito’. Porque apenas trabalhando sobre o que é o seu ‘brinquedo favorito’, ele poderá chegar ao que chamamos de excelência, ele poderá ser capaz e ele poderá ser feliz. (...) Primeiro, ela deveria abrir o leque de opções, não se contentar em oferecer pouco, mas sim oferecer muito. O leque de linguagens deve ser grande e na escola deve ser possível trabalhar com as mãos, fazer música, fazer uma horta, investigar, criar poesias, inventar contos, fazer teatro. Oferecendo muitas linguagens, a escola gera possibilidades e cada um encontra o que é seu, cada um pode se dedicar ao seu ‘brinquedo favorito’. Acredito que esse seja um tema básico para a escola. A escola de hoje que eu conheço está muito mais preocupada com o que falta do que com o que existe. Toda avaliação se dedica a buscar o que falta. As lições de casa têm como objetivo final ajudar os alunos a recuperar as lacunas. Pedimos às crianças que dediquem sua atenção ao que não existe, ao que falta, àquilo que eles não gostam. Ao contrário, deveríamos pedir que se dediquem ao seu ‘brinquedo favorito’.” (TONUCCI, 2016)*

Para além desse lugar de desinteresse, a visão predominante das crianças frente ao sistema econômico e social e, consequentemente na escola pública, é a que as coloca em um lugar de transitoriedade, são adultos em formação, distantes de um estado de capacidade inferido socialmente. E sob essa mesma lógica, sem outras referências, a própria separação etária da escola se dá como uma mera reprodução de valores, os que sabem, ou seja, mais próximos à adentrar ao sistema, e os que não sabem, portanto menos capazes - situação que coloca as crianças menores no auge de sua ignorância. A forma com que os conteúdos são passados, por sua vez, reforçam esse lugar de incompetência, conformados por um modelo que pouco desafia as capacidades da criança, pouco alimentam a tal “zona de desenvolvimento proximal” ou o “espaço potencial”, as direcionando para essa condição de quase apatia à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento criativo.



“Escola da obrigação: materiais didáticos; carreira de bem estar, cultura, dignidade, poder. Sejam bons cidadãos, a sociedade os espera./ Resíduos: aulas diferenciadas e especias, atraso, trabalho infantil, droga, bar, ignorância.” Fonte: “Frato, 40 años con ojos de niño”, Francesco Tonucci, 2007.



Assim como se separam as crianças, especializam-se os conteúdos em disciplinas, menosprezando as possíveis interações, dissociando as relações com o outro, com o ambiente e entre as esferas de conhecimento. Entretanto, esse modelo, pragmático e objetivo, vai de contracorrente com as formas pelas quais a criança se desenvolve, desconsiderando seu senso intuitivo, curioso e transdisciplinar. A brincadeira, nesse contexto, que acolheria a condição da infância, entra como mero passatempo, circunscrita ao horário do recreio, controlada, sendo negada sua relevância nos espaços em que a criança se constrói.

Ao passo que as crianças recebiam maior reconhecimento social, a partir de seus lugares de direito assegurados pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990<sup>16</sup>, foram verbalizadas não apenas as limitações e contradições inerentes ao modelo tradicional já difundido, como também, a necessidade da individuação nos processos de ensino e aprendizagem - e como referência estavam algumas das premissas enunciadas nos movimentos educacionais da década de 1930, o Movimento da Escola Nova, e da década de 1950, as Escola Classe Escola Parque<sup>17</sup>. O espaço onde aprendiam, assim como a forma com que eram ensinadas, podiam ser repensados de forma a abrigar a infância, colocando as crianças como protagonistas em suas próprias experiências, em seus momentos presentes, como participantes, tanto quanto os educadores, nas trocas de conhecimento, a partir de lugares que permitiram a flexibilidade, a possibilidade e a liberdade. Tendo, portanto, a horizontalidade e a condição da infância como base, a criança estaria apta a se expressar de forma genuína e autêntica, desenvolvendo sua criatividade, elaborando sua autonomia, construindo a si mesma.

Segundo a visão pedagógica de Paulo Freire, os papéis de docência e discência só existem porque juntos, ou seja, não existiria educador se não existisse educando, o que coloca o processo de ensino-aprendizagem, por princípio, como uma relação de mutualismo, em que ambos são relevantes, sem que um seja objeto do outro. Dadas as diferenças de atuação, uma vez que o pedagogo prega a importância do educador em estimular a aprendizagem do educando com devida rigorosidade metódica, o aproximando dos objetos cognitivos, ainda que possibilitando a assimilação e a construção dos conteúdos de forma autêntica e autônoma, educador e educando tornam-se sujeitos no processo de formação. Partindo, portanto, dessa relação de reciprocidade, o educador não falaria mais para o educando, mas sim, com o educando.

*“A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns aos outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 1968)*

Nesses processos de formação, a curiosidade e a inconclusão deveriam ser acolhidas dado que, através das mesmas, despertariam nos sujeitos, crianças e adultos, educadores e educandos, uma busca constante por esclarecimentos. Seria a partir dessa inquietação indagadora e da aproximação à conteúdos flexibilizados que ambos se veriam em um processo contínuo, onde as incompletudes pudessem ser percebidas, a criatividade pudesse ser fundamentada e então, a produção de algo novo ou a transformação do que é colocado como presente, fosse dada como possibilidade. A educação, seguindo essa vertente, seria um processo contínuo e permanente, no qual espaços e disciplinas não o restringiriam, uma vez que todos seriam sujeitos desse desenvolver dado através de múltiplas esferas quando em contato, fosse consigo mesmo, com o outro, em casa, na escola ou na cidade.

Essa maneira de se ensinar e de se aprender, contínua e permanente, também defendida pelo Manifesto da Escola Nova (1932), é conhecida como “educação integral”, não no sentido de carga horária, mas sim, como um processo contemplado em sua totalidade, que permeia todas as nossas esferas - social, cultural, cognitiva, emocional, motora - e os lugares que vivenciamos. A educação integral, por sua vez, seria aquela que se integra à realidade local, adaptando-se a partir do contexto em que está inserida, e amplia as possibilidades de aprendizagem, frente a um currículo escolar consolidado, através da participação de todos nela envolvidos, da concessão do lugar de protagonismo aos educandos e do reconhecimento de que o ensino e a aprendizagem podem ocorrer de distintas maneiras e em distintos lugares.

Admitindo, portanto, a educação como competência que nos permeia a todo momento e por todos os lados, inserir o contexto nos processos de ensino e aprendizagem, o que Paulo Freire designa como “leitura do mundo”, torna-se imprescindível já que, se reconhecendo nesse processo e então, se vendo como parte integrante de seus arredores, o educando se sentiria mais apto e confortável não só em agir de forma autêntica, uma vez que se reconhece, como

também, em participar e em transformar aquilo que não lhe fizesse sentido. O educador, por sua vez, deve aproximar a realidade concreta aos conteúdos que expõe, os colocando como tangíveis, assimiláveis, possibilitando que criem-se vínculos entre a educação e a realidade concreta. Nesse sentido, o processo de formação também seria político visto que a forma com a qual o educador decide aproximar esse temas para que o educando se reconheça socialmente poderia servir de insumo, ou não, para a emancipação frente aos modos dominantes de se vivenciar a sociedade.



“Hoje vou explicar para vocês como é uma árvore de baixo à cima, as raízes, o tronco...” Fonte: “Frato, 40 años con ojos de niño”, Francesco Tonucci, 2007.

Assim como cabe à nós pensar em maneiras de viabilizar a brincadeira, a espontaneidade e o fazer lúdico, torna-se necessário difundir esses processos de ensino-aprendizagem, alternativos à “escola tradicional”, como forma de colocar a criança como protagonista em suas experiências, fazendo com que ela reconheça sua importância no ambiente e se sinta apta a se colocar de for-

ma autêntica, sem que um modelo que prega pela homogeneização a restrinja. Ainda que o conceito de “educação integral” tenha voltado a permear o sistema educativo brasileiro, as iniciativas ainda são poucas. O desafio, portanto, não está em encontrar outras formas de se ensinar ou aprender, mas em direcionar esses modelos à esfera pública, à escola garantida por direito constitucional, onde o incentivo continua sendo ínfimo para propostas que rompam com o “ensino tradicional”, ou melhor, que transgridam com o modelo econômico e social consolidado.

13. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Constituição Federal de 1988, Título VIII, Capítulo III, Seção I, Artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.” (www.senado.leg.br)

14. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): processo de reestruturação do projeto de educação nacional, que defendia uma escola única, pública, obrigatória, gratuita e laica. A educação necessária, segundo Anísio Teixeira, um dos precursores do movimento, não apenas deveria abordar os conteúdos programáticos de sala de aula, como também, a formação cultural e social da criança, o que propiciou uma nova visão sobre a infância e sobre a criança na cidade. Os primeiros projetos da Escola Nova foram os Parques Infantis.

15. Durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo, 1989 à 1993, momento em que atores como Mayumi Watanabe de Souza Lima (diretora da EDIF - Edificações da Secretaria de Serviços e Obras), Paulo Freire (Secretaria da Educação), Marilena Chauí (Secretaria da Cultura), Paul Singer (Secretaria de Planejamento), Erminia Maricato (Secretaria da Habitação) - e tantos outros militantes - estavam envolvidos, impulsionando que a noção de cultura adentrasse aos equipamentos públicos não só como forma de identificação social, como também, esfera a ser difundida.

16. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): não apenas regulamentou os direitos fundamentais das crianças e jovens, criando também mecanismos protetivos que assegurassem a educação, a saúde e a assistência social, como inaugurou uma nova percepção sobre esses sujeitos em sociedade, agora cidadãos, participantes e iguais entre si em direito, sem que fossem discriminados devida classe social em que estavam inseridos.

17. Para além do Manifesto da Escola Nova (1932), alguns movimentos surgiram em função do contexto de abertura política em que o país se encontrava, como a Escola Classe Escola Parque (1950), encabeçado por Hélio Duarte e Anísio Teixeira, e cuja referência foi o modelo platoon estadunidense. Com essa iniciativa, propunha-se que as crianças frequentassem as escola classe, onde teriam os conteúdos programáticos curriculares e as escola parque, onde vivenciariam outras formas de aprendizagem e socialização, por meio do encontro com outras crianças de outras escolas classe, em atividades lúdicas, artísticas e esportivas, constituindo uma experiência de educação integral. A forma com que o ensino tradicional era dado se assemelhava às demais escolas do país, mas os idealizadores acreditavam que a vivência como um todo conformaria uma base para que as crianças se reconhecessem em seu contexto, participassem do mesmo, assim como pudessem se encontrar com outras dimensões de conhecimento.

Considerando a necessidade de se difundir não apenas os modelos pedagógicos “alternativos”, como também a possibilidade de concretização dos mesmos na esfera pública, me aproximo de alguns exemplos em São Paulo que romperam com a proposta “tradicional” nos últimos anos e optaram por oferecer às crianças um espaço de maior autonomia e liberdade, acatando e adaptando o conceito de “educação integral” conforme lhes era oportuno.

*“Todo espaço que possibilite e estimule positivamente o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar educativo. Desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe esse caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra”* (“Algumas reflexões sobre construções escolares”, Superintendência de Planejamento da CONESP, 1983, apud BUTONI, 2009)

Com amparo dos trabalhos acadêmicos com os quais dialoguei ao longo da pesquisa, a escolha pelas escolas EMEF Amorim Lima, EMEF Campos Salles e EMEI Gabriel Prestes não foi aleatória. A primeira reflete certo pioneirismo nesse movimento, que hoje engloba algumas escolas em São Paulo, considerando que seu processo de transformação pedagógica se deu em meados dos anos 1990, pouco após a promulgação da Constituição Cidadã; seguindo a mesma lógica da Amorim, vejo no processo da Campos Salles a possibilidade de reprodução de um modelo alternativo assertivo, visto que ocorreu dez anos depois; por fim, considero a necessidade de me aproximar não apenas de outra faixa etária, como também de outra proposta pedagógica, e encontro na Gabriel Prestes certo protagonismo em se tratando da relação da criança com a cidade.

## EMEF Amorim Lima

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima está localizada no bairro do Butantã, na Zona Oeste de São Paulo. Ainda que próxima de grandes vias, como a Avenida Corifeu Azevedo Marques e a Rodovia Raposo Tavares, pode-se dizer que a inserção da escola se dá na escala do bairro, uma vez que alguns equipamentos públicos a rodeiam de modo a ampliar as possibilidades, tanto no que tange a relação da escola com a cidade, quanto das próprias crianças com seus arredores, como a Praça Elis Regina, o Centro Educacional Esportivo do Butantã, o Parque da Previdência e a Universidade de São Paulo. As estações de metrô mais próximas são a São Paulo-Morumbi e a Butantã, ambas da linha amarela, distantes ao equivalente de uma caminhada de, em média, 30 minutos.



1. EMEF Amorim Lima
2. Centro Educacional Esportivo Butantã
3. Universidade de São Paulo
4. Praça Elis Regina
5. Instituto Butantã
6. Parque da Previdência

- a. Avenida Corifeu Azevedo Marques
- b. Rodovia Raposo Tavares
- c. Avenida Professor Lineu Prestes

A história da escola tem início em 1956, mas é a partir de 1968 que ela ganha o endereço onde está localizada até hoje. Em 2003, a partir da atuação da diretora Ana Elisa Siqueira, que assumiu o cargo em 1996, o projeto pedagógico da EMEF Amorim Lima passa por uma transformação que materializou o conceito de educação integral. Em um primeiro momento, a estratégia foi pensada como ferramenta para reduzir o número de alunos que saíam da escola, mas aos poucos, acarretou em um posicionamento de maior autonomia da escola em relação aos projetos públicos de educação e na formação de uma comunidade escolar organizada segundo os próprios preceitos.

Os princípios para as mudanças no projeto político pedagógico da EMEF Amorim Lima têm como referência a experiência da Escola da Ponte<sup>18</sup>, em Santo Tirso, Portugal, cujo novo projeto, 1976, também partiu da necessidade de conter o alto número de evasões dos alunos. Na Escola da Ponte, não são séries ou disciplinas que organizam o percurso escolar, mas sim, o interesse de cada criança em aprender. Os grupos de Iniciação, Consolidação e Aprofundamento são as dimensões estruturantes, pautados não só pelos conceitos assimilados, como pela forma com que são aprendidos, onde a idade de cada estudante deixa de ser relevante.

No lugar das disciplinas, colocam-se seis dimensões de aprendizado, como a “naturalista” - que abrange as ciências da natureza, a física, química, a geografia, – ou a “identitária” – que aborda a história, a geografia e o estudo do meio. Reconhecendo a subjetividade de cada educando, não apenas os espaços, como as formas de socialização aparecem como possibilidades, existem momentos onde ocorre o incentivo ou o impulso de se trabalhar essas dimensões individualmente e outros, em que um grupo fará mais sentido, assim como vão haver projetos onde a mesa e a sala de aula serão mais convenientes, e outros, em que o jardim ou o pátio serão mais oportunos.

Cada estudante escolhe um tutor, que pode ser qualquer indivíduo da comunidade escolar, para acompanhar seu processo de aprendizagem e avaliar, de forma conjunta, os objetivos traçados e alcançados. O acompanhamento dos educadores vai diminuindo conforme a criança se aproxima do grupo de Aprofundamento, ou seja, na medida que educando vai entendendo sobre o espaço, sobre compromisso, sobre o convívio e sobre si mesmo, o lugar da autonomia ganha espaço e a criança conquista o direito de gerenciar o próprio tempo e as formas com que pretende se aproximar de cada temática estudada.

Adaptando essas premissas ao contexto local, a partir da “leitura do mundo”, o projeto Amorim Lima conta com dois grupos estruturantes, o Ciclo I e o Ciclo II, que também seguem a lógica da conquista gradativa de autonomia e dizem menos respeito à idade dos educandos. Os roteiros de aprendizagem entram no lugar da separação das disciplinas de modo a organizar os conteúdos que vão ser assimilados a cada etapa do processo. Cada aluno escolhe a forma com que pretende abordar cada roteiro, individualmente ou em grupo, nas salas ou nos demais espaços, e é acompanhado por um tutor que o ajuda a reconhecer tanto os conteúdos por assimilar, quanto os objetivos já atingidos.

Os roteiros, ainda que pautados no currículo nacional obrigatório, mas adaptados segundo o Conselho Escolar, abrem espaço para outras frentes de pesquisa, incitando o lugar da curiosidade e da descoberta. Além deles, os educandos participam de outras dinâmicas que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem, como atividades extracurriculares e oficinas que abordam variadas esferas do conhecimento, organizadas e frequentadas de modo a inserir cada vez mais comunidade escolar ao contexto da escola.

Assim como a autonomia, outros valores são acatados da Escola da Ponte, como a horizontalidade, a coletividade e a solidariedade, os quais aparecem não apenas no próprio modelo pedagógico, no qual todos contribuem, alunos, familiares, tutores e funcionários, como também, na dinâmica que estrutura o cotidiano da escola. A comunidade escolar, que conforma o próprio Conselho, é envolvida em todos os momentos de decisão, seja em função das questões curriculares, ou na organização de comissões ou festas, fazendo com que os sujeitos e o contexto ao redor extrapolem os próprios muros da escola.

Aproximando ainda mais a escola ao seu contexto, muitas das propostas de aprendizagem, ou eventos comemorativos, acontecem para fora das grades, nas praças e parques da região, colaborando para que os educandos se reconheçam não apenas pertencentes à comunidade escolar, mas da própria região em que vivem cotidianamente.

De forma a materializar as bases pedagógicas, algumas mudanças espaciais foram necessárias dado que o edifício da escola fora construído segundo a lógica da “escola tradicional”. Os espaços de trabalho surgem a partir da demolição de algumas paredes que conformavam salas de aulas, literalmente abrindo espaço para outras dinâmicas, onde ainda existem cadeiras e mesas, mas que podem ser rearranjadas conforme a necessidade. Algumas lousas ainda



existem, não apenas como memória de um modelo transformado, mas como apoio para alguma atividade, desempenhando um papel diferente do tradicional uma vez que não servem de ponto focal único para nenhum dos educandos. Para além dos espaços de trabalho, outros lugares da escola acolhem o projeto pedagógico, servindo para o desenvolvimento dos roteiros, ou para demais atividades, como as áreas externas, os espaços livres e os pátios.

Apesar da reforma, as remanescências arquitetônicas ainda eram muitas, o que levou a comunidade escolar a pensar em outras maneiras de apropriação dos espaços. Algumas das paredes foram pintadas pelos educandos - os desenhos presentes pela escola não surgem mais abstrações, mas sim, como sinais de permanência; painéis de mosaicos foram construídos, fazendo com que a experiência se tornasse singular, deixando marcas, construindo história, e portanto, refletindo a cultura, o ambiente e a própria comunidade.

Partindo de uma necessidade de conter as evasões, hoje a comunidade escolar da Amorim Lima se faz muito presente. À medida que o projeto era acolhido e desenvolvido, e os educandos, por sua vez, iam reconhecendo a si mesmos, redescobrimo seus espaços, fosse em relação aos métodos de se aprender e se ensinar, ou na própria forma de se vivenciar um ambiente, a participação encontrou outras dimensões: hoje os educandos colaboram não apenas com o projeto pedagógico, como entendem como se dá a manutenção do jardim, a preparação das merendas e as demais funções desempenhadas na escola. E abrindo espaço para a responsabilidade, a autonomia e o pertencimento, presentes dentro dos muros da escola, abrem-se também possibilidades de se transbordar esses limites considerando que as ferramentas para se vivenciar outros espaços estão sendo construídas.



Na EMEF Amorim Lima, os roteiros pedagógicos podem ser desenvolvidos para além dos espaços de trabalho, como essa oficina de matemática que foi realizada ao ar livre. Fonte: Uol Educação.



Com as mudanças pedagógicas, aos poucos os alunos passaram a reconhecer o espaço da escola como seu, e assim, as apropriações permanentes se fizeram viáveis, como os mosaicos fixados nas paredes. Fonte: Uol Educação.

18. O projeto pedagógico da Escola da Ponte foi idealizado pelo pedagogo português José Pacheco (Porto, Portugal, 1951) e segue sendo referência para muitas outras escolas além das apresentadas aqui.

## EMEF Campos Salles

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos Salles está localizada no bairro de Heliópolis, na Zona Sudeste de São Paulo. O CEU Heliópolis, complexo que englobou a escola, concentra as atividades possíveis enquanto equipamento público, para além de duas pequenas praças próximas. A estação mais próxima de metrô é a Sacomã, da linha azul, distante ao equivalente de uma caminhada de, em média, 40 minutos.



1. EMEF Campos Salles
2. CEU Heliópolis
3. FabLab Heliópolis
4. Praça Leon Tolstoi
5. Praça Levinópolis

- a. Avenida Guido Aliberti
- b. Rodovia Anchieta
- c. Estrada das Lágrimas

A escola foi fundada em 1957, momento em que era abrigada por dois galpões, um com duas salas de aulas convencionais e outro, com três. Dez anos depois, em 1967, foi inaugurado o edifício em alvenaria, então com doze salas, onde está localizada até hoje. Em 1971, iniciou-se o processo de ocupação da região, hoje conhecida por ser a maior favela da cidade de São Paulo, e neste primeiro momento, a Campos Salles era única escola que atendia a comunidade em situação escolar.

Partindo de uma situação semelhante a que se encontrava a EMEF Amorim Lima, a EMEF Campos Salles também encontrou nos preceitos da Escola da Ponte uma nova possibilidade de dinâmica escolar. Para além da questão do alto número de evasões, a relação entre professores e alunos apresentava-se como insatisfatória, assim como o próprio contexto em que a escola estava inserida uma vez que a praça mais próxima, ambiente no qual a presença da criança e do mundo lúdico poderiam ser estendidos ao edifício escolar, era um local em que o tráfico de drogas sucedia-se consideravelmente.

Em 1995, o pedagogo Braz Nogueira assume a direção da escola e, perante ao contexto, assume que uma transformação no projeto pedagógico seria não apenas necessária, como essencial. Propôs, neste primeiro momento, duas ideias norteadoras que continuam como alicerces da escola: “a escola como centro de liderança” e “tudo passa pela educação”, atentando-se para a relevância de se constituir uma instituição em que a comunidade ali presente pudesse reconhecer como sua.

Em 2007, a comunidade do bairro, então já bastante presente no âmbito escolar, junto à Braz Nogueira, que segue como diretor, resolveram adaptar as premissas encontradas no projeto pedagógico da Escola da Ponte, assim como a Amorim Lima, do modo a construir seus próprios preceitos, fundamentados pelo ideal de “educação integral”, e, para além das diretrizes consolidadas em 1995, com os valores de autonomia, responsabilidade e solidariedade. (Centro Integrado de Educação Integral, 2013)

Assim como na Amorim Lima, a grande mudança arquitetônica se deu com a derrubada das paredes das salas de aula, a cada três conformaram-se os salões de estudo. A dinâmica também é bastante semelhante, continuam existindo as cadeiras, mesas e lousas, mas que deixam de apresentar-se como restrição e tornam-se possibilidade, podendo ser rearranjadas à necessidade que se apresenta. Os demais espaços da escola também passaram a ser reconhecidos como potenciais para que se desenvolvam atividades que colaborem com o ensino e aprendizagem dos educandos.

A proposta pedagógica se dá sob a mesma lógica dos roteiros, que apontam conteúdos a serem desenvolvidos a cada nova etapa, mas que conferem espaço às demais frentes de estudo e pesquisa, dando espaço para a curiosidade e para a autonomia. Para o desenvolvimento dos mesmos, ainda que existam momentos nos quais o trabalho individual é incentivado, os alunos geralmente



são organizados em pequenos grupos, de seis crianças cada, fazendo com que o processo seja coletivo, que a decisão de qual tema se abordar primeiro e como abordá-lo seja conjunta, mas que também acompanhe e respeite os diferentes tempos com que cada um assimila e desenvolve os conteúdos. Em cada salão circulam três educadores, que podem ou não ser especializados em uma ou outra disciplina, mas que amparam o processo de aprendizagem como um todo, visto de modo interdisciplinar, do qual todos ali fazem parte e constroem juntos.

Com a integração da Campos Salles ao CEU Heliópolis, extrapolar os muros da escola se tornou mais acessível: o equipamento é usado como extensão e acolhe muitas das atividades e oficinas extracurriculares, o que abre espaço para o universo cultural e lúdico. Para além das próprias atividades, o ambiente, usado pela comunidade do bairro, também se tornava educativo, propiciando novas formas de convivência, de descoberta e de aprendizagem. A própria comunidade, que já era bastante envolvida com a questão escolar, pode também se aproximar das demais dinâmicas, estabelecendo-se vínculos de pertencimento.

Como esforço de se integrar ainda mais ao contexto, assim como de se construir os valores de pertencimento e de autonomia, a praça próxima, que antes aparecia como preocupação, torna-se extensão da escola e do universo lúdico com o apoio da Secretaria da Educação, que retirou as grades que as separavam, conferindo novos usos e incluindo as crianças na dinâmica urbana, o que também acarretou na diminuição – ou no deslocamento - do tráfego no local.



Processo de reforma na EMEF Campos Salles que fundamentou-se, principalmente, na derrubada das paredes entre as salas de aula para a conformação dos espaços de trabalho. Na foto, o diretor Braz Nogueira. Fonte: Transbordas.



Com a derrubada de algumas paredes, estes são os espaços de trabalho, muito semelhantes aos da Amorim, que acolhem uma dinâmica mais livre e aberta para a realização dos roteiros pedagógicos. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral.

## EMEI Gabriel Prestes

A Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes tem como endereço a Rua da Consolação, localizada no Centro da cidade de São Paulo. A região torna-se protagonista no projeto pedagógico, que almeja construir um território educativo no qual a escola estaria inserida, pela proximidade com diversos equipamentos públicos, como o Sesc Consolação, a Biblioteca Mário de Andrade, a Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, os parques Augusta e Buenos Aires e as Praça Roosevelt, República e Rotary. Por se tratar do Centro da cidade, a região concentra algumas estações de metrô, como a Higienópolis-Mackenzie, da linha amarela, e a República, linha amarela e vermelha. É a partir desse contexto que o projeto pedagógico da Gabriel Prestes encontra não só motivos, como embasamentos, para sofrer uma transformação.



1. EMEI Gabriel Prestes
2. Sesc Consolação
3. Praça Rotary / Biblioteca Monteiro Lobato
4. Parque Buenos Aires
5. Parque Augusta
6. Praça Roosevelt
7. Biblioteca Mário de Andrade
8. Praça da República

- a. Avenida da Consolação
- b. Avenida Angélica
- c. Estação Higienópolis-Mackenzie
- d. Elevado Presidente João Goulart
- e. Avenida Nove de Julho
- f. Avenida São Luís
- g. Estação República
- h. Estação Anhangabaú

Em 2004, a então coordenadora pedagógica Arlete Persoli, instituiu uma proposta pedagógica chamada “Percursos das Infâncias da EMEI Gabriel Prestes, Diálogos no Território e o Olhar da Criança sob a Cidade Educadora” e articulava possibilidades que propiciassem a ideia de educação integral. Nesse momento, pensou em substituir as salas de aula por “salas ambiente”, separadas por áreas, como as dimensões da Escola da Ponte, das ciências, das linguagens, das artes, de modo a melhor articular e interseccionar os conceitos trabalhados com os alunos dentro da escola. Ainda no plano das ideias, Arlete deixa a coordenação para trabalhar no Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis, integrado à EMEF Campos Salles, fazendo com que a possibilidade de concretização dessa transformação fosse retomada em 2009, com a entrada de Mônica Galib na direção.

A partir da atuação de Mônica e de Naíme Silva, a nova coordenadora pedagógica, que retomaram parte das ideias de Arlete, a brincadeira e o diálogo horizontal tornaram-se protagonistas. Por meio das rodas de conversas, familiares, educandos e educadores, que conformavam uma comunidade escolar sólida, encontraram uma forma de construir um projeto pedagógico mais harmônico às necessidades apresentadas, evocando valores de espontaneidade, autenticidade e autonomia. As salas de aula não se tornaram grandes espaços, como se havia considerado anteriormente, mas foram divididas em “cantos”, demonstrando que muitas atividades poderiam ser acolhidas no mesmo espaço. O brincar, por sua vez, trouxe para dentro da escola as noções de “culturas das infâncias” e teve seu papel reconhecido no desenvolvimento infantil, uma vez que coloca a criança como construtora e produtora não apenas de conhecimento, mas principalmente, de si mesma.

O currículo foi pautado sob a lógica da “educação integral” e assim, não apenas os conteúdos dados como obrigatórios, como as vivências e experiências subjetivas trazidas por toda a comunidade escolar, e o próprio contexto, confluíram de modo a construir uma experiência de escola diferente do modelo considerado “tradicional”, onde autenticidade, o protagonismo e a cidadania poderiam permear a todo momento. A “leitura do mundo” se deu para além da questão concreta do espaço, e a cultura popular também adentrou ao currículo como forma de reconhecimento e de construção de identidade.

Para além das dinâmicas em sala de aula, que raramente ocorrem na conformação convencional de carteiras e lousas, a escola conta com algumas ini-



ciativas que vão de encontro às noções de autonomia e de reconhecimento, fazendo com que a criança se reconheça como parte não apenas de sua comunidade, mas também, de sua cidade. O projeto “Cirandando a Ocupância”, que surge em 2010, experiência em que as crianças saem pela região a pé cantando e dançando com um estandarte, se apropriando de um território que também é delas, é exemplo dessa retomada da criança à cidade e do entusiasmo em se pensar o território sob uma perspectiva educadora.

Hoje o “Cirandando a Ocupância” faz parte da Virada da Educação, iniciativa criada em 2014 pelo Movimento Entusiasmo<sup>19</sup> e que tem como referência a Virada Cultural. O projeto, que partiu de alguns cortejos pela cidade, nos quais outras escolas municipais também estavam envolvidas, hoje conta com atividades diversas que aproximam às crianças aos seus ambientes e suas culturas, evocando diversas formas de arte e expressão, como a dança, o teatro, a literatura, as artes plásticas, sempre apoiadas pela lógica do reconhecimento do espaço e do pertencimento. As intersecções de aprendizagem se dão tanto pelos conteúdos tratados, quanto pela forma com que são abordados, proporcionando que as crianças conheçam outras escolas, outros bairros e outros parceiros para essa reconquista.

---

19.O coletivo Movimento Entusiasmo surge em 2014, na cidade de São Paulo, cujo mote principal está na educação como base para as transformações sociais e na premissa de recriar os vínculos entre escolas e os território em que elas estão inseridas.



Em uma suas andanças pela cidade, os alunos da EMEI Gabriel Prestes visitaram o edifício do IMS, na Avenida Paulista, São Paulo, onde puderam explorar uma escultura (*Echo*, Richard Serra, 1919) presente no local. Fonte: Facebook EMEI Gabriel Prestes.



Em outra exploração, os alunos foram fotografados enquanto brincavam pelo Parque Ibirapuera, São Paulo. Em ambas as fotos, nota-se a presença das educadoras, que acompanham os alunos em suas andanças. Fonte: Facebook EMEI Gabriel Prestes.

*“É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação.”*

Mayumi Watanabe de Souza Lima, 1989

## a escola

O “mundo real” é a dimensão em que a brincadeira e a aprendizagem se concretizam, se tornam materiais, e por isso, projetá-lo de maneira a contemplar tais atividades é fundamental. Herman Hertzberger<sup>20</sup>, arquiteto holandês influente em se tratando de edifícios escolares, associa o desenhar dos espaços aos processos de ensino e aprendizagem inferindo que em ambos o intuito seria o de assimilar o que antes era desconhecido, organizar o que podia parecer caótico, estabelecer vínculos onde parecia haver separação. A partir da materialidade construída e da aprendizagem que se desenvolve, conexões tornam-se viáveis, habitar e pertencer tornam-se possíveis, o que aproxima a aprendizagem e o espaço, antes mesmo da arquitetura escolar, por princípio.

O ambiente escolar, por sua vez, é o espaço onde o processo de ensino e aprendizagem é dado como intencional – e por isso carrega tamanha relevância. Ingressar à escola promove o primeiro encontro da criança com o ambiente social, é o transbordamento da casa, é o momento em que novos vínculos, com o outro, colegas e educadores, e com o meio, os espaços da escola e da cidade, tornam-se palpáveis. Dessa forma, a escola deveria acolher e assegurar a condição da infância tanto quanto a casa, já que serve de mediadora para essas novas relações e proporciona a transposição entre os mundos internos e externos.

Hertzberger, ao observar as dinâmicas sociais e as noções de conforto, intimidade, pertencimento e liberdade, aproxima a casa não à escola como um todo, mas ao ambiente da sala de aula, espaço onde as crianças passam a maior parte do período letivo. (HERTZBERGER, 2008)

Em muitas das escolas cujos projetos políticos pedagógicos têm como base o modelo de “ensino tradicional”, as salas de aula ganha certo protagonismo no projeto do edifício, enquanto os demais espaços, que também poderiam contemplar dinâmicas que concernem o ensino e a aprendizagem, ficam a disposição de modo a assegurar seu maior número possível.



Como também a concebemos em nosso imaginário, na sala de aula “tradicional” notam-se carteiras enfileiradas, voltadas para o mesmo foco, a mesa do professor e a lousa, onde apenas quem está “à frente” tem espaço para difundir seu conhecimento, enquanto os demais presentes, alunos, podem meramente escutar. As janelas são quase inacessíveis, tanto no âmbito disciplinar, quanto em sua materialização, como se o ambiente ao redor não servisse como referência. As paredes geralmente são de cor neutra e comportam um desenho ou outro, às vezes, feito pelos professores, ou seja, insuficiente para que a criança reconheça o espaço como seu. Não há peculiaridades, nem muitos rastros que demonstrem ao menos as diferenças culturais sobre as quais falava Vygotsky.

A sala de aula, portanto, é de domínio do professor, contempla suas regras, suas práticas, enquanto os alunos vão e vêm como visitantes e, enquanto visitas, raramente se sentem plenamente confortáveis. Distante da desejável atmosfera da casa, o pertencimento e a liberdade não encontram lugar para se estabelecerem, o que também acarreta na possível supressão do desenvolvimento da autenticidade, da autonomia, do impulso pela curiosidade e pela descoberta e do emergir da criatividade.

Entretanto, uma vez compreendido que as dimensões do ensinar e do aprender são mais complexas do que uma mera transferência de conteúdos, mais abrangentes do que as disciplinas lecionadas em sala de aula, e que permeiam as esferas da experiência e do reconhecimento, o espaço tradicional escolar, onde a sala de aula ganha papel de destaque, ainda que seja de fato necessária, deixa de fazer tanto sentido como o imaginamos e concebemos.

Em uma aproximação inusitada, considerando os diferentes contextos de atuação, a arquiteta Mayumi Watanabe, assim como Hertzberger, via na viabilização da educação integral uma premissa para a concepção de espaços escolares. Transpondo a pedagogia de Paulo Freire para o espaço construído, Mayumi se dedicava à “leitura do mundo” a partir das possíveis interpretações e relações que um indivíduo teria consigo mesmo e com o ambiente, buscando materializar em seus projetos de espaços educativos as necessidades e direitos dos sujeitos que nele habitam e brincam. (BUIIONI, 2009)

Para além da educação integral, Mayumi também abordava a questão sensível do espaço. Segundo a arquiteta, um espaço que abriga memórias, que permite experiências, que funde sensações, deixa de ser meramente “espaço” e torna-se “ambiente”, transcendendo qualquer dimensão física e abrigando



Sala de aula da Escola Apollo, Amsterdã, 1927, projetada por Hertzberger. O espaço acolhe múltiplas funções, aproximando-se da atmosfera desejável da casa, e propicia, portanto, não apenas a sensação de conforto e segurança, como também, de autonomia e liberdade, seja em relação a autenticidade, seja em relação as possibilidades de experimentação e de descobertas. Fonte: *Space and Learning*, Herman Hertzberger, 2008.



uma certa atmosfera para cada um que nele experimenta e habita. Dessa maneira, para uma criança em desenvolvimento, que adentra seus primeiros espaços sociais, ou seja, que vivencia a escola, o desenho dos espaços deveria ser pensado de modo a tornarem-se “espaço-alegria”, “espaço-proteção”, “espaço-mistério”, “espaço-descoberta”, e não “espaço-medo”. (MAYUMI, 1989)



“Não se distraia!” Fonte: “La Maquinaria Escolar”, Francesco Tonucci, 2008.

Implícito ao conceito de educação integral, a “leitura do mundo” de Mayumi levava em consideração o contexto em que sua prática estava inserida: a cidade de São Paulo, dentre as décadas de 1970 e 1990, momento em que os programas escolares encontravam pouca continuidade. A arquiteta voltou seus esforços para os equipamentos públicos em busca de espaços educativos não apenas democráticos, acessíveis e universais, como também, pela possibilidade de se conceber ambientes que transgrediam com as lógicas impostas socialmente, as quais transbordavam para dentro dos muros das escolas.

Frente aos programas e edifícios escolares que vinham sendo concebidos em nível estatal, Mayumi criticava o modelo que considerava a criança como

uma mera abstração, a colocando em uma relação aritmética, “35 alunos/classe em três períodos”, sustentado por um projeto de arquitetura “pronto e barato”. A negação da criança enquanto indivíduo, que contemplaria certa heterogeneidade, e a padronização das soluções arquitetônicas, tinham por consequência - e segundo a arquiteta, como objetivo - a homogeneização dos comportamentos, desde os primeiros anos de formação, propiciando a formação de crianças “disciplinadas e obedientes”, aptas a perpetuar os papéis sociais. (MAYUMI, 1995)

*“O espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as. Em nome da economia, as soluções são mais comprometidas: a largura das passagens, dos corredores, das escadas reforçam a vontade permanente dos adultos colocarem as crianças em filas; as aberturas, pequenas, para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o mundo externo.”*  
(MAYUMI, 1989)

Mayumi também lia no território a relação entre espaço e poder intuindo que, se era no meio físico que as experiências e as sensações eram concretizadas, também seria nele que as disparidades sociais transpareceriam. Ainda que públicos, o direito de se vivenciar os espaços da cidade nunca foi democrático. As esferas que sustentam essa situação, como as diferenças de gênero, raça e classe social, as formas de apropriação e uso e os interesses da camada dominante, eram – e continuam a ser - potencializadas através dos desenhos dos espaços, que ora permitiam, ora reprimiam, ora garantiam acesso, ora o cerceavam. Ao que concernia os equipamentos escolares, a distribuição desigual e as distinções qualitativas podiam, portanto, ser compreendidas.

Enquanto nas escolas localizadas nas áreas centrais de São Paulo, concebidas em sua maioria no momento em que apenas as classes mais abastadas tinham acesso à educação, era mais comum encontrar espaços adequados para a recreação, para a leitura e para os demais convívios para além da sala de aula, nas escolas circunscritas às periferias, por sua vez construídas para as camadas de baixa renda, eram compreendidas soluções mínimas, seguindo o tal modelo pragmático e padronizado, sem que qualquer outro ambiente de socialização recebesse devida atenção. Ainda assim, “em ambas, a criança é formada para a obediência ao adulto e às autoridades e, portanto, ao sistema de hierarquia de poderes.” (MAYUMI, 1995)





FRATO 68



FRATO 07

“O último da fila” e “O último da fila, 40 anos depois” Fonte: “Frato, 40 anos com olhos de niño”, Francesco Tonucci, 2007.

Como superintendente de planejamento da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP)<sup>21</sup>, Mayumi pôde atuar frente a necessidade de se repensar as maneiras de se conceber um edifício escolar, reconhecendo, portanto, a importância do contexto e dos futuros usuários, com ênfase nas crianças, que então, podiam desempenhar outros papéis nos processos de construção e apropriação.

Prezando pelo reconhecimento e pela autenticidade, através de projetos participativos, Mayumi tentava auxiliar as crianças a encontrar um lugar de protagonismo não apenas em suas formas de aprender, como também, em seus espaços cotidianos. Dessa forma, propunha que participassem ativamente no desenvolvimento da construção de suas escolas, pois assim, e através da troca de conhecimentos, da relação horizontal que teriam com os arquitetos encarregados, encontrariam, além de uma situação inusitada de aprendizagem, espaços resultantes que considerassem suas necessidades genuínas.

O projeto participativo revelou-se uma das premissas de maior importância para as equipes coordenadas por Mayumi em todos os órgãos públicos em que atuou. Em se tratando dos espaços destinados à infância, notou-se que, até

então, tinham sido construídos para as crianças, e não por elas ou com elas, situação que acarretava em ambientes que não supriam suas reais demandas, nem acolhiam seus lugares de formação e curiosidade.

*“A arquiteta e sua equipe trabalharam no sentido de incorporar o lúdico como elemento educativo no processo pedagógico formal, e de transformar o espaço não apenas em suporte, mas em elemento fundamental do processo de aprendizado, por meio a estímulo à exploração do espaço e às intervenções cotidianas nestes pelas crianças.” (NASCIMENTO, 2009)*

Para além, ao desconsiderar aquilo que poderia ser indispensável à elas em detrimento das vontades dos adultos, sejam eles pais, professores ou arquitetos, mecanismos de segurança e controle tornavam-se comuns, de forma a não expô-las a qualquer situação de perigo - ou novidade -, resultando em ambientes que pouco estimulavam a imaginação, a criatividade e, assim, o desenvolvimento. No âmbito da escola em si, esse contexto se agravava, visto que para além dos princípios objetivos, pragmáticos e eficientes de imbuídos em um projeto público, o modelo pedagógico tradicional deveria ser materializado, o que tornava os espaços ainda mais rígidos.

Através da prática da arquitetura colaborativa, Mayumi não apenas incentivava o desenvolvimento da autonomia, considerando que estaria vinculada à liberdade de intervenção no espaço, como também propiciava as noções de reconhecimento e pertencimento, uma vez que cada projeto traria em si suas próprias especificidades. O contexto, as tradições e as vontades da própria comunidade local, portanto, mais do que fatores a se atentar, tornavam-se também princípios.

*“A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação” (MAYUMI, 1989)*

Ao descentralizar as atribuições dos arquitetos e do próprio modo de se construir edifícios escolares, flexibilizava também as possibilidades de experiência. O desenho dos espaços, que por sua vez, não apenas refletia as disparidades sociais, como também podia assegurá-las, agora encontrava outras formas de ser lido, dado que promovia a criação de outros tipos de vínculo, de expressão e de modos de se viver em sociedade.

Almejando outras formas de apropriação, os espaços que Mayumi esperava construir trariam em si a incompletude que Paulo Freire pregava em sua pedagogia. Para além da abertura, esses ambientes, imbuídos de interesses diversos, refletiriam as colaborações de todos que participaram de sua concepção, garantido devida importância a todas e possibilitando que fossem constantemente revistas. Dos arquitetos, familiares e educadores, presumia-se a conformação de uma base, uma estrutura que considerassem necessária para o desenvolvimento infantil, já das crianças, esperava-se a possibilidade de expressão, de reconhecimento e de espaço para a imaginação, sem que nenhuma dessas esferas fosse necessariamente permanente.

Nesse projeto escolar, a brincadeira, a criatividade e a liberdade seriam acolhidas pelo processo de ensino e aprendizagem, fosse dentro ou fora do espaço da sala de aula, o que, por sua vez, asseguraria a condição da infância. Enquanto a materialização desse encontro, o edifício escolar propriamente, possibilitaria o desenvolvimento de muitos “espaços potenciais”, ou fazendo uso dos termos de Mayumi, de “ambientes potenciais”.



“Senhor arquiteto, no lugar de escorregadores e gira-giras, nós queremos areia, água, plantas e pedras.” Fonte: “Frato, 40 años con ojos de niño”, Francesco Tonucci, 2007.

De 1989 à 1993, momento que em Luiza Erundina assume a prefeitura de São Paulo, Mayumi e Paulo Freire de fato caminham juntos: ao passo que ela ocupava os cargos de diretora do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (EDIF), de pesquisa e desenvolvimento da Empresa Municipal de Urbanização (EMURB) e da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), Freire dirigia a Secretaria da Educação.

A inserção da cultura na formação do cidadão tornou-se meta, a educação, e os edifícios que a ela eram dedicados, por sua vez, passaram a ser pensados como espaços de convívio, de construção e participação coletiva. Ainda que se enfrentasse certa resistência em relação ao repasse de verba para os projetos da educação e a situação do déficit continuasse a ser preponderante, esses novos edifícios foram concebidos de forma a concretizar o próprio exercício da cidadania, sendo inclusive ferramenta a se atingir a formação cultural, cujos significados implicavam também a contribuição e a transformação social.

*“É esquecido também que a formação cultural da criança não se faz apenas pelo discurso; ela precisa conhecer e, mais do que isso, vivenciar a experiência da arte e da expressão cultural do seu povo e de outros povos. Que espaço coletivo melhor haveria em cada bairro, além da escola, para essa experiência?”*  
(MAYUMI, 1989)

Enquanto Paulo Freire delineava alguns conceitos, ainda atuais, como a “Escola Cidadã”<sup>22</sup>, sugerindo uma relação autônoma da escola em relação ao poder público, considerando que a comunidade que ali frequentasse pudesse se organizar no espaço, reivindicando seus próprios direitos - como posteriormente fez a Amorim Lima -, Mayumi, com a colaboração de João Filgueiras de Lima<sup>23</sup>, o Lelé, desenvolveu o Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários (CEDEC), através do qual propôs um sistema de elementos pré-moldados para a conformação de espaços públicos. A estrutura e a aplicação desse setor de pesquisa, complementar às atividades da EDIF, contava com uma orientação distinta dos demais órgãos públicos uma vez que todos os envolvidos, operários, técnicos, arquitetos e futuros usuários, eram conscientizados sobre todo o processo, sobre a importância da participação ativa e sobre a necessidade de se construir equipamentos públicos de qualidade.

Os projetos realizados pelo CEDEC condiziam com os interesses públicos visto que, através do uso de pré-moldados, eram produzidos com baixo orça-



Nosso bairro está sendo invadido por gente amiga: é o pessoal do CEDEC, da EMURB, que veio construir uma ESCOLA.

Uma ESCOLA:  
para o nosso bairro, para nossos filhos, para nós.

Eles já fizeram a canalização dos córregos das favelas de Mirangoaba, Rubilene e Esperantinópolis.

VENHA CONVERSAR COM ELES E SABER MAIS SOBRE A ESCOLA, VENHA DEFENDER E APOIAR ESTA OBRA.

Dia: 15/08/91 - 19:30 horas  
Local: Sede da Administração Regional de São Miguel  
Rua D. Ana Pinheiro de Souza, 76  
Convide também seus vizinhos.



**NOS CONHECER:**

Somos do CEDEC - da Equipe responsável pela construção da nova Escola de Vila Nova Farelheiros.  
O CEDEC pertence à EMURB, que é uma empresa do Governo Municipal de São Paulo.

**CONHECER A OBRA:**

A Escola de Vila Nova Farelheiros é a primeira escola construída nos terrenos da Prefeitura e depois montada no terreno.  
Por isso é tão rápida!  
Ela está sendo construída para o seu bairro, para os seus filhos, para você.

**PARTECIPE DA CONSTRUÇÃO:** Por isso você pode participar da construção dessa escola:

- Defendendo a existência dela
- Trabalhando na obra, caso é o caso de alugar "mão-de-obra" do bairro.

VOS VIZINHOS: PEDRO ALBERTO ALVES TOLAS

VENHA CONVERSAR COM ELES:  
Dia: 15/08 às 19:30 horas, na obra da Escola, até 15

agente CEDEC: VERA



Hoje a escola está sendo entregue para você, seus filhos e seus vizinhos. Ela custou a luta de muita gente e representa o trabalho de todos nós.

Cabe a vocês agora, ajudarem a cuidar para que ela seja sempre bonita e agradável como é hoje.

Assim, seus filhos ficarão num lugar gostoso, e aprenderão melhor.

A escola é também a casa deles — nela passarão parte do dia e nela irão começar a construir a vida futura.

Não deixe que estraguem a escola de vocês. Respeitem-na e ensine seus filhos a respeitarem também.

As noções de pertencimento e participação através dos panfletos distribuídos pela equipe da CEDEC nos bairros onde as obras eram realizadas. Fonte: “Mayumi Watanabe de Souza Lima: A construção do espaço para a educação.” Cássia Buitoni, 2009

mento, tempo rápido de construção, controle de qualidade e maior autonomia em relação às empreiteiras privadas que eram anteriormente contratadas. Ainda que padronizado, o sistema construtivo contava com vários elementos que poderiam conformar espaços distintos dependendo da necessidade e das conveniências locais. Para além dos edifícios em si, mobiliários de pequena escala, como lixeiras e pontos de ônibus, e equipamentos lúdicos também foram produzidos. Ainda assim, o maior diferencial do CEDEC se dava pela identificação, pelo esforço em comunicar e conscientizar a todos sobre como o processo se dava, como ele deveria ser gerido, colaborando portanto, com a própria manutenção futura dos equipamentos. Através do CEDEC, Mayumi sintetizou as premissas que considerava importantes para a concepção de um projeto de arquitetura público e potencialmente educativo. (BUITONI, 2009)

20. Herman Hertzberger (Amsterdã, 1932) é arquiteto e professor. Em alguns de seus projetos, abordou a forma de fazer colaborativa de modo a considerar os interesses dos futuros usuários. É autor, dentre outros, de “Espaço e Aprendizagem (2008)”, que me ampara no desenrolar da pesquisa.
21. O trabalho de Mayumi com educação na esfera pública tem início em 1966, quando trabalhou na diretoria de planejamento do Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE; em 1976 torna-se superintendente da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo – CONESP; durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo, 1989 – 1993, Mayumi ocupou os cargos de diretora do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (EDIF) e de diretora de pesquisa e desenvolvimento da Empresa Municipal de Urbanização (EMURB).
22. A partir da década de 1980, o conceito de Escola Cidadã foi sendo desenvolvido. Em 1997, Paulo Freire a define: “é aquela que se assume como centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da Democracia” (Instituto Paulo Freire)
23. João da Gama Filgueiras de Lima (Rio de Janeiro, 1932 – Salvador, 2014) foi um arquiteto que buscou a racionalização das estruturas, sendo sua atuação ampla com pré-moldados de argamassa armada. Participou como consultor do projeto de instalação da fábrica de pré-moldados do CEDEC e colaborou com o desenvolvimento do programa a partir da doação de seus desenhos técnicos, desenvolvidos na Fábrica de Equipamentos Comunitários (FAEC), em Salvador.

Assim como pareceu necessário analisar algumas escolas que transformaram seus projetos pedagógicos e, conseqüentemente, seus espaços físicos, de forma a concretizar outras possibilidades de ensino-aprendizagem que não a “escola tradicional”, acredito ser relevante me aproximar de alguns projetos escolares desenvolvidos por Mayumi e sua equipe de modo a compreender como o fazer coletivo do espaço e os ambientes dele resultantes corroboraram com o desenvolver do reconhecimento, da autonomia e da autenticidade das crianças envolvidas no processo.

Ao projetar coletivamente ambientes de aprendizagem, Mayumi atentou-se às necessidades das crianças mais do que as restringiu; os realizou de forma aberta e inconclusa, para que fossem possibilidade, e não limite; concebeu-os como políticos, de maneira a criar consciência nas crianças frente ao seu pertencimento na sociedade; e, por último, os elaborou de modo a impulsionar o brincar, atividade tão importante para o desenvolvimento da criança como um todo.

*“É no brincar das crianças que o espaço adquire uma dimensão essencial: não há possibilidade alguma de brincar sem que haja disponibilidade de um espaço e de um tempo adequados, ambos, ao tipo de movimento e atividade que uma determinada brincadeira exige.(...)” (MAYUMI, 1995)*

Abordo as experiências nas escolas Escola Estadual de Primeiro Grau João Kopke e Escola Estadual de Primeiro Grau do Bairro da Varginha, atual Escola Estadual Hermínio Sachetta, uma vez que foram as pioneiras sob a coordenação de Mayumi e demonstram como o processo participativo com as crianças tornou-se viável. Na João Kopke (76-78), Mayumi, juntamente a uma equipe interdisciplinar, contou com a colaboração dos estudantes para reformar o antigo edifício onde a escola até hoje está localizada. Já no Bairro da Varginha (83-84), para além da equipe e das crianças, a comunidade local contribuiu com o processo através da própria construção da escola. Em ambas as experiências, Mayumi encontrou dificuldades não apenas relacionadas à organização pública, através da gestão dos espaços, como também com os próprios colaboradores, dado que nunca haviam sido colocados nesse lugar de protagonismo.

A Escola Estadual João Kopke está localizada no bairro dos Campos Elíseos, no Centro de São Paulo. Seu entorno reflete uma dinâmica de fluxo intenso: fica próxima às estações de trem Júlio Prestes e Luz e está circundada pela Avenida Tiradentes e o Elevado Presidente João Goulart, o Minhocão. A região acolhe o Museu da Língua Portuguesa, na estação da Luz, a Sala São Paulo, na estação Júlio Prestes, a Pinacoteca de São Paulo, o Museu de Arte Sacra e o Sesc Bom Retiro. Além disso, é o local da cidade onde se concentra o maior número de usuários de crack atualmente.



1. EE João Kopke
2. Parque Jardim da Luz
3. Praça Princesa Isabel
4. Sesc Bom Retiro
5. Museu de Arte Sacra
6. Pinacoteca de São Paulo

- a. Elevado Presidente João Goulart (Minhocão)
- b. Estação Santa Cecília
- c. Estação da Júlio Prestes (CPTM)/ Sala São Paulo
- d. Estação da Luz (CPTM)
- e. Estação da Luz
- f. Avenida Tiradentes
- g. Estação Tiradentes

Com a transferência da EEPG Caetano de Campos, então localizada Praça da República, para o bairro da Aclimação, muitos de seus alunos foram realocados em outras escolas para que se mantivessem na região, e a EE João Kopke



foi uma das que os recebeu. A iniciativa de ampliação logo transformou-se em uma reforma quase por completo, considerando que o edifício onde a escola funcionava era um casarão de 1890, cujo estado de conservação era bastante precário. Uma vez que o que proporcionou a reforma foi a redistribuição dos alunos, dado que na região não haviam tantas escolas, o processo ocorreu sem que o edifício fosse desocupado, ou seja, sem a suspensão das aulas.

Mayumi, então superintendente de planejamento da CONESP, optou por experimentar um caminho alternativo e propôs que o projeto de reforma fosse colaborativo, acolhendo outras frentes disciplinares e, principalmente, considerando as necessidades e opiniões das crianças que frequentavam a escola. Sua equipe contava com mais um arquiteto, uma socióloga, uma jornalista e uma educadora, que ficaram encarregados de desenvolver atividades lúdicas com as crianças de forma a compreender suas demandas espaciais e pedagógicas, suas dinâmicas e apropriações. Considerando a situação, que colocava o processo de ensino e aprendizagem dentro de um canteiro de obras, as atividades surgiam como oportunidade não apenas de desenvolvimento e colaboração, como também, de forma a amenizar os efeitos de se estudar em meio a tal contexto.

Mayumi buscava o engajamento de todos os envolvidos, desde os integrantes de sua equipe, que tinham voz em suas decisões de projeto, até os usuários da escola, alunos, professores e funcionários, reconhecendo a relevância das mais diversas formas de colaboração, fossem opiniões, técnicas de trabalho, teorias ou experiências. O processo ao que se propôs tinha como premissa a horizontalidade, buscando atingir um projeto mais próximo ao que se acreditava ideal e propiciando o desenvolver de um reconhecimento, fator que acreditava também auxiliar na manutenção do edifício futuramente.

Através de um grupo de representantes, composto por um aluno de cada classe, das cinco turmas de 1ª à 8ª série, considerados por Mayumi “agentes multiplicadores”, alguns alunos participavam das reuniões com a equipe da CONESP onde não apenas apresentavam as necessidades dos estudantes, como também eram instigados a refletir, por meio das atividades propostas, sobre como se sentiam no espaço físico da escola, e principalmente, da sala de aula - ao que referia tanto os modos convencionais de uso, como as possibilidades de alteração - e a perceber como as esferas cultural, social e econômica influenciavam as dinâmicas cotidianas. Aliado ao compartilhamento dos

próprios alunos sobre o processo, um mural e uma urna foram instalados no pátio como meio de relato iconográfico e para receber críticas e comentários de toda a comunidade escolar, e uma maquete do novo edifício foi posicionada na entrada da escola para que todos ficassem a par do processo e das formas de concretizá-lo espacialmente.

As atividades aconteciam dentro das salas de aula, mas percebido o constrangimento inicial das crianças, elementos que as caracterizavam tiveram que ser cobertos e realocados, como as carteiras, possibilitando essa nova dinâmica, aberta e flexibilizada, que não condizia com a atmosfera com que estavam acostumados. Dentre as brincadeiras, para além das que almejavam a percepção espacial, haviam momentos em que a proposta era se tornar um animal, ou alguém de outra época e de outra cultura, fazendo com que os alunos também refletissem sobre seus comportamentos frente ao outro e ao diferente.

Para além das dinâmicas em sala de aula, os alunos puderam levar câmeras fotográficas, ferramenta que almejava a transformação do olhar, para suas casas como forma de registrar seus percursos, seus espaços, suas vivências e seu convívio familiar, fazendo-os valorizar e compreender seu cotidiano, incentivando também a noção de reconhecimento. Como resultado, a equipe pode se aproximar das dinâmicas das crianças e entender que seus espaços de convívio, de brincadeira e de criatividade eram muito restritos, o que os levou a projetar um espaço de lazer acoplado à área externa da escola destinado a toda comunidade do bairro, inclusive, aos finais de semana.

Considerando a reforma como um processo de aprendizagem e de reconhecimento, por meio de explorações pelo edifício, alguns elementos decorativos, escolhidos pelos alunos, foram preservados, mantendo as boas memórias da casa e das dinâmicas antigas. Outro fator que colaborou com o senso de identificação foi a delimitação de um espaço para que um grêmio estudantil se estruturasse, ambiente que seria gerido exclusivamente pelos alunos.

Apesar de todo o processo de participação e apropriação dos alunos, em pouco tempo a direção, aliada ao corpo docente que, ao final, pouco se envolveu, retomou a dinâmica da escola tradicional, desconsiderando a relação horizontal que havia sido estruturada. O espaço destinado ao grêmio, tornou-se depósito, e grades foram instaladas no pátio e na área de recreação, inicialmente pensada para uso comunitário, desprezando a relação da escola com a cidade e com a sociedade.

Ainda assim, a EE João Kopke foi uma das protagonistas no movimento dos alunos secundaristas<sup>24</sup> em 2015 - que lutou contra a proposta de “reorganização do ensino” do governo de São Paulo - demonstrando que a cultura do diálogo, a possibilidade de participação e o reconhecimento de si frente ao contexto ficaram como herança de um processo que prezou pelo desenvolvimento da autonomia, da autenticidade e da emancipação dos valores impositivos.

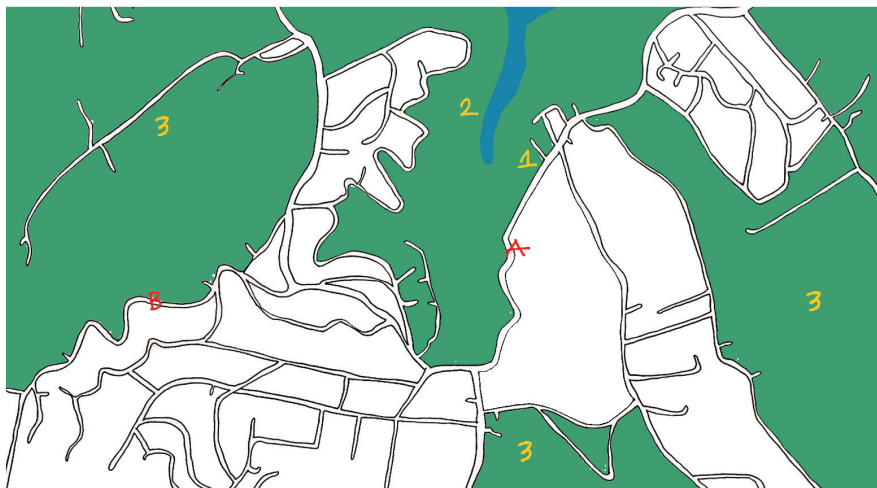


24. O movimento dos estudantes secundaristas, 2015, se deu contra a “reorganização” escolar, proposta pelo então governador Geraldo Alckmin e seu secretário da Educação Herman Voorwald, que pretendia fechar 92 escolas e transferir mais de 300 mil alunos da rede pública inferindo que o desempenho dos alunos aumentaria se os ensinos Fundamental e Médio fossem separados. Foram ocupadas 213 escolas, geridas pelos próprios estudantes, que também se organizaram em manifestações nas ruas. Como resultado, o plano de “reorganização” foi suspenso.

As atividades realizadas por Mayumi e sua equipe ocorriam em sala de aula e perante ao desconforto gerado pela atmosfera da sala de aula, propôs-se que os alunos cubrissem o que lhe caracterizava. Fontes: “Mayumi Watanabe de Souza Lima: A construção do espaço para a educação.” Cássia Buitoni, 2009 e “Arquitetura e Educação”, org. Sérgio Lima, 1995.

## EEPG Bairro da Varginha

A EEGP Bairro da Varginha, atual EE Hermínio Sachetta, fica localizada no extremo sudeste da cidade de São Paulo, próxima a represa Billings. O bairro continua sendo de difícil acesso em relação ao transporte público, não existem equipamentos de lazer nas redondezas e a ocupação segue sendo majoritariamente de agricultura extensiva.



1. EE Hermínio Sachetta (Bairro da Varginha)
2. Ribeirão Varginha
3. Áreas majoritariamente verdes (satélite)

- a. Avenida Paulo Guilguer Reimberg
- b. Estrada Velha da Varginha

Até 1981, o bairro da Varginha era desprovido de escolas e, após um pedido oficial negado, a comunidade se organizou para montar uma escola provisória na casa de uma das lideranças locais, cuja manutenção se dava através de outra unidade, distante da região, a qual fornecia merendas e materiais didáticos.

Em 1983, frente à contínua situação do déficit escolar, a equipe da CONESP, com Mayumi no cargo de superintendente de planejamento, entrou em contato com a Sociedade Amigos da Varginha propondo um processo de construção autônomo, a ser realizado em regime de mutirão pelos próprios

moradores, que trariam suas demandas e necessidade, em conjunto com os arquitetos e engenheiros responsáveis, que forneceriam os materiais, a assessoria técnica e a gestão da obra.

Ainda que os padrões da CONESP devessem ser seguidos, alguns materiais puderam ser adaptados considerando a oferta da região e os saberes técnicos da comunidade local, e foram adicionadas duas salas a mais do que constava no programa original, sendo uma para aulas, e outra para atendimento médico e assistência social, uma vez que ao bairro também era desprovido desses equipamentos e construção da escola vinha como solução imediata.

Reuniões semanais, realizadas de forma a alinhar os preceitos da CONESP às necessidades da Associação, eram organizadas por meio de urnas, uma vez que percebeu-se a dificuldade que muitos moradores encontravam em se colocar. O processo como um todo acabou sendo tortuoso, houve dificuldade de comunicação entre os membros do mutirão e os funcionários da CONESP, ainda que entusiastas, pouco acostumados com a gestão colaborativa, além dos entraves burocráticos, que desestimulavam os moradores. Ainda que a noção de coletividade tenha se intensificado dentro da Associação, o senso de colaboração com a equipe técnica não foi bem constituído, ora colocando as necessidades de uns, ora as competências de outros, fazendo com que as expectativas e os objetivos não fossem bem cumpridos.

A participação das crianças, por sua vez, se deu por meio de atividades lúdicas que exploravam a identificação e o reconhecimento do contexto ao redor por meio de desenhos, colagens e passeios pelo bairro, de modo a criar um senso de pertencimento e de apropriação não só do equipamento escolar, como da região como um todo. A construção em si foi pouco explorada enquanto possibilidade pedagógica, mas era presente enquanto assunto, uma vez que boa parte dos familiares estava envolvido no mutirão.

Em um primeiro momento, as atividades pensadas por Mayumi acompanhariam os passos da obra, mas devido aos imprevistos e às falhas de comunicação, que também acarretou no pouco envolvimento do corpo docente, esse roteiro foi flexibilizado. Enquanto a construção ocorria, as crianças desenharam os espaços que desejavam na nova escola, incluindo onde estariam os espaços verdes, os equipamentos lúdicos e a horta – colocada por elas como necessidade – e os espacializaram em modelos de barro, considerando a construção de tijolos.

Entretanto, as atividades previstas para o momento posterior à conclusão da obra, quando a equipe da CONESP não estaria mais presente, não ocorreram como o desejado, uma vez que o diálogo sobre métodos alternativos de aprendizagem ou mesmo, sobre o protagonismo infantil, também se mostrou falho. As crianças seriam responsáveis pelo plantio das árvores e flores e pela criação da horta, conforme seus desenhos e desejos, mas ao final, ficaram encarregadas apenas de sua manutenção; o barracão, destinado à cozinha, foi de fato pintado por elas, mas com muitas coordenadas dos professores envolvidos; a brincadeira “donos da escola”, momento inaugural em que atuariam em todas as esferas que a escola contempla, de modo a conscientizá-los sobre o espaço e sobre as funções pessoas que dele participam, também ocorreu, mas de forma bastante limitada e restritiva, o que não contribuiu com o senso de se sentir parte, ou mesmo, “dono”.

Uma das últimas atividades realizada com uma das pedagogas da equipe de Mayumi trouxe, por meio de uma lista, algumas necessidades colocadas pelas crianças após a conclusão da escola, como um acervo de gibis na biblioteca, a construção de alguns brinquedos que poderiam ser usados inclusive aos finais de semana, mais festas populares nas quais todos pudessem participar e mais momentos para brincar e aproveitar do terreno extenso da escola. Assim, por mais inesperado que tenham sido os resultados da experiência, as crianças demonstraram compreender que, por meio da participação, do convívio e da apropriação, teriam espaço para colocar suas opiniões e desejos.



Contempladas nas atividades realizadas estavam a pintura do barracão, desenhado por uma das crianças e as explorações pelo entornos da escola. A horta, por mais que não tenha sido feita por elas, ficou como responsabilidade para que cuidassem. Fontes: “Arquitetura, projeto participativo e educação infantil na produção de Mayumi Watanabe de Souza Lima.”, Adriana Sousa, 2007 e “A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?”, Andrea Nascimento, 2009.



*“As crianças, ao perderem as cidades, perdem também a possibilidade de viver experiências necessárias para seu correto desenvolvimento, como o jogo, a exploração, a aventura. As cidades, ao perderem as crianças, perdem segurança, solidariedade, controle social. As crianças necessitam da cidade; a cidade necessita das crianças.”*

Francesco Tonucci, 2009

## a cidade

Ainda que a visão pedagógica de Paulo Freire e o modo de projetar de Mayumi Watanabe encontrassem materialização nos edifícios e programas escolares, ambos os autores pretendiam atingir, e falavam sobre, uma esfera mais abrangente, o contexto como um todo, a cidade propriamente, considerada por eles o maior ambiente educativo e no qual, cotidianamente, vivenciamos e experimentamos. A partir dessa mesma perspectiva, Hertzberger, que já havia aproximado a casa à sala de aula, também traçou um paralelo entre a ideia de escola e a noção da cidade, mas inferiu que, enquanto o edifício escolar teria, idealmente, como objetivo primordial a educação, e cujo público alvo seriam crianças e jovens, a cidade contemporânea pouco se atentava para os mesmos processos e sujeitos. (HERTZBERGER, 2008)

A escola não contempla, e nem deveria contemplar, todo o tipo de aprendizagem. Para além do recorte programático, dos conteúdos e disciplinas preestabelecidos, deve ser considerado que também se aprende no subjetivo, no mundo entre mundos, que por sua vez, pode estar contido em muitos lugares, inclusive, no espaço urbano. Ao se reconhecer, seja enquanto educando ou educador, como cidadão, compreendemos as esferas do ensino e da aprendizagem como um processo amplo e constante, que nos instiga à interpretação e à apropriação das nossas vivências e experiências cotidianas, como um caminhar na rua, que permite novas possibilidades e descobertas, e que contempla a espontaneidade, possível de ser encontrada em qualquer esquina. Aprender, portanto, se dá de forma integral.

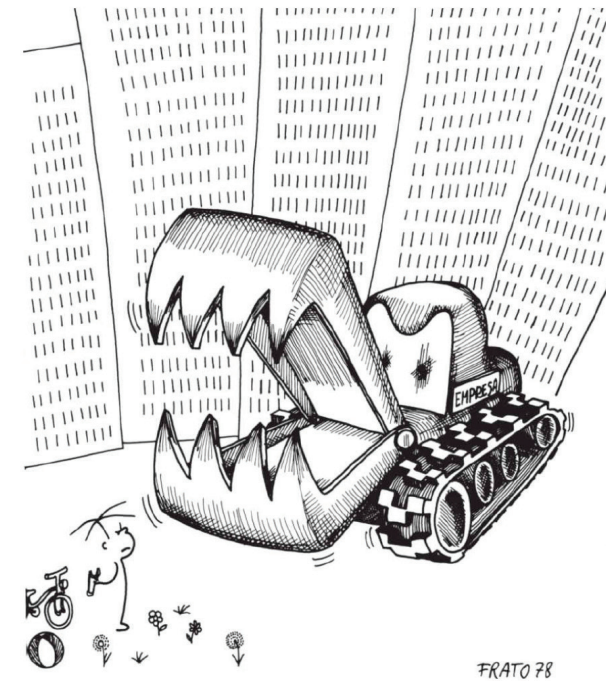
*“Espaços para a educação são as cidades, as praças, as ruas como hoje elas existem; são as construções que nos cercam; são os bairros periféricos que crescem em torno das grandes cidades; são os volumes e as cores, os materiais naturais produzidos...; são enfim, cheios e vazios dentro dos quais as nossas*

*experiências se processam. São educativos, na medida em que refletem e representam a realidade brasileira, com sua cultura, seu nível tecnológico, suas condições de clima, a estrutura socioeconômica de sociedade; são educativos, porque através deles pode-se descobrir, com os participantes, como e porque são e como são. E, finalmente, são educativos, se através das ações sobre esses espaços, os participantes puderem apropriar-se dos mesmos, criando-lhes novas formas de uso, encontrando novas formas de relacionamento entre eles.”* (MAYUMI, 1977, apud BUITONI)

Com o advento das grandes cidades - considerando que no Brasil esse processo também foi atrelado à instauração de morais e costumes religiosos - a rua passou a ser mistificada: o convívio entre as classes sociais e as diferentes faixas etárias tornou-se cada vez mais raro; as festas e brincadeiras foram paulatinamente transpostas para espaços privados; a marginalização e os “perigos” de se estar fora eram cada vez mais evidentes; o uso dos espaços públicos era cada vez menos incentivado. A rua, portanto, não comportava mais as necessidades e possibilidades da infância e, aos poucos, as crianças foram sendo retiradas da esfera urbana e conduzidas a participar apenas de seus espaços de convívio cotidiano, como a casa e a escola, sem que o contexto como um todo pudesse ser percebido como seu<sup>25</sup>.

Fracensco Tonucci, psicopedagogo italiano que discute a relação da criança na cidade e cuja teoria também vai de encontro aos preceitos de Mayumi e Freire, ainda que parta de uma perspectiva estrangeira, como Hertzberger, infere que a lógica de ocupação das cidades ocidentais através do sistema capitalista, que intensificou as disparidades sociais e que fora desenvolvida segundo às necessidades do adulto - homem, que se desloca da casa para o trabalho, muitas vezes em transporte privativo, o que reitera as dinâmicas de poder - intencionalmente dissipou a presença do mundo lúdico no espaço público, deixando como resíduos algumas pequenas praças cercadas, alguns poucos parques distantes, projetados de forma a separar, restringir e direcionar até as atividades mais espontâneas, como o brincar.

Assim como especializamos as experiências na escola e separamos os conteúdos disciplinares, como forma de organização, mas cuja consequência é uma possível omissão da condição da infância, também desmembramos as vivências na cidade contemporânea: existe o espaço do aprender, o espaço do brincar, o espaço do habitar, e em cada um deles as atividades a serem desempenhadas podem ser bastante específicas. Ainda que os contornos e limites



Fonte: “Frato, 40 años con ojos de niño”, Francesco Tonucci, 2007.

sejam relevantes para uma criança em formação, permitir que a imaginação, a criatividade e as relações nesses entremeios caibam é, não apenas abrir espaço para a individuação, para o reconhecimento de si e para novas oportunidades de interpretação, como também acatar a cidade como território educativo.

É nesse espaço, que pode ser tanto “entre”, quanto “todo”, que intersecciona diversas esferas, que permite vínculos casuais, onde a criança recebe impulso para construir-se. Entretanto, esses ambientes, contidos no espaço urbano, acabam sendo pouco incentivados nas cidades contemporâneas e a criança, que por vezes nem é reconhecida enquanto parte pertencente da sociedade, acaba sendo privada de experiências.

*“Uma cidade que subestima a presença de uma criança é um lugar pobre. Seu movimento será incompleto e opressivo. A criança não pode redescobrir a cidade, a menos que a cidade redescubra a criança.”* (trecho de Van Eyck em Sútis Substâncias da Arquitetura, Olívia de Oliveira, 2006, apud NASCIMENTO, 2009)

A partir desse contexto, reconhecendo não somente a necessidade de reestruturar as dinâmicas urbanas e sociais perpetuadas nas cidades contemporâneas ocidentais, como a importância de se incentivar as esferas de protagonismo, autonomia e participação de todos os cidadãos - e não apenas daqueles para os quais a cidade fora pensada - Tonucci propõe algumas inversões de prioridades para que esse processo seja possível. A primeira delas seria mudar o foco para quem se projeta, ao olhar para as necessidades da criança em detrimento das do homem adulto, seriam contemplados os direitos de todos os cidadãos dado que, na cidade contemporânea, o esquecimento da situação da infância representa parte da carência e da vulnerabilidade encontradas também em outras esferas. A segunda seria alterar a primazia dos carros frente aos pedestres uma vez que, democraticamente, todos somos pedestres, enquanto o uso do transporte público ou privado é uma escolha – ou um privilégio – posterior. A terceira delas seria considerar o bom funcionamento das dinâmicas de bairro antes do desempenho da cidade como um todo, já que a partir de pequenas conformações satisfatórias se atingiria uma situação de bem-estar heterogênea, específica, mas de ampla abrangência.



“Assim eu te acompanho, e você me acompanha...” Fonte: “La Ciudad de Los Niños”, Francesco Tonucci, 2016.

*“Quando cruzamos uma rua, temos que descer uma calçada, entrar na via e subir uma outra calçada. Ou seja, abandonamos nosso território de segurança e passamos por um caminho que não é nosso e é perigoso. Deveria ser o contrário: a calçada deveria entrar na via na mesma altura, de modo que, se eu estou com um carrinho de bebê, em cadeira de rodas, ou se levo compras, não preciso realizar esse movimento incômodo de descer e subir que fazemos hoje. O caminho dos pedestres deveria ser sempre o mesmo e os carros, que possuem motor, é que deveriam subir e descer, porque foram feitos para isso.” (TONUCCI, 2016)*

Para além das inversões, Tonucci reitera a noção da participação da sociedade no projeto da reconstrução urbana. Seria através do reconhecimento de si, de seus direitos, de suas possibilidades, que todos se veriam enquanto cidadãos, enquanto responsáveis por todo e qualquer local em que convivem. Portanto, através da colaboração das crianças, considerando a primeira inversão de paradigmas, envolvidas desde cedo na construção de seus entornos, fator que contribuiria com o desenvolvimento da noção de identificação, tanto de si, quanto de seus direitos, que as cidades poderiam ser redescobertas e retomadas por todos que nela habitam.

*“A criança é considerada um indicador ambiental sensível: se em uma cidade são vistas crianças que jogam e passeiam sozinhas, significa que a cidade está saudável; se não é assim, a cidade está enferma. Uma cidade onde as crianças estão pelas ruas é uma cidade mais segura para as crianças e também para todos os cidadãos.” (TONUCCI, s.d., apud VICENTE)*

### a cidade das crianças

Frente a tais preceitos, em 1991, Tonucci propôs uma maneira alternativa de se experimentar os espaços públicos da cidade de Fano, na Itália, inaugurando o movimento Cidade das Crianças. A iniciativa, pensada como um evento que se desenrolaria por uma semana, segue vigente e hoje conta com um grupo de pesquisa, o Laboratório da Cidade das Crianças, cuja atuação se dá em parceria com os poderes públicos municipais, e três frentes nas quais as crianças atuam propriamente: o Conselho das Crianças, a Projetação Participada e Para Escola Vamos Sozinhos. Além da efetividade em Fano, o movimento se estabeleceu por completo em Rosário, na Argentina, e em Pontevedra, na Espanha, enquanto outras 200 outras cidades pelo mundo também se vincularam na tentativa de, aos poucos, se reestabelecerem seguindo os mesmos ideais.

No Conselho, representantes sorteados de todas as escolas do município - um menino e uma menina, de oito a dez anos - se encontram mensalmente para conversar sobre as questões levantadas em suas respectivas escolas, cujos temas tangem os aspectos que os afetam cotidianamente na relação com a cidade. Uma vez ao ano, os representantes se encontram com a Câmara Municipal para apresentar, frente aos adultos, suas perspectivas e necessidades, de modo a ter voz, tanto quanto os governantes, nas decisões comunitárias.

Enquanto o Conselho aborda uma frente de maior diálogo e abstração, a Projetação Participada surge como uma ferramenta de se colocar na cidade de forma prática. As crianças entram em contato com arquitetos, urbanistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos e outras profissões além, para discutir de fato o desenho da cidade e suas possíveis formas de alteração. O projeto geralmente ocorre nas escolas municipais, com os alunos separados em grupo, de modo a pensar uma mesma questão a partir de uma multiplicidade de olhares. Através de desenhos e maquetes das mais variadas linguagens, chega-se em um desenho concreto para a transformação de algum espaço habitado pelas crianças. O acompanhamento ocorre também na etapa construtiva, colocando as crianças como referência a ser consultada em qualquer percalço. Assim foi transformada a sinalização de algumas ruas e de locais turísticos em Fano, colocados agora em uma altura que os olhos das crianças consigam alcançar, e o resultado não foi a desatenção ou o desuso dos adultos, mas sim, a inclusão das crianças na leitura do espaço urbano.

Para a Escola Vamos Sozinhos é um movimento que, assim como a mudança das placas, recolocou as crianças na cidade. A partir de sinalizações, desenhadas de forma tornar legível o vínculo com cada escola, grudadas em comércios locais, bancas de jornal, e postes de ruas, traçam-se caminhos possíveis de se chegar da escola a partir de alguns pontos centrais, respeitando um certo raio de abrangência. Dessa forma, os responsáveis não precisam acompanhar as crianças por todo o trajeto, possibilitando a conquista de sua autonomia pela cidade.

*“Eu não quero uma cidade infantil, uma cidade pequena. (...) Quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo. Essa é a motivação cultural da Cidade das Crianças que, traduzidas em decisões administrativas, se trata de mudar três prioridades.” (TONUCCI, 2016)*



Cartaz realizado pela Diretoria de Trânsito de Fano para delimitar a zona onde seria realizada a experiência de caminhar sozinhas. “Para escola vamos sozinhos. Atenção área de passagem de crianças”. Fonte: “La Ciudad de Los Niños”, Francesco Tonucci, 2016.

## reverberações em São Paulo

Considerando os diferentes contextos em que a Cidade das Crianças vêm sendo estabelecida, em uma entrevista à iniciativa Educação e Território<sup>26</sup>, Tonucci comparou Pontevedra<sup>27</sup> à São Paulo, atentando-se para a questão da escala e demonstrando as possibilidades de adaptação, indicando que, se nos dispuséssemos a lidar com cada unidade de bairro a partir das necessidades ali presentes, na lógica de inversão bairro-cidade, o movimento poderia ser, gradualmente, implementado aqui.

Ainda que São Paulo não tenha se vinculado à Cidade das Crianças, a lógica proposta por Tonucci, que através da participação, do reconhecimento da cidade enquanto território educativo, da possibilidade de se brincar no espaço urbano e, portanto, da potência que tais esferas podem desempenhar no desen-



volvimento da criança - seja cognitivamente, fisicamente ou emocionalmente – já aparece como embasamento em alguns projetos protagonizados aqui e que, assim como o movimento, contam com a colaboração da escola, reconhecendo sua importância no cotidiano e na formação de cada criança.

Me aproximo de duas iniciativas, ainda vigentes, que se desenvolveram como extensões de pesquisas universitárias realizadas na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, o grupo de estudos apê e o coletivo Co-Criança, que consideram a intersecção entre pedagogia, arquitetura e os estudos sociais como premissa para transformação urbana.

O apê [do tupi “caminho”] – estudos em mobilidade surge, em 2012, dentro do ambiente universitário, com o objetivo de discutir a questão da mobilidade urbana. A partir de 2014, já fora do espaço acadêmico, o coletivo passou a interseccionar o tema central à demais questões urbanas, às dinâmicas sociais e à frente da educação, seguindo uma lógica interdisciplinar e de colaboração participativa. Para além da pesquisa, que continuou como princípio, projetos foram desenvolvidos enquanto experiências urbanas, propiciando o lugar da curiosidade, da descoberta, e possibilitando que outros protagonismos se tornassem aparentes na cidade.

Em Exploradores da Rua, iniciado em 2015, o grupo articulou as questões de acesso à cidade e território educativo, propondo a alguns grupos de crianças, advindos do vínculo com escolas públicas municipais, que explorassem o ambiente ao redor da escola. A partir desse passeio, que contava com o coletivo e com educadores das respectivas escolas, para além das crianças, esperavam não apenas instigar em todos os participantes um novo olhar, atento, interessado, que possibilitasse a redescoberta do espaço cotidiano e o reconhecimento de si enquanto parte, como também, a própria questão do caminhar na cidade em se tratando das sensações de segurança, acolhimento e autonomia, que então poderiam ser sentidos também na esfera urbana.

A atividade, que segue sendo realizada, com auxílio de iniciativas privadas e em parceria com diversas escolas, compreende, portanto, que através da identificação encontrada nos arredores cotidianos, que se constrói através da percepção – objetiva e sensível - dos espaços e das trocas estabelecidas com outros sujeitos que deles participam, tanto o espaço escolar, quanto o bairro, o bairro ou a cidade, podem ser aproveitados de maneiras distintas das então consideradas habituais<sup>28</sup>.



Reconhecimento da região, em “Exploradores da Rua”, desenvolvido pelo coletivo apê. O mapa posteriormente receberia intervenções das crianças. Fonte: site apê



Por mais que eu tenha conhecido “Exploradores da Rua” em um momento já avançado da pesquisa, a atividade muito se assemelha ao que proponho com os livros. Fonte: site apê



O Co-Criança, por sua vez, surge em 2017 a partir de uma disciplina de planejamento urbano que pretendia atuar na Brasilândia, região norte de São Paulo, e logo se torna um grupo de extensão universitária de forma a dar continuidade ao projeto. Durante a disciplina, o coletivo preocupou-se em estreitar os vínculos com as crianças do bairro Elisa Maria por meio de oficinas no Centro para a Criança e o Adolescente (CCA Elisa Maria), nas quais puderam reconhecer os espaços cotidianos através de conversas e passeios. Uma vez que se tornaram projeto de extensão, o grupo, já com uma metodologia sendo desenvolvida, ainda que de forma aberta, sempre apta a ser adaptada, se empenhou pela intervenção concreta no espaço.

Ao total, foram oito oficinas que permearam os lugares de reconhecimento e pertencimento, de construção de autonomia, de vinculação com a comunidade e com o território, para que então, as crianças, junto aos educadores do CCA e às arquitetas envolvidas, pudessem desenhar um espaço que julgavam ser, não apenas necessário, como também, representativo da infância no bairro. A Praça Livre para as Crianças foi construída através de um viés pedagógico e participativo, os sujeitos envolvidos, crianças, familiares, educadores, arquitetas e demais interessados, puderam atuar na construção ao passo que trocavam conhecimentos sobre.

A metodologia com base nas oficinas, assim como o viés social e participativo, continuam a ser estruturantes para o coletivo que segue atuando, agora em parceria, para além da Universidade, com poderes públicos, escolas e CCAs do município de São Paulo. A construção da Praça do Samba, na Vila Anglo Brasileira, Zona Oeste de São Paulo, foi o segundo momento de atuação do coletivo, quando puderam comprovar a efetividade de uma metodologia aberta e apta a se transformar uma vez que se respeita o contexto local e os sujeitos participantes.

### a cidade educadora

A noção de cidade proposta por Tonucci, para além de seus fortes princípios estruturantes, também encontrou meios de se estabelecer concretamente dado o contexto político em que fora concebida, o qual considero importante retratar, uma vez que adentra às políticas públicas de São Paulo efetivamente.



O projeto de reforma, realizado por muitas mãos, que resultou na Praça Livre para as Crianças, Brasilândia, São Paulo. Fonte: Facebook Co-Criança.



A pintura dos bancos foi uma das atividades que contemplou o projeto da Praça do Samba, na Vila Anglo Brasileira, São Paulo. Fonte: Facebook Co-Criança.

A construção do papel da criança enquanto sujeito que atua de forma plena e potente na transformação, não apenas social, como também urbana, contou com dois impulsos em escala global, a Convenção sobre os Direitos da Criança, que ocorreu durante a Assembleia Geral das Nações Unidas<sup>29</sup>, Nova York, 1989 – que embasa a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, 1990 - e a Conferência Cidades Educadoras, Barcelona, 1990. No primeiro, outorgou-se os direitos civis e políticos às crianças, colocando-as na categoria de cidadãos em toda a sua plenitude, enquanto no segundo, explicitou-se a necessidade de promover meios de reconhecimento às crianças e jovens como forma de se atingir transformações urbanas genuínas.

O movimento das Cidades Educadoras, do qual São Paulo faz parte desde 2004, foi concebido enquanto ferramenta para se repensar os modos de se vincular com a cidade. Um de seus principais preceitos está na indispensabilidade de se reconhecer o território urbano como espaço educativo, terreno para a educação integral, constante e permanente, que propicia todo um desenvolver por meio da experiência e das vivências cotidianas, a partir das relações que estabelecemos com o que está ao nosso redor. A Cidade Educadora, por definição, seria aquela, ao passo que desenvolve suas demais funções, instiga a aprendizagem a todo momento, em qualquer esquina, a todo cidadão, independente de sua idade ou classe social, ainda que a experiência das crianças e dos jovens ganhe lugar de protagonismo, possibilitando que se crie as noções de pertencimento, de corresponsabilidade, de liberdade e do reconhecimento de novas formas de se habitar.

*“A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens.”* (Carta das Cidades Educadoras, 1990, Barcelona APUD SAWAIA, 2019)

A primeira cidade reconhecida como Educadora foi Barcelona, sede da Conferência de 1990, que compreendeu não apenas a noção de educação integral como um eixo para o desenvolvimento urbano, como também, a própria forma de instituí-la, através da criação de um senso de participação e pertencimento por parte da população, fazendo com a transformação fosse consistente.

O processo se desenrolou por alguns anos e contou com intensa participação popular, por meio de pesquisas e assembleias comunitárias, através de uma lógica de “reflexão, consenso e comunicação”, para que uma análise sobre a situação da educação na cidade e, então, um plano com novos objetivos pudessem ser desenvolvidos. A população indicou a necessidade da promoção de maior equidade de oportunidades diante das inovações culturais e sociais, assim como a capacitação profissional de jovens para as mesmas; adequação dos ambientes voltados ao ensino e aprendizagem pela cidade, que então eram distintos entre bairros; estímulo à cidadania ativa, crítica, responsável e diversa; construção de um ecossistema urbano como forma de melhorar o cotidiano dos cidadãos de forma integral. (SAWAIA, 2019)

A partir do Plano Educativo, traçado por meio desse diagnóstico, os objetivos foram gradativamente implementados, o que levou a retomada, não apenas do senso de pertencimento social, como também dos cidadãos, ao espaço público propriamente. Ambientes de lazer e cultura multiplicaram-se com as reapropriações comunitárias e a ideia de educação permanente de fato tornou-se possível nos entremeios da cidade.

A crianças, por sua vez, puderam redescobrir – e acredito que continuam redescobrendo - as ruas de Barcelona não somente pela materialização de espaços lúdicos, que retomaram algumas das necessidades da infância à esfera pública, mas principalmente, através do reconhecimento de sua participação, que voltou a fazer sentido na cidade, nas festas tradicionais e enquanto membros da sociedade. As iniciativas que as colocam como protagonistas continuam a ser difundidas, como o projeto que as incentiva a caminhar de forma autônoma no trajeto casa-escola, assim como o “Para a Escola Vamos Sozinhos”, amparadas por adesivos espalhados nos entornos das escolas, colados em postes, bancas, comércio locais, que contemplam alguns símbolos que as fazem reconhecer trajeto e se encontrar em meio à cidade.

Ainda que São Paulo seja uma das cidades associadas ao movimento das Cidades Educadoras, o processo que ainda se desenrola é bastante distinto do ocorrido em Barcelona. Os desafios e as necessidades aqui presentes, como as questões da escala urbana, do grande contingente populacional, das intensas disparidades sociais e do próprio papel que a educação desempenha na dinâmica política e social parecem ser percebidos mais como empecilhos do que propulsores para uma mudança, então essencial.





Livreto informativo sobre o Programa Municipal da Infância e Adolescência de 2007-2010, realizado pela prefeitura de Barcelona. A cartilha vai delineando a relação de Barcelona às crianças, às famílias e à vizinhança, usando sempre a palavra ‘amiga’ e através de pequenos textos e jogos, como caça palavras, de modo a instruir o que fazer em cada espaço e onde estão localizados na cidade. ‘Barcelona, cidade amiga da infância / Barcelona, cidade amiga dos meninos e das meninas’.

Fonte: site Prefeitura de Barcelona

O programa nacional Mais Educação, 2007, pode ser considerado um avanço na perspectiva de tornar São Paulo Educadora, uma vez que enfatizou a ideia de articular a escola ao território, vinculando também demais políticas públicas e agentes sociais. A partir de uma reorganização curricular, que trazia o aumento da carga horária como premissa, propôs-se o conceito de educação integral em 60 mil escolas pelo país, favorecendo outras frentes de aprendizagem, como saberes dos direitos humanos, do meio ambiente, das artes e da cultura local. Em 2016, o programa foi revisto, tornando-se o Novo Mais Educação, que dava continuidade a jornada estendida, mas pouco dialogava com a noção de educação integral, almejando somente a melhoria da aprendizagem no ensino da matemática e da língua portuguesa.

Também 2016, através da articulação da Câmara Municipal, de representantes da população e de agentes do terceiro setor, criou-se o Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora, cujos preceitos partiam da Carta das Cidades Educadoras<sup>30</sup>, e que, por meio de encontros periódicos, objetiva a reflexão sobre quais seriam as maneiras de transformar os programas de educação vigentes na cidade, retomando e reinserido a noção de educação integral.

Outra iniciativa foi a criação da Associação Cidade Escola Aprendiz<sup>31</sup>, cujo propósito é difundir a existência do ideal de Cidade Educadora, ainda pouco disseminado, a partir do território em escala local, em comunidades, bairros e escolas municipais, na mesma lógica de inversão que propunha Tonucci. Criando uma situação de Bairro-Escola, nos quais a dinâmica mais contida permitiria indicar mais facilmente seus potenciais transformadores, pretende-se o reconhecimento da população entre si e com o seu entorno, sua cultura e costumes específicos, que então poderia compreender de que maneiras ele já é ou poder vir a se tornar educativo.

Por mais que alguns esforços, ainda dispersos, estejam sendo feitos para que São Paulo venha ser uma Cidade Educadora, na esfera pública e de forma democrática, é necessário que criem-se vínculos, não apenas em se tratando das diferentes gestões, para que o caminho não seja interrompido, ou entre as próprias instituições públicas vigentes, em um esforço interdisciplinar, como também, entre o próprio poder público e a população, então reconhecida como essencial para qualquer transformação social e urbana, de modo a dar espaço à novos protagonismos e a encarar a reconstrução da cidade como um projeto coletivo e participativo.



O papel da escola, por sua vez, que abrange as esferas simbólica e material ao que concerne a educação, é essencial nesse processo enquanto agente propulsor, como reconheceram Tonucci e as pontuais iniciativas realizadas em São Paulo. Sua potência em propiciar contatos, sejam entre disciplinas ou entre pessoas, em difundir distintos ideais de ensino e de aprendizagem e em criar um senso comunitário e de pertencimento deve ser não apenas admitida, como também incentivada, para que então a cidade se reestabeleça, reconhecendo tanto as crianças, quanto toda a população que nela habita.

---

25. Uma vez considerando o contexto da cidade de São Paulo, cabe mencionar que essa perspectiva aborda um recorte de classe, afinal, pensando que a presença de favelas e de comunidades estabelecidas de forma bastante vulnerável e precária retrata a dinâmica social de muitas famílias, ainda é muito comum que as crianças estejam na rua, não porque os “perigos” deixam de ser iminentes, mas porque o espaço de dentro, o privado, também pode se apresentar como reduzido ou limitante.

26. Educação e Território é uma iniciativa da Associação Escola Aprendiz.

27. Tonucci compara São Paulo à Pontevedra a partir das diferenças de contingente populacional, de abrangência de território e do próprio desenho urbano, considerando a questão das construções espontâneas no processo. Na análise de território feita em Pontevedra percebeu-se que a maioria das ruas tinham, ao todo, nove metros de largura, sendo seis metros para os carros e três metros para as calçadas que, divididas em dois lados, terminavam com 1,5m cada; somado ao mobiliário urbano, sobrava cerca de um metro para os pedestres. Considerando a grande incidência de chuvas na região, a base para o redesenho viário se deu pela escala do guarda-chuva e as calçadas deveriam então comportar dois pedestres, lado a lado, com guarda-chuvas abertos, o que garantiu seis metros, três de cada lado. Com os três metros remanescentes para os carros, notou-se que a velocidade dos automóveis, então em um espaço comedido, também diminuía, tendo como resultado visível a redução do número de mortes em acidentes de trânsito. O estreitamento das ruas também gerou uma baixa de 60% nas emissões de gás carbônico.

28. Ainda que eu tenha me encontrado com esse projeto em um momento bastante avançado da pesquisa, com o desenho dos livros já pronto, acredito que as iniciativas muito se assemelham mesmo que através de ferramentas distintas, o livro enquanto objeto propositivo e o próprio caminhar acompanhado.

29. Na Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989, formulou-se a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo, que retoma a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e reitera que crianças e jovens têm direito a cuidados além, considerando tanto os aspectos de segurança, quanto ao que concerne sua participação social. A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, tendo sido ratificado por 196 países.

30. A Carta das Cidades Educadoras, 1990, é organizada a partir de três princípios: o direito de todo cidadão à cidade educadora, na qual deve-se garantir o potencial educativo por meio das políticas públicas; o compromisso com a cidade, que objetiva o oferecimento de equipamentos públicos que propiciem o lazer, a aprendizagem e que valorizem a cultura local; e o serviço integral das pessoas, que coloca a necessidade de se garantir o direito à participação social, contribuindo também com a noção de corresponsabilidade. No Brasil, são 16 municípios associados: Belo Horizonte, Caxias do Sul, Guarulhos, Horizonte, Mauá, Nova Petrópolis, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba e Vitória.

31. A Associação Cidade Escola Aprendiz começa a ser conceituada a partir de uma experiência, em 1997, que tentava articular a aprendizagem e comunicação. Em 2004, a Associação, já consolidada, é reconhecida pela UNICEF pelo Bairro-Escola, modelo de educação que podia ser replicado mundialmente. Hoje a Associação desenvolve experiências que dão suporte à ideia de Bairro-Escola, como participa de projetos pedagógicos que tem a educação integral como premissa.

**sobre o percurso**

Ao percorrer esse caminho inúmeras vezes, percebi que um capítulo conclusivo não faria muito sentido. Uma vez que me propus a redescobrir espaços de forma tão subjetiva, e com tantas colaborações, encontrá-los não seria como em um jogo de esconde-esconde, que acaba quando os esconderijos são desvendados e acham-se todos os participantes, mas sim, algo como a manhã que descreve João Cabral de Melo Neto, situação que sempre acolherá mais um galo, mais um canto, mais um fio para tecer essa trama. Encaro esse momento, portanto, como uma análise de um processo que segue aberto.

Ainda que eu tenha me apropriado das imagens desveladas em “Tecendo a Manhã”, permitam-me uma última digressão de modo a explicar o motivo pelo qual esse poema manifesta-se não apenas como narrativa, mas como alicerce para a pesquisa. Me encontrei com ele pela primeira vez em 2009, fazia parte do roteiro de uma peça que seria apresentada pela minha série e ao lado de três amigos, o declamamos enquanto arremessávamos, um ao outro, um novelo de lã. Em minha trajetória na FAU, pude ilustrá-lo - usando carimbos, confirmando a pouca destreza em desenhar - também em um livro de formato sanfonado. O poema de fato representa um amanhecer, a partir dos cantos dos galos que todos nós temos no imaginário, entretanto, João Cabral também falava sobre transgressão e emancipação.

Em 1953, sob o governo de Getúlio Vargas, foi acusado de práticas subversivas ligadas ao Partido Comunista Brasileiro, àquela época, ilegal. Mais recentemente, em janeiro de 2020, quando foi homenageado pelo que seria seu centenário, muitos de seus trabalhos foram lembrados, e associá-los à sua ideologia política demonstrou continuar sendo intrínseco para compreendê-los. Em 1966, ele lança “A Educação pela Pedra”, o qual contempla “Tecendo a Manhã” e “Fábula de um Arquiteto”, além do poema que dá nome ao livro, no qual ele descreve o quanto uma pedra, elemento inanimado, duro, silencioso,

pode ensinar ao homem. Em “A Educação pela Pedra”, João Cabral não abandona nem a política, nem sua forma objetiva e milimétrica de conceber um poema, mas também abre espaço para o mundo subjetivo.

Em “Tecendo a Manhã”, por meio de uma organização sintática que faz uso de efeitos de repetição e gradação constantes, que soa como um expressar de fôlego único, João Cabral fala sobre a necessidade de encontrarmos formas conjuntas de difundir esses cantos e de então, de compreendermos que a liberdade, advinda do reconhecimento de si e do outro e da possibilidade em expressar-se autenticamente, seria o caminho para a emancipação. A manhã, de João Cabral de Melo Neto, seria uma forma outra de viver em sociedade. O poema, portanto, me acolhe tanto em sua narrativa visual, quanto em seu conteúdo, que vai de encontro com o recorte que aqui escolhi demonstrar.

Enfim, retomando a trama aqui sendo tecida, inicialmente, quando me propus a mergulhar de cabeça em um tema que não apenas me interessava, como também me afeiçoava, imaginei que a pesquisa podia ganhar certa densidade, afinal, são muitos fios que estruturam uma trama e, de fato, em alguns momentos me vi abrindo diversas portas, mas sem muito saber por onde ir. Acredito que a composição da pesquisa se dê a partir desse processo de reconhecimento, uma exposição de alguns lugares nos quais escolhi adentrar, cuja unidade delineada se deu com o amparo de algumas palavras guias: autonomia, protagonismo e participação.

Ainda que dividida em dois momentos, *a manhã* e *tecendo a trama*, apresento a pesquisa em um único caderno dado considerando que a compreendo como caminho, não linear, mas uno. Os livros, por sua vez, que me surgiram como um dos possíveis desdobramentos dessa exploração teórica, se tornaram objetos independentes, soltos deste caderno, mas uma vez demonstrada tal imersão, perceber-se o quão correlatos são os objetos unidos por esse, então, único invólucro.

A partir de um recorte específico, embasada por alguns autores que considere fundamentais, minha intenção era não apenas compreender como a criança se constrói no espaço existente, através do brincar e das práticas de ensino e aprendizagem, então considerados lugares de potencial desenvolvimento na experiência infantil, como também redescobrir os ambientes cotidianos, a escola e a cidade, que tanto as influenciam.

Pude compreender que o brincar e o aprender caminham juntos no pro-

cesso de desenvolvimento infantil. A brincadeira, então admitida como passatempo, deve ser também reconhecida como experiência que tange todas as esferas de uma criança em seus primeiros anos de vida. É brincando que se experimenta e se assimila o “mundo real”, tanto ao que confere o sensível, como o toque na areia, na grama ou no mar, e as sensações decorrentes dos mesmos, como a alegria, o medo ou o estranhamento, tanto ao que concerne o social, como as brincadeiras de imitação, que reproduzem papéis sociais e dinâmicas culturais, ou mesmo, o possível contato com outras crianças.

Reconhecer a importância do brincar é reconhecer a relevância da espontaneidade e da autenticidade na vida em sociedade. Possibilitar que se brinque é abrir espaço para as singularidades de cada um que conforma um coletivo, é incentivar as possibilidades alternativas de se relacionar com o outro e com o espaço, é construir um lugar de reconhecimento que permeie tanto a sensação de acolhimento, quanto de autonomia. Brincar, portanto, não apenas permite que nos reconheçamos enquanto parte do mundo concreto e social, como também possibilita que a curiosidade e a criatividade sejam constantemente instigadas e, portanto, caminhar ao lado da esfera do aprendizado me parece inato.

Quando se relaciona o aprender com o desenvolver infantil, é comum que a escola seja associada, afinal, a instituição tem como propósito a educação das crianças e dos jovens. Entretanto, correlacionar a educação e a aprendizagem somente aos conteúdos escolares acaba por cercear a criança em inúmeras possibilidades, tanto de descobertas, quanto de assimilações, que seriam advindas do que se vive, do que se experimenta, do que se observa, do que se brinca e, claro, do que não está dado como concluído.

Os processos de ensino-aprendizagem não devem se limitar aos currículos, dos quais reconheço a importância considerando o contexto social do qual fazemos parte, mas abranger a ideia de educação enquanto experiência integral, na qual cada criança é protagonista em seu próprio desenvolver. Ao passo que ela se encontra no centro de sua vivência, garantindo que os espaços e os atores que a circundam também tornem-se fonte de conhecimento, de aprendizado e sejam insumo para a construção de si enquanto ser singular, é que se permite uma experiência tanto individual, de acolhimento, de reconhecimento, de identificação e de autonomia, quanto coletiva, uma vez que se percebe o lugar em que se participa, seu espaço no mundo concreto e então, suas possibilidades de transformação e colaboração frente ao que lhe faz mais sentido.



Possibilitando que a criança seja sujeito de sua própria experiência também faz com que o processo de ensino-aprendizagem encare duas frentes, a da horizontalidade nas relações, colocando educando e educador como participantes daquele processo de formação, reconhecendo, portanto, a importância do aluno frente ao contexto escolar como um todo; e a da individuação, uma vez que podem ser percebidas as potencialidades, as capacidades e também dificuldades de cada criança que conforma e participa daquele grupo. Assim, encontro sentido em emprestar as palavras de Tonucci, que de forma concisa, descrevem o que tentei explicar: uma escola deve ser para todos, e para cada um.

Ainda que o brincar e o aprender idealmente caminhem juntos e que a circunstância desejável para uma criança em desenvolvimento seja enquanto protagonista de suas experiências, em grande parte dos espaços escolares públicos de São Paulo, assim como na própria cidade, esses aspectos demonstram ser pouco legitimados.

O papel da criança em muitas escolas continua a ser passivo, de espectadora, que pouco acrescenta e muito recebe. O ambiente escolar, por sua vez, colabora com essa noção, colocando a sala de aula como espaço fundamental, se não único, para o aprendizado, e separando, não apenas as crianças por faixas etárias, como as próprias frentes de conhecimento, negando, portanto, a condição multifacetada do processo de desenvolvimento na infância. A brincadeira, no espaço escolar, é admitida enquanto mero passatempo e, por isso, fica restrita a poucos momentos e em poucos espaços.

Em muitas cidades, essa situação se agrava, uma vez que são poucos os espaços que a criança é reconhecida enquanto participante, enquanto agente, enquanto cidadã. A forma com que o território urbano foi ocupado dissipou não apenas a presença das próprias crianças, situação assegurada pelo argumento da segurança decrescente nas ruas, como também a existência do mundo lúdico na esfera pública, deixando como resquícios alguns poucos equipamentos, ora distantes, ora inadequados, dado que tornam-se capazes de direcionar até o modo como se brinca. A especificidade inferida separou os espaços do habitar, do circular, do aprender, negando também a condição da cidade enquanto território educador.

Ainda que maioria, encontrei em algumas iniciativas pontuais, brevemente aprofundadas, espaços que reconhecem a importância e a intersecção entre o brincar e o aprender, assim como as possibilidades que a escola e a

cidade podem desempenhar no desenvolvimento infantil. As escolas das quais me aproximei, assim como o método pedagógico de Paulo Freire, a prática teórica e arquitetônica de Mayumi Watanabe e o modelo de cidade concebido por Francesco Tonucci, também contam com as palavras autonomia, protagonismo e participação não somente como fio condutor, mas essencialmente, como princípio estruturante.

Freire falava sobre a importância de se ler o mundo conferindo ao território uma experiência educadora. A partir da educação, que em seu caso estava atrelada aos processos de horizontalidade e reconhecimento do indivíduo enquanto parte, tanto de seu processo de formação, quanto de seu espaço social e cultural, uma criança poderia desenvolver-se enquanto agente ativo, participante, autêntico e autônomo. Freire via na educação uma forma de emancipação.

Mayumi, por sua vez, e me apego às palavras de Cássia Buitoni, materializava o que Freire teorizava, buscando concretizar em seus espaços o que podia ser lido no e do mundo. Através de suas experiências participativas, a arquiteta buscava inserir a identificação e o reconhecimento tanto do contexto onde o projeto seria construído, quanto dos próprios colaboradores enquanto protagonistas de suas próprias vivências, almejando estimular os mesmos lugares de singularidade, autonomia e emancipação sobre os quais Freire falava.

Tonucci, ainda que fora do contexto nacional, vai de encontro às mesmas premissas e, levando-as à uma extrapolação, propõe uma organização urbana alternativa, não apenas colocando a criança como sujeito fundamental para quem se projeta, como também, estimulando sua colaboração enquanto agente ativo nesse processo.

Para além, outra confluência possível de ser encontrada entre as iniciativas práticas e a demonstração teórica desses autores é de que a criança seria um indicador sensível para as cidades ao que concerne todas as suas esferas. Uma cidade que possibilita a presença das crianças na rua, assim como garante seus lugares de direito socialmente, provavelmente seria uma cidade que propiciaria uma situação de bem estar para todos que dela participam. Ao resguardar a condição da infância, que necessita tanto de acolhimento, de segurança, quanto de autonomia e fruição, que demonstra como predisposição a curiosidade e a criatividade e que prospera a cada nova experiência ou aprendizado, seriam acolhidos também todos os demais cidadãos. Essa cidade, assim como me referi à escola, seria para todos, e para cada um.

Uma vez aprofundados esses espaços potenciais e constatada a importância dessas esferas que permeiam o abstrato e o concreto, não apenas para o desenvolvimento de cada criança, como também, de forma a redescobrir e recuperar os ambientes que as circundam, ou seja, visualizando por entre esses muitos fios uma trama sendo tecida, encontrei nas iniciativas práticas incentivo para então propor uma experiência que tangenciasse alguns dos lugares que escolhi adentrar durante esse percurso.

Ainda que eu tenha encontrado nos livros ilustrados uma possibilidade de diálogo aberto com as crianças - muito amparada pelas colocações de Walter Benjamin, que os admitia como materiais exímios para o desenvolvimento infantil, já que neles seria possível encontrar elementos para diversas sínteses, fossem através das ilustrações coloridas ou da própria narrativa textual – pude perceber que, enquanto permeava pelas demais possibilidades de tornar concretos alguns conceitos abstratos, a experiência que eu proporcionasse seria sim relevante, mas para além dela propriamente, a forma com que eu a propiciasse seria fundamental.

Ao explorar jogos e brinquedos, temia direcionar uma atividade, ou mesmo um pensamento, e conforme o projeto foi se desenvolvendo, vi nas formas em que os livros se concretizavam, meu objeto então eleito, muito do que me inquietava nesse primeiro momento. Entretanto, ao analisá-los agora, acredito que se tornaram resultado de múltiplas associações, enquanto sanfona, podem ser objeto lúdico, enquanto material gráfico, permitem as várias assimilações, enquanto narrativa, trazem alguns conteúdos que servem de estímulo à futuras discussões, e enquanto jogo, contemplam algumas diretrizes assertivas, mas fogem do que seria uma experiência competitiva.

Os livros tornam-se ferramenta para promover um convite à brincadeira e à descoberta por entre os espaços cotidianos, a escola e a cidade, estimulando o reconhecimento da criança enquanto parte desse todo, e possibilitando que ela o faça de forma singular. A partir de uma narrativa lúdica e exploratória, as atividades são incentivos para que a criança se coloque como protagonista das experiências que virão, propiciando não apenas espaço para a criatividade, oriundo das formas com as quais ela escolherá registrar suas descobertas e aprendizados, como também, para a liberdade e para a autonomia, dada a proposta de se experimentar para além dos limites da casa – tanto em seu sentido literal, o próprio espaço, quanto no metafórico, de acolhimento e segurança.

O texto, ainda que breve, evoca alguns conteúdos mais objetivos, e as perguntas à ele vinculadas servem de estímulo para diversas possibilidades de discussão e para muitas respostas distintas. A ilustração, por sua vez, é apresentada enquanto narrativa complementar e, tentando retratar o que Benjamin descrevia, espero que ela rompa com a superfície do próprio livro, e encontre espaço para adentrar em nosso mundo entre mundos.

Ao concebê-los, retomei também as noções de interseccionalidade e participação que tanto me ocorreram. Os livros foram feitos enquanto processo colaborativo uma vez que, para além de uma provável incapacidade em tangenciar tantas áreas distintas de conhecimento, e claro, do reconhecimento do papel da criança enquanto sujeito que contribui em seus próprios espaços, tenho como premissa que um projeto realizado por muitas mãos consegue alcançar espaços muito mais interessantes se comparado com um projeto feito por apenas duas. Ao longo do percurso, não só as crianças com quem estive em contato, mas também seus familiares, me suscitaram novas aberturas e novas leituras, e concretizando-as enquanto objeto, outras colaborações, de designers e ilustradores, também foram substanciais.

Outro aspecto fundamental foi a necessidade de se conceber um objeto inconcluso, dado o apreço em manter os processos abertos, sempre disponíveis à novas possibilidades de desdobramento, proporcionadas, portanto, por quem se encontra com esses – ou quiçá, nesses – espaços. Ainda que tentar concretizar a abertura tenha sido bastante desafiador, os livros enquanto coleção de propostas, de ideias, isentos de conclusões prontas, almejam atingir esse lugar de ferramenta educadora, de impulso para a descoberta e para a curiosidade, ao passo que também propiciam a co-criação, o reconhecimento de si e a intervenção literal no próprio material.

Por fim, ainda que a trama já encontre certa solidez, acredito que os temas nos quais me aprofundo sigam em movimento, à espera de mais colaborações, fios e recortes. Os livros, que me surgem como desdobramento desse tecer, por mais que tenham sido feitos por muitas mãos e acatado experiências diversas de cada criança com que estive em contato, fundamentam-se mais em memórias de uma vivência, em um saber habitual, do que na própria exploração ao que eles se propõem. Anseio, portanto, pelo momento em que as crianças poderão redescobrir a escola e a cidade, para que então, a escola e a cidade possam redescobrir as crianças.

## referências bibliográficas

- ALMEIDA, Elvira. A criança e a invenção de seu espaço. Revista de pós-graduação. FAUUSP, 1992.
- ANTUNES, Bianca e SAYEG, Simone. Casa Cadabra: cidades para brincar. São Paulo, Pistache Editorial, 2018.
- BARDI, Lina Bo. Primeiro: Escolas. Revista Habitat, São Paulo, n.4, 1951.
- BARROS, Manoel de. Memórias Inventadas. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2018.
- BARROS, Manoel de. O Livro das Ignorâncias. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2006.
- BARROS, Manoel de. Exercícios de Ser Criança. São Paulo, Editora Salamandra, 1999.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo, Editora 34, 2002.
- BRASIL, Ricardo Taveiros. A seriedade do Espírito Lúdico, ou o que seria um elogio da experiência. Site da Casa Redonda, 2014.
- BUITONI, Cássia. S. Mayumi Watanabe de Souza Lima: A construção do espaço para a educação. Dissertação de mestrado. São Paulo, FAUUSP, 2009.
- CAMPOS, Ana Paula. Inventário. Processos de design na divulgação científica para crianças: estudo de caso de livro informativo. Dissertação de mestrado, FAUUSP, 2016.
- CALDEIRA, Mário H.C. Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo. Tese de doutorado. São Paulo, FAUUSP, 2006.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo, Summus Editorial, 1987.
- DUARTE, Hélio. O problema escolar e a arquitetura. Revista Habitat, São Paulo, n.4, 1951.

Equal Saree. El patio de la escuela en igualdad: guía de diagnosis e intervención con perspectiva de género. Barcelona, 2017.

FILHO, Gabriel A.J. Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador “on the road”. São Paulo, Editora Pioneira, 1996.

FRANÇA-WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. PUCSP, 1995.

FRANÇA-WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. São Paulo, Editora Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo, Editora Cortez, 1993.

GOMES, Anderson S. Orçamento Participativo da Criança: exercendo a cidadania desde a infância. / Anderson Severiano Gomes, Delma Lúcia de Mesquita, Luiz Carlos de Oliveira, Angela Antunes (org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GRAVATÁ, André e OLIVEIRA, Aline. Poéticas Públicas: tudo se move num território educativo. São Paulo, Edição dos autores, 2019.

GRAVATÁ, André, OLIVEIRA, Aline e INAE, Daniel. Resistir até que existam territórios férteis. Edição dos autores, 2017.

GRAVATÁ, André e INAE, Daniel. Mistérios da Educação. Edição dos autores, sem data.

HERTZBERGER, Herman. Space and Learning. 010 Publishers, Rotterdam, 2008.

hooks, bell. Ensinando a Transgredir: Educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

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

LIMA, Mayumi Souza. A criança e a percepção do espaço. Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1979.

LIMA, Sérgio (org.) Arquitetura e Educação. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

MELO NETO, João Cabral de. A Educação pela Pedra. São Paulo, Alfaguara, 2008.

MENEZES, Eduardo P. A (re)significação da noção de espaço na geografia escolar: a contribuição da poética Bachelardiana e da teoria do imaginário. UFRJ.

MUNER, Andrea Amato. COCRIANÇA: experienciar a paisagem para a autonomia da criança. São Paulo, FAUUSP, 2020.

NASCIMENTO, Andrea Z.S. A criança e o arquiteto: quem aprende com quem? Dissertação de mestrado. São Paulo, FAUUSP, 2009.

PALLASMAA, Juhani. Os olhos da pele: arquitetura e os sentidos. São Paulo: Bookman, 2011.

QUINTANA, Mário. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RUAS, Dalton B. Espaço Aberto: entre projeto e experiência na Escola Parque e Escola Aberta Japonesa. Tese de doutorado. São Paulo, FAUUSP, 2018.

SANTOS, Elza. C. Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. Dissertação de mestrado. São Paulo, FAUUSP, 2011.

SAWAIA, Camila Pinto de Souza. A cidade como lugar educativo: contribuições do protagonismo e do olhar infantil. São Paulo, 2019.

SMITH, Keri. How to be an explorer of the world: portable life museum. Penguin, 2016.

SOUSA, Adriana F. Arquitetura, projeto participativo e educação infantil na produção de Mayumi Watanabe de Souza Lima. Relatório final de iniciação científica. São Paulo, FAUUSP, 2007.

TONUCCI, Francesco. La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Losada, 2016.

TONUCCI, Francesco. 40 Años con ojos de niño. Barcelona, Groel, 2007.

TRENTINI, Rogério e ALMEIDA, Daniel. A Cidada: O SESC Pompéia de Lina Bo Bardi. São Paulo, C4: 2015.

VICENTE, Paula Martins. Novos Olhares: uma leitura da cidade por suas crianças. São Paulo, 2018.

VINAGRE, Elizabeth M. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Trabalho de conclusão de curso, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 1994.



VOGEL, Arno, MELLO, Marco Antonio da Silva e MOLLICA, Ana Luiza Moreira de Souza. Quando a rua vira casa. Rio de Janeiro, Editora da Universidade Federal Fluminense, 2016.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes: 1984.

WINNICOTT, Donald. O Brincar e a Realidade. Imago, Rio de Janeiro, 1975.

#### **sites\_ últimos acessos em dezembro de 2020**

A Casa Redonda  
<<http://acasaredonda.com.br>>

Apê – Estudos em Mobilidade  
<<http://apemobilidade.org>>

Blog Campos Salles  
<<https://campossalles.wordpress.com/historico-da-escola/>>

Centro de Referências em Educação Integral  
<<https://educacaointegral.org.br/>>  
<<https://educacaointegral.org.br/experiencias/proposta-pedagogica-da-emef-amorim-lima/>>  
<<https://educacaointegral.org.br/experiencias/emei-professor-gabriel-prestes-entende-cidade-como-extensao-da-escola/>>  
<<https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-transforma-curriculo-e-valoriza-a-autonomia-do-estudante/>>  
<<https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>>

Cidade Escola Aprendiz  
<<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>>  
<<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/bairro-escola/>>

Educação e Território  
<<https://educacaoeterritorio.org.br/>>  
<<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>>  
último acesso em dezembro de 2020

La Citta dei Bambini  
<<https://www.lacittadeibambini.org>>

Mapa do Brincar  
<<https://mapadobrincar.folha.com.br/>>

MOM - Morar de Outras Maneiras  
<<http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/index.html>>

Prefeitura de Barcelona  
<[https://ajuntament.barcelona.cat/infancia/sites/default/files/annex2barcelonaciutatamigadelainfancia.594\\_0.pdf](https://ajuntament.barcelona.cat/infancia/sites/default/files/annex2barcelonaciutatamigadelainfancia.594_0.pdf)>

Projeto Infâncias  
<<https://projetoinfancias.com.br/site/>>

Red Ocara  
<<https://www.redocara.com/>>

Território do Brincar  
<<https://territoriobrinca.com.br/>>

Transbordas  
<http://amandamalucelli.redelivre.org.br/2017/12/22/ceu-heliopolis-sp/>

UOL Educação  
<https://educacao.uol.com.br/album/2015/04/13/conheca-a-escola-amorim-lima-em-sao-paulo.htm?foto=1>

#### **audiovisual**

Destino Educação: Escolas Inovadoras - Canal Futura, direção de Márcio Venturi, 2016 e 2018. Disponível como programação do Canal Futura e em <<https://canaisglobo.globo.com/c/futura/>>

Paulo Freire: um homem do mundo - SESCTV, direção de Cristiano Burlan, 2020. Disponível em <<https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>>

Quando sinto que já sei - Despertar Filmes, direção de Antonio Salgado, Raul Perez e Anderson Lima, 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x-1Qg>>

Tarja Branca: A Revolução que Faltava - Maria Faria Filmes, direção de Cacau Rhoden, 2019. Disponível em <<https://mff.com.br/films/tarja-branca/>>

