

CAMADAS AFETIVAS DO TERRITÓRIO EDUCATIVO: BRINCANDO COM AS CRIANÇAS COMO MÉTODO PARTICIPATIVO PARA SEU RECONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO

Alain Lennart Flandes Gómez

Colaboração: Flora Monte Alegre Olmos Fernandez ¹

Grupo Ambiente Educação

Cultura, Paisagem e Ambiente Construído

Resumo

Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado “A Escola e seu Território Educativo: análise de dois casos no município do Rio de Janeiro” atualmente em andamento. O principal objetivo dessa pesquisa versa trabalhar sobre as interações que apresenta a *Escola* de ensino fundamental com seu entorno urbano imerso das dimensões do *território educativo*. Na busca de indagar os conceitos de *território e infância* a pesquisa aproxima-se dos pressupostos teóricos desenvolvidos pelas áreas da geografia, educação, urbanismo e arquitetura. Este trabalho versa analisar o reconhecimento territorial por parte do público infantil dentro do Território Educativo valendo-se dos aportes teóricos e práticos da ideação de uma oficina como método participativo de escuta. Os resultados obtidos permitem identificar as divergências e convergências no aproveitamento do potencial que o território poderia oferecer para o desenvolvimento da criança seguindo os pressupostos teóricos de autonomia, liberdade e controle, acessibilidade, abertura e diversidade².

Palavras-chave: território educativo, sistema de espaços livres, apropriação.

¹ Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (ProURB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestranda; Rio de Janeiro, RJ; flora.fernandez@ufrj.br. Parceira na idealização e organização da Oficina do Brincar.

² Conceitos abordados na pesquisa de mestrado profissional “Brincar na Cidade” apresentados no artigo Artigo realizado em coautoria por Flandes, Flores e Sbarra apresentado no XI COLÓQUIO QUAPÁ-SEL – Sistemas de Espaços Livres: transformações e permanências no século XXI realizado em Salvador, Bahia, 2016.

1. Apresentação

“É crescente a ideia de que as crianças, em quanto autores sociais e autores das suas vidas, têm culturas e linguagens próprias e merecem ser ouvidas pois falam de suas realidades, emoções e interesses”.
Adriana Friedmann³

A oficina é uma forma de trabalho em grupo que visa promover um espaço de fala, troca e ação entre os participantes e observadores. No decorrer do evento os participantes vão construindo um lugar de expressão onde opinando cria-se conjuntamente soluções para os problemas que os afetam. As crianças, assim como os adultos, são portadoras de saberes e, quando abordadas de maneira sensível e paciente, podem falar sobre o que vai bem e o que vai mal em suas vidas. É assim que a oficina é o delfim escolhido para adentrar-se no complexo universo da criança e chegar o mais próximo possível a esse saber específico que fala a partir do lugar social de interesse: o Território Educativo.

Como parte de uma serie trabalhos previamente apresentados e em desenvolvimento, este escrito se poussa sobre as inquietações e reflexões que vêm permeando o entendimento das junções/fragmentações do Território Educativo. Última reflexão mostrou o potencial de encontrar uma maneira de escutar as, no dizer de Friedmann, *micro falas* –aquelas expressões minúsculas que se transmitem através de gestos, olhares, piscadelas, sorrisos, choros- e *grandes narrativas* –expressões orgânicas com corpo todo, com alegria, dor e agressividade- das crianças.

Desse modo, tenta-se amalgamar instrumentos que contribuía para o entendimento e mapeamento do citado território. A partir dos fundamentos da *abordagem experiencial*, na qual o observador se transforma em *sujeito ou protagonista* de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus habitantes, junta-se a dimensão do *brincar* no qual, segundo Huizinga, existe alguma coisa que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação, entrando num lugar deixando para trás os problemas, preocupações e aflições do cotidiano, mergulhando-se em um universo lúdico.

³ “Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Realizado pelo Mapa da Infância Brasileira (MIB), 2016.

2. A conformação do Território Educativo

A compreensão das diferentes concepções teóricas que abordam a noção de Território ajuda entender de forma mais detalhada a arena de embate chamada no qual a Escola, como centralidade social⁴, busca reformular o diálogo. Apresentam-se duas abordagens que tratam o Território como matéria de estudo, a primeira realizada pelo grupo de pesquisa de Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro-SEL/RJ do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ e a segunda a partir da Geografia da Infância e os Territórios da Infância.

2.1 Território

Historicamente o conceito de território foi pensado, definido e delimitado no campo da Geografia como expressão de poder sobre o espaço e seus recursos, de manutenção de um modo de vida, de uma identidade ou liberdade de ação, atrelando-se a condições de dominação-influência-apropriação (Souza, 1995). Esse autor argumenta que territórios são construídos e desconstruídos nas mais diversas escalas espaciais e temporais e configuram “um complexo campo de forças, teias ou redes de relações sociais projetadas no espaço” (Souza, 1995, p.86-87). Na mesma linha, Gomes define território como uma parcela do espaço “utilizada como forma de expressão e exercício de controle sobre outrem”, através da “imposição de regras de acesso, de circulação, da normatização de usos, atitudes e comportamento”. (GOMEZ, 2002, p.12)

Em 2009, o Grupo de Pesquisa SEL/RJ promoveu um debate entre os pesquisadores acerca de conceitos importantes para as pesquisas em andamento, gerando reflexões comuns e entendimentos associados ao debate (Schlee *et al.*, 2009). Nesse debate, na ocasião, buscou-se definir as diferentes apropriações sobre o conceito de território, para o qual se buscou sintetizar como sendo *uma construção social, que incorpora os processos econômicos e produtivos, define estratégias de dominação sobre o espaço e seus recursos e que se manifesta sobre uma base física, através de múltiplas apropriações, individual e coletiva, delimitando marcas e marcos de identidade cultural* (Schlee *et al.*, 2009, p. 228-231).

Esse entendimento possibilita aos pesquisadores rebater o conceito às diferentes escalas, temporalidades, identidades culturais de estudos aplicáveis a contextos diversos. Incorpora também a identificação e a qualificação de fronteiras entre diferentes espaços urbanos,

⁴ Para o urbanista francês Jérôme Monnet (2000) podem ser identificadas varias categorias essenciais para definir e reconhecer a centralidade global numa cidade: *centralidade política, centralidade econômica, centralidade de acessibilidade, centralidade social*. Sendo esta última resultado do cruzamento de duas dimensões principais -as práticas espacialmente definidas, associadas aos lugares mais frequentados, e as representações do espaço e caracterização dos espaços mais presentes no corpo das imagens e dos discursos socialmente mobilizados.

principalmente no que se refere a espaços públicos e privados, a espaços individuais e coletivos e a espaços abertos e fechados. Para o caso do território educativo, nos interessa estudar como a escola define centralidades, polariza fluxos, estabelece percursos e parcerias, e delimita em seu entorno distintos espaços de apropriação individual ou coletiva por parte dos seus alunos.

2.2 Territórios da infância

Dentro da dimensão do Território Educativo convergem diversos atores que o configuram através do intercâmbio diário. Destaca-se a relevância da criança neste intercâmbio uma vez que elas, ao compartilharem a realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância⁵ dentro da lógica de organização social do grupo (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Nessa lógica social que utiliza a paisagem como lugar para suceder, encontramos como as crianças “assimilam conhecimentos, atitudes e valores observando o que há à sua volta e imitando-os; as lições recebidas dos adultos destacam os símbolos dos quais são portadores os lugares” (CLAVAL, 1999). Porém, segundo Redin (2000) houve um momento que a sociedade perdeu a rua e a “família atual monolítica” dos tempos modernos começou a se formar, na qual se deu preferência ao privado e íntimo substituindo a dinâmica familiar anterior de verdadeiros espaços abertos de circulação entre diversas pessoas e de traços do comunitário.

Continuando com Redin, o “sentimento de família não se desenvolve, quando a casa está muito aberta para o exterior (...) A sociabilidade da rua, da praça, e dos outros lugares de encontro e convivência de pessoas era incompatível com o tipo de família monolítica dos tempos modernos”. As crianças são, portanto, retiradas das ruas. Estas se tornam lugar privilegiado de circulações e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Nessa realidade o pedagogo Francesco Tonucci sinaliza a perda da possibilidade, por parte da criança, de sair de casa sozinha para ir ao encontro de experiências que iriam ajudá-lo na construção da sua identidade através da tomada de decisões. A falta de espaços adequados para brincar e dificuldades ambientais, reais e presumíveis, convenceram os pais da necessidade de transformar o tempo livre da criança em um tempo organizado e dedicado a

⁵ Para fins deste trabalho a infância seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda a rede simbólica que o envolve. A questão básica para a geografia da infância é a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias (LOPES, 2005).

diferentes atividades, dentro e fora de casa, rigorosamente programadas e habitualmente pagas.

2.3 Território educativo

Entende-se que a sociabilidade das crianças na rua viu-se modificada no momento em que a nova dinâmica da família e as condições urbanas dificultaram a apropriação dos espaços livres da cidade, debilitando, assim, a configuração do território por parte das crianças.

Em contraposição a este posicionamento familiar, políticas pedagógicas que visam a educação integral da criança, como o programa Mais Educação e o Bairro-Escola⁶ no Brasil, consideram a importância das redes de relações para além da escola e a necessidade de se criar um ambiente propício para o desenvolvimento. No caso do Bairro-Escola um dos maiores objetivos “ é criar condições para que os jovens do território se desenvolvam integralmente, ou seja, em todas as suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social, simbólica. (SINGER, 2015).

Dessa forma, partindo da conceituação do território apresentada anteriormente que -o coloca como uma expressão material das relações sociais, permeadas em diferentes escalas, bairro, cidade, país (Souza, 1995) -, no campo educativo o território se concretiza através da articulação de políticas públicas com a participação dos atores sociais, inclusive as crianças e jovens, para garantir um desenvolvimento integral a partir da escola e seu entorno.

No contexto no qual as condições urbanas representam uma dificuldade no trânsito neste território fragmentado se faz necessário pensar em uma “rede que vise assegurar o direito das crianças e jovens. A caracterização desta rede de proteção deve se dar por um olhar que integre os direitos de crianças, adolescentes e jovens ao processo de educação integral, ou seja, do ponto de vista de seu potencial educativo ou diversificação das oportunidades educativas” (XAVIER, 2015). No caso do Bairro-Escola a proposta é alinhar princípios e construção de estratégias comuns para o trabalho.

Com referência no artigo de Kevin Lynch e Stephen Carr “*Where learning happens*” que considera o ambiente urbano propício para o aprendizado por oferecer uma pluralidade de princípios e atividades que possibilitam ao indivíduo experimentar divergentes ideologias para construir a sua própria identidade, este artigo propõe o entendimento desta rede como uma relação e um diálogo entre as instituições e órgãos envolvidos neste processo. Dessa forma

⁶ Projeto incluído na coletânea “Território Educativo: experiências em diálogo com o bairro-escola” a qual apresenta histórias que no Brasil das últimas décadas, têm assumido papel preponderante na educação dos moradores de alguns bairros e cidades. Organizadora: Helena Singer, socióloga e diretora da associação Cidade Escola Aprendiz

com possibilidade de divergências de princípios desde que assegurem os direitos das crianças e dos adolescentes.

Esta rede que perpassa pelos diversos atores sociais traz o questionamento de identificar um possível elemento articulador. “As escolas são um dos principais equipamentos público-estatais de referência para as famílias, sobretudo em locais onde inexistem outros equipamentos” (XAVIER, 2015). Consequentemente a Escola é uma instituição que apresenta um potencial iniciador do encadeamento do dialogo entre os diversos atores sociais envolvidos na educação e aprendizagem.

A priori, nesta construção multidisciplinar, ha uma falta de interação com outros conceitos que pudessem ajudar na conformação do próprio território e sua implementação de uma forma mais completa, atravessando tópicos desde os limites territoriais existentes e propostos até os equipamentos urbanos no contexto. Desta forma, cabe a esta pesquisa ajudar no entrelaçamento das abordagens prévias dentro da esfera do Território Educativo através da escuta e participação dos atores centrais: a criança e o jovem. Enriquecendo a análise da qualidade do lugar na qual eles poderiam se desenvolver ajudando na construção da sua identidade através do desfrute do território.

3. A escolha do Território Educativo: a Ilha do governador no Rio de Janeiro.

Este estudo é resultado do esforço entrelaçado entre duas pesquisas de mestrado⁷ que contribuem com a pesquisa integrada dos diferentes tipos e compreensões de território educativo na cidade do Rio de Janeiro integrando os grupos de pesquisa Sistema de Espaços Livres – RJ (SEL-RJ) e Grupo Ambiente Educação (GAE) do Programa de Pós Graduação em Arquitetura da Faculdade em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Proarq / FAU / UFRJ) assim como o mestrado profissional do Programa de Pós Graduação em Urbanismo da mesma instituição (Prourb / FAU / UFRJ).

Como denominador em comum há um constante e progressivo compartilhamento das análises e resultados obtidos através dos diversos trabalhos práticos e acadêmicos, transferência tal que apresenta pontos de convergência ao longo do tempo. Deste modo, a Ilha do Governador na cidade do Rio de Janeiro aparece como uma convergência integradora desta rede de pesquisa, não apenas como um estudo de caso a ser analisado, mas também como parceiro que busca fortalecer o intercambio de saberes entre Universidade e Comunidade.

⁷ A dissertação de mestrado acadêmico intitulada “A Escola e seu Território Educativo: análise de dois estudos de casos no município do Rio de Janeiro” desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (Proarq / FAU / UFRJ) orientação pela Profa. Dra. Giselle Azevedo e a dissertação de mestrado profissional sob o nome de “Brincar na cidade” desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (Prourb / FAU / UFRJ) orientação pela Profa. Dra. Vera Tângari.

Em 2016, ano de desenvolvimento desta pesquisa, se deu continuidade ao fortalecimento deste laço marcado pelo florescimento e interação igualitária de diversos ritmos de vida e expressão das diferentes formas de apropriação do espaço (LEFEVBRE, 1968) para com a Ilha do Governador. À vista disso, configurou-se o recorte de pesquisa que compreende os bairros de Cacuia, Ribeira, Zumbi, Pitangueiras e Praia da Bandeira na Ilha do Governador (figura 1) os quais vivenciarão uma série de possíveis transformações urbanas a partir da modificação legislativa no PEU da região.

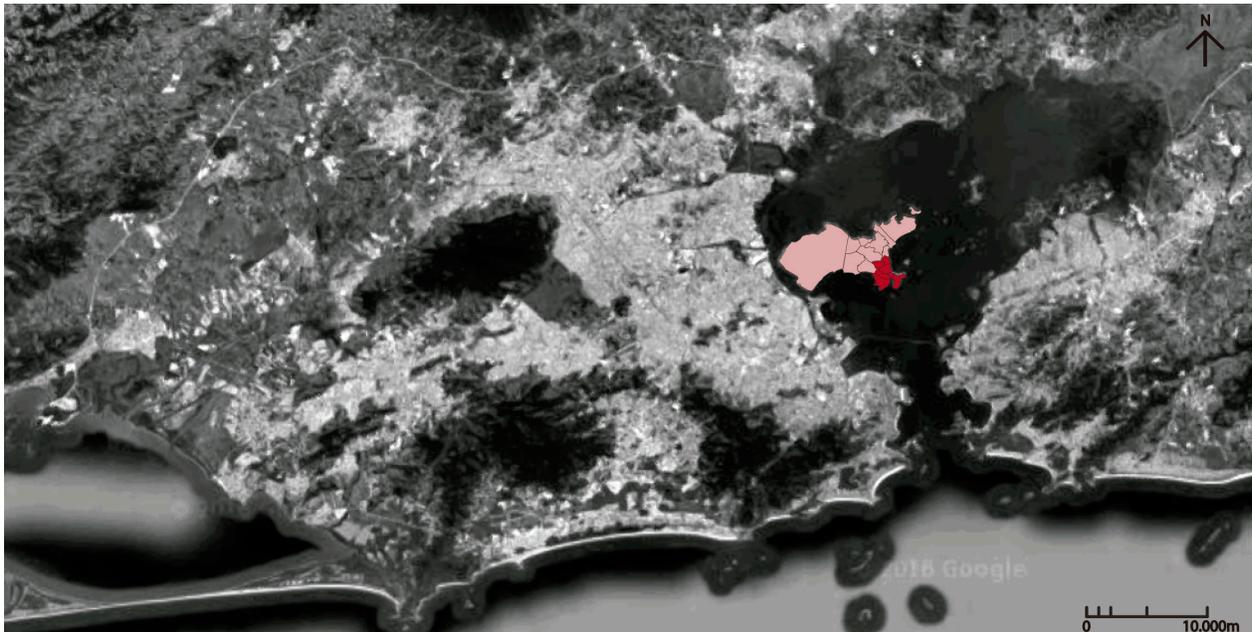


Figura 1: Imagem aérea mostrando a Ilha do Governador no Rio de Janeiro, com a área de estudo em destaque. Fonte: FERNANDEZ, 2016.

2.4 O potencial aproveitamento do sistema de espaços livres no desenvolvimento pessoal e cidadão da criança.

A Ilha do Governador localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro esta constituída por uma área de 40,81 quilômetros quadrados, compreendendo catorze bairros da cidade do Rio de Janeiro – Bancários, Cacuia, Cocotá, Freguesia, Galeão, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Moneró, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Ribeira, Tauá e Zumbi – nos quais abriga-se uma população total de aproximadamente 210 mil habitantes.⁸

⁸ Censo 2014, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No artigo *“Território Educativo sob a ótica do brincar: análise do sistema de espaços livres públicos na Ilha do Governador, Rio de Janeiro”*⁹ se-analisa a partir da ótica do brincar das crianças a relação entre o sistema de espaços livres e os bairros de Cacuia, Ribeira, Zumbi, Pitangueiras e Praia da Bandeira na Ilha do Governador no Rio de Janeiro. Dentro da bibliografia consultada sobre a cidade e a criança, aproxima-se aos pressupostos teóricos de autonomia, liberdade e controle, acessibilidade, abertura e diversidade. Valendo-se da análise de tipo morfológica da paisagem e do sistema de espaços livres urbanos, o trabalho contribui para as pesquisas recentes sobre o entendimento e o significado do Território Educativo como lugar social qualificado estabelecendo conexões intra e extramuros com a cidade e seus moradores (figura 2 e 3).

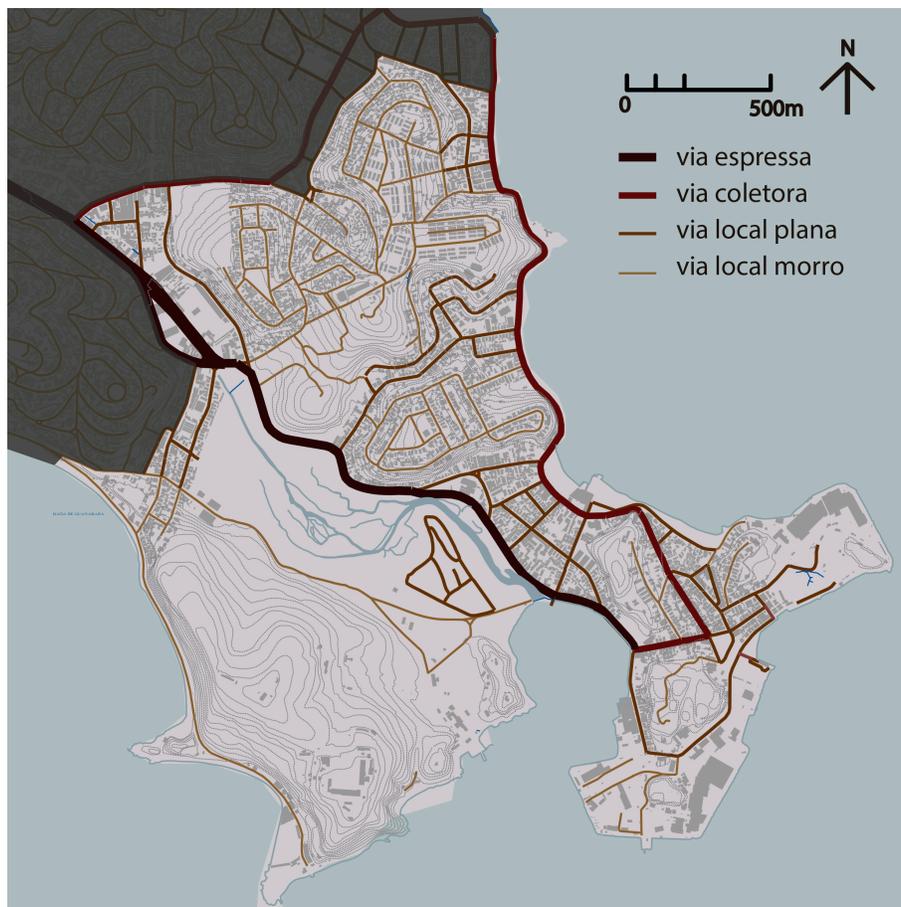


Figura 2 -Mapeamento temático playground. Fonte: FLANDES; FERNADEZ 2016.

⁹ Artigo realizado em coautoria por Flandes, Flores e Sbarra apresentado no XI COLÓQUIO QUAPÁ-SEL – Sistemas de Espaços Livres: transformações e permanências no século XXI realizado em Salvador, Bahia, 2016.

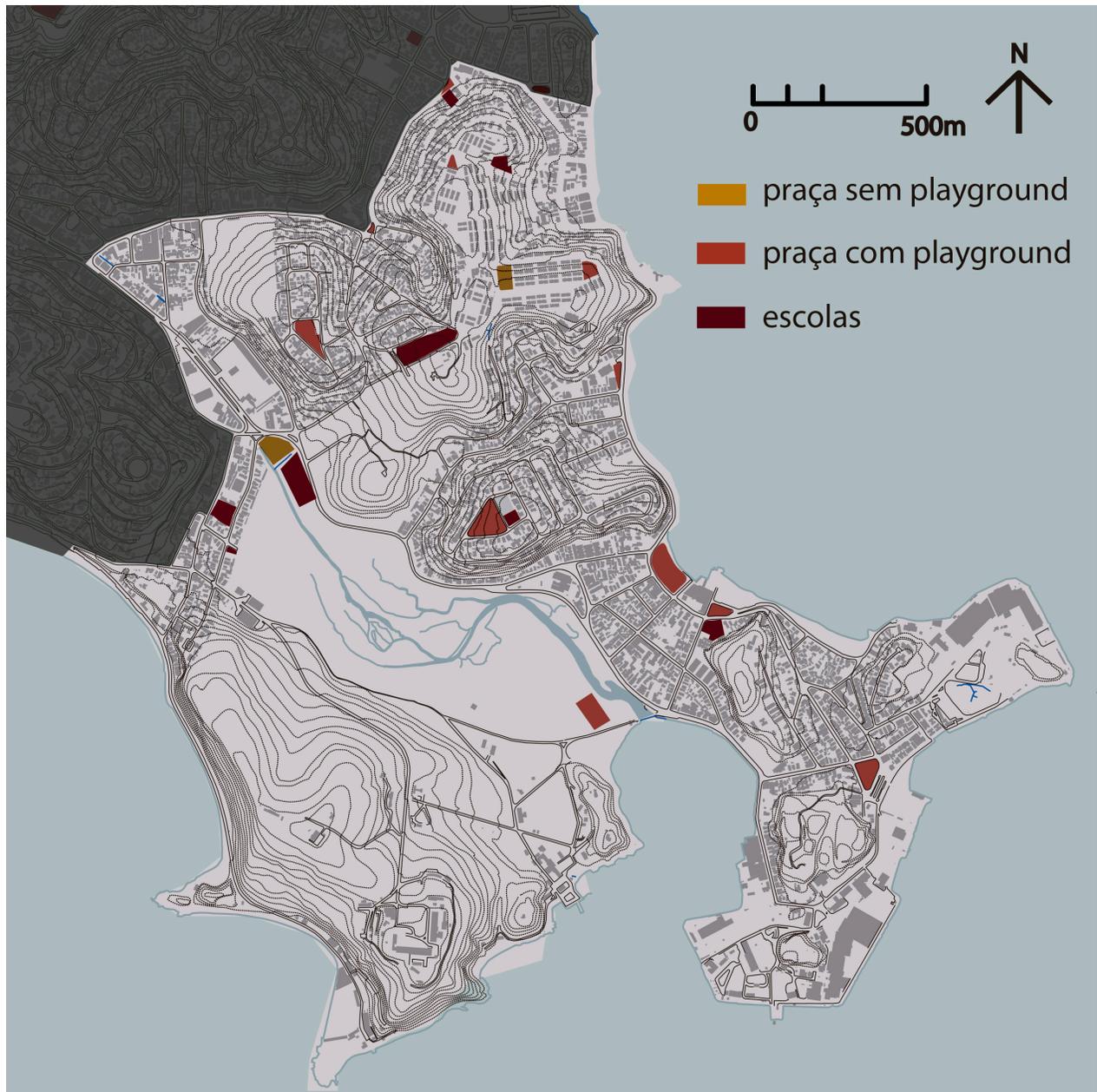


Figura 3 - Mapeamento das tipologias de ruas Fonte: FLANDES; FERNADEZ 2016.

Os resultados obtidos permitiram identificar a falta do aproveitamento do potencial que os espaços livres públicos podem oferecer para o desenvolvimento da criança, sendo que a área analisada apresenta uma serie de problemáticas referentes aos atributos considerados importantes na plena utilização dos espaços livres públicos pelas crianças:

- Dificuldade de acesso, principalmente para o público infantil, aos pontos de interesse do Território Educativo. Impossibilitando a materialização do conceito.
- Sistema homogêneo estandardizado e fragmentado.
- Segregação das atividades dentro da praça seja por gênero e faixa etária (criança, jovem, adulto, idoso).
- Falta de manutenção e precariedade dos espaços livres públicos.

Consequentemente, as reflexões geradas a partir das limitações práticas sobre o acesso, a abertura, e a diversidade dos espaços livres públicos, contribuíram na formulação do método participativo objeto deste artigo.

4. Brincando com as crianças como método participativo de reconhecimento territorial através do formato de oficina.

Como parte da pesquisa integrada que analisa a qualidade do lugar e da paisagem dos lugares pedagógicos para a educação integral no município do Rio de Janeiro¹⁰, se formulou uma oficina participativa com o objetivo de registrar os desejos e necessidades das crianças com relação ao espaço livre público e começar a compreender seu conhecimento e apropriação do território, partindo do pressuposto que a participação da população, inclusive das crianças, na tomada de decisão sobre as questões de uma comunidade no diálogo nas demandas locais é uma forma de contribuir na construção coletiva do ambiente urbano. Na busca de ter aproximações mais horizontais, o brincar foi escolhido como método a partir do diálogo entrelaçado com o brincólogo Gandhi Piorski (1971 -) quem estabelece que

“ (...) não ha dominados nem dominadores na brincadeira. Quando nascem, tais insinuações precisam estar num pacto com todos que brincam. Caso contrário, destitui-se o pai e a mãe é banida. Prevalece a autonomia de cada um nas diferenças. Um campo aberto da diversidade. Eis o arquétipo fraternus”. (PIORSKI, p.88)

No livro *Homo Ludens* (1938) o historiador e teórico culturas Johan Huizinga explora o conceito do jogo e expõe uma teoria sobre o entretenimento de maneira densa e completa. O

¹⁰Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com cidade, contemplada com apoio financeiro do CNPq (Ciências Humanas e Sociais 22/2014), integra a abordagem conceitual e metodológica dos grupos de pesquisa Ambiente-Educação (GAE), Qualidade do Lugar e da Paisagem (ProLUGAR) e Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro (SEL-RJ), vinculados ao PROARQ-FAU/UFRJ. Em paralelo a pesquisa sobre criança e cidade sob a ótica do brincar do mestrado profissional em arquitetura paisagística no Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (ProUrb) da UFRJ.

autor nos diz que o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um simples reflexo psicológico, ultrapassando os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. Ele apresenta a noção do “círculo mágico” (figura 4) na qual constata que quando participe em algum tipo de atividade de entretenimento o indivíduo entra nesse círculo deixando para trás os problemas, preocupações e aflições do cotidiano, mergulhando em um universo de diversão. No dizer do Vicente Mastroloca, quem traduz graficamente o citado *circulo magico*, as experiências realizadas dentro do círculo mágico representam algo para aqueles que participaram delas –envolve experiências e significados que permanecem no indivíduo, que por sua vez as carrega de volta para o cotidiano (p.24, 2012)

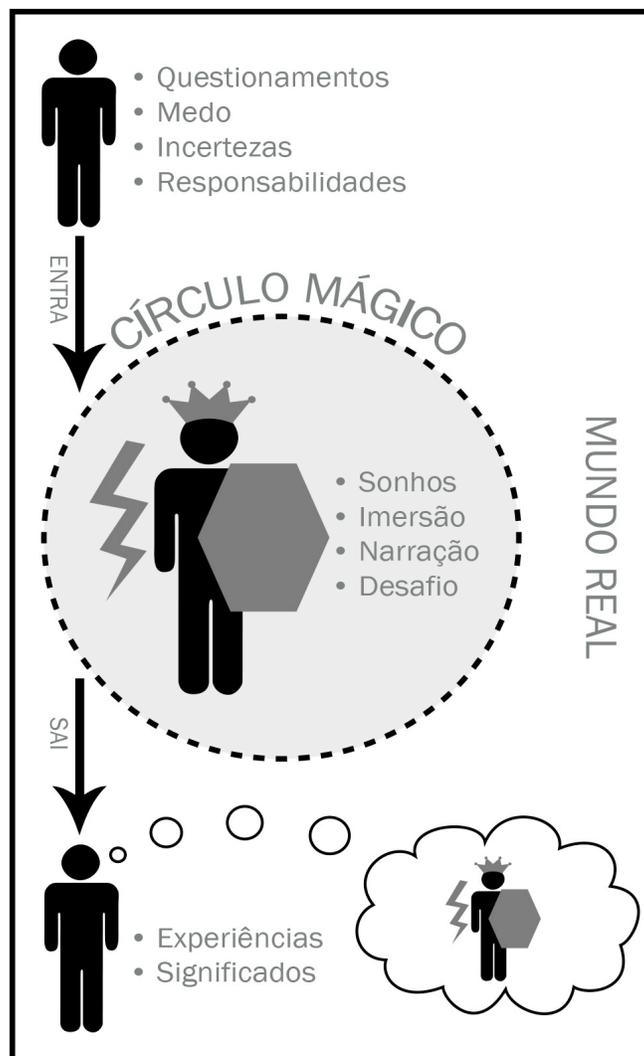


Figura 4- Representação gráfica do círculo mágico. Fonte: Elaboração Vicente Martin Mastroloca a partir dos conceitos de Huizinga, 2012.

Através de jogos, brincadeiras e instrumentos lúdicos a oficina, detalhada a seguir, busca ser uma ponte com as crianças reconhecendo que o jogo e o brincar como lugar de aprendizado significativo para uma pesquisa de caráter participativo como esta.

4.1 Oficina como método de escuta: brincar + mapear + construir

A partir da aproximação com outras pesquisas dentro do campo da escuta infantil, se optou por arquitetar uma oficina como método participativo quanto evento-lugar no qual a criança possa expressar-se *do jeito que ela é*. Com o nome de “Oficina do Brincar”, procura-se a abertura de esperar o inesperado, o não planejado, assim como, reconhecer os paradigmas próprios e novos que são tecidos dentro dos diversos universos das infâncias.

Portanto, pensou-se em elencar uma serie de atividades que ajudassem a compreensão da percepção das crianças sobre determinados aspectos do território. Tais atividades, por sua vez, transitam através de diversas linguagens e formas de expressão nutrindo as múltiplas abordagens experienciais sobre os lugares tanto do observador como do participante.

A oficina segue os fundamentos da *abordagem experiencial* na qual o observador se transforma em *sujeito ou protagonista* de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus habitantes, a ser explicada com base na subjetividade (RHEINGANTZ et al., 2009). Desta forma, a *atenção* ou *percepção consciente* (Vygotsky) se volta, principalmente, para o entendimento das razões, nuances e significados da experiência vivenciada no cotidiano de um determinado ambiente em uso (tanto em ambientes internos quanto urbanos). Segundo Newman e Holzman (2002, p.79, apud RHEINGANTZ et al., p.12) A observação incorporada se configura como uma atividade “ao mesmo tempo processo e produto, instrumento-e-resultado”

Desta forma, delinearam-se três eixos de processo que compõe a oficina: o brincar, o mapear e o construir. Cada um deles surge com um intuito que permeia as atividades dentro dele desenvolvido, ressaltando a possibilidade de ser realizadas em ambientes externos (praças, parques, praias, etc.) como em ambientes internos (pátios escolares, sala de aula, quadra esportiva, etc.)

4.1.1. Brincar

Dentro deste primeiro eixo, desenvolve-se a atividade “**Brincar junto**” na qual procura-se estabelecer um vinculo de confiança inicial entre os observadores e as crianças participantes através de jogos e brincadeira, identificando quais e como são realizadas no lugar. Considera-se uma atividade *quebra gelo* necessária para, segundo Reeks e Meireles, estabelecer um

componente afetivo entre os envolvidos que favorece a liberdade de expressão e que vai, aos poucos, deixando evidente o que cada um é. Continuando com os autores, este momento dá a voz às crianças e deixa serem quem são.

O tempo de aplicação deve estar dentro do rango de trinta e quarenta e cinco minutos, em um primeiro momento convidam-se as crianças a escrever em um papel o nome da brincadeira que elas preferiram e mostrem um particular interesse, evitando mostrar aos outros participantes. Em seguida, numa sequência de jogo de mimica, cada criança se apresenta para com o grupo e realiza a mimica da brincadeira escolhida por ela mesma. Após todos se apresentarem, uma brincadeira será escolhida através de sorteio para todos brincarem juntos.

Materiais: canetinha colorida, bola, corda, entre outros.

4.1.2. Mapear

Neste seguinte eixo, o processo de mapeamento norteia as duas atividades propostas “**Painel dos desejos**” e “**Maquete afetiva**”. Tais atividades são configuradas a partir do instrumento *Mapeamento Visual*, utilizado na avaliação pós-ocupação, o qual possibilita a percepção dos usuários em relação a um determinado ambiente, focalizando a localização, a apropriação, a demarcação de territórios, as inadequações a situações existentes, entre outras características (RHEINGANTZ et al., 2009).

4.1.2.1. Painel dos desejos

A atividade se baseia no instrumento poema dos desejos, desenvolvido por Henry Sanoff¹¹, no qual os usuários expressam através de desenho e/ou escrita suas necessidades, sentimentos e desejos relativos ao contexto em questão. O método encoraja a espontaneidade das respostas; possibilita que se obtenha um perfil representativo dos anseios e demandas; proporciona a identificação do imaginário coletivo e dá visibilidade à imagem ideal do ambiente analisado ou futuramente construído.

Dentro dum rango de 20- 25 minutos as crianças participantes com ajuda dos facilitadores formaram pequenos grupos, cada um acompanhado por um integrante adulto, buscando a compreensão dos desenhos e grafias. Para aplicação do instrumento os facilitadores disponibilizarão um painel de papel kraft com os seguintes enunciados: “**Eu**

¹¹ Professor emérito da Escola de Arquitetura da Universidade do Estado da Carolina do Norte (NCSU), autor de livros na área e um dos fundadores do EDRA (Environmental Design Research Association).

gostaria que o meu bairro ...”, “Eu gostaria que minha escola ...”, “Eu gostaria que a rua...”, “Eu gostaria que a praça ...” Abaixo, há uma área em branco, onde a criança pode desenhar ou escrever.

Materiais: papel kraft, lápis de cor, lápis cera, hidrocores finos e grossos, bem como lápis grafite, borracha, etc.

4.1.2.2. Maquete afetiva¹²

Com ajuda de uma maquete física do lugar se realiza um mapeamento que contenha lugares significativos para as crianças participantes- onde circulam, estudam, moram, brincam, etc.-. Além disso, sinalizar lugares onde não podem ou não costumam ir e observar o grau de apreensão que elas têm do território. O tempo de aplicação deve estar dentro do rango de trinta e quarenta e cinco minutos. Nos casos onde não houver maquete do lugar, a dinâmica se realizaria com ajuda de um mapa impresso, sendo providenciados recortes de bairros para as crianças.

No inicio os facilitadores mostram para as crianças a maquete do lugar e entregam post-it para cada uma delas desenharem ou escreverem os espaços que frequentam e sejam importantes para elas. Em seguida elas são convidadas a localizar esses lugares na maquete. Os facilitadores perguntam as crianças se elas gostariam de contar alguma historia sobre esses lugares, e depois, sobre os lugares que elas não podem e não gostam de ir. As perguntas tentam abordar os seguintes temas:

Reconhecimento do lugar: Que lugar você acha bonito / feio do lugar? Como você vai para a escola? Que você gosta / não gosta no caminho?

Encontro: Onde você encontra seus amigos, o que vocês fazem quando estão juntos? Do que vocês brincam? Onde você espera?

Risco: Qual brincadeira você mais gosta? Qual é a brincadeira mais aventureira / mais misteriosa / mais perigosa? Qual é lugar na Ilha mais aventureira / mais misteriosa / mais perigoso? Onde você gostaria de ir e não vai? Onde você vai sozinho? Onde você tem medo de ir / não sente medo de ir?

Material utilizado: Maquete do lugar, papel, canetinha colorida, post-it coloridos, cartões de papel, barbante, etc.

¹² Baseado no caderno de metodologias participativas do Projeto Criança Pequenas em Foco do CECIP, Rio de Janeiro.

4.1.3. Construir

Acompanhando os pressupostos do Piorsky e sua proposição de escola como espelho da alma da criança, este último eixo busca atingir as satisfações que a confecção de uma maquete propositiva feita pelas próprias crianças pode trazer para a pesquisa. No dizer do Piorsky,

“As escolas bem que poderiam ter artesãos em trabalhos diários, apenas para a apreciação das crianças, e instiga-las à luta material, abrindo caminho ao refinamento de seus desejos de construção. Aí, sim, as crianças prefeririam o ateliê à escola; transformaríamos escola em ateliê. Não teríamos observadores indolentes apenas, mas meninos do trabalho, meninos-artesãos”. (PIORSKY p.116)

4.1.3.1. Baguncidade

Nesta última atividade se produz com as crianças participantes uma maquete propositiva que contenha os anseios sobre os lugares significativos para elas -onde circulam, estudam, moram, brincam, etc.-. Num tempo de aplicação entre 30 e 45 minutos os observadores proporcionarão mapas impressos e recortados de bairros a serem trabalhados. Havendo a possibilidade de gerar subcategorias nas quais o foco propositivo seja delimitado a escalas urbanas específicas, resultando em *Baguncidade da rua, Baguncidade da escola, Baguncidade da praça, etc.* Reutilizando material reciclável as crianças elaborarão uma maquete propositiva, mostrando intervenções nos lugares que elas achem necessário e ressaltando também os lugares que não merecem mudanças.

Materiais: Mapa impresso do lugar, papel, canetinha colorida, post-it coloridos, cartões de papel, barbante, material de reciclagem.

4.2 Grupo de pesquisa participante

Os participantes colaboradores para esta oficina formam parte de dois grupos de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Arquitetura (Proarq / Fau / UFRJ) os quais através de diversas perspectivas e abordagens sobre criança, cidade e espaço livre foram configurando-se as atividades a serem realizadas. Procurando-se sempre a maior horizontalidade possível, houve uma diversificação no grau de experiência acadêmica muito enriquecedora, sendo o grupo conformado por duas professoras e pesquisadoras do próprio programa de pós-graduação, duas bolsistas de iniciação científica, um doutorando, uma mestranda da modalidade profissional e um mestrando da modalidade acadêmica.

4.3 Tempo de duração da atividade

O tempo da oficina busca seguir a recomendação do “tempo” do grupo (CECIP, 2013). Assim, atividades dinâmicas e de curta duração foram estabelecidas, abrindo a possibilidade de ter intervalos que respondam ao ritmo e motivação dos participantes. Como sugerido pelo CECIP, deve considerar-se momento de mudar de atividade ou de encerrá-lá quando as crianças começarem a ficar dispersas ou demonstrar desinteresse. Dado o número de atividades a serem desenvolvidas na oficina, contempla-se 3 horas como duração máxima.

5. Vinculação com a comunidade do Território Educativo.

O método participativo da oficina faz necessário concretar o vínculo com a comunidade e coordenar a participação dos diferentes atores do Território Educativo, propondo enxergá-lo como uma comunicação de varias vias e caminhos. Dessa forma, em prol de gerar um esquema de pesquisa participativo, haverá um constante fluxo de retroalimentação através de encontros, reuniões, seminários, visitas de campo, videoconferências, whatsapp, entre outros,

Normalmente, as vinculações surgem através de petições específicas, buscando soluções à problemáticas de ordem espacial/ arquitetônico, relacionada com moradia, educação ou produção. Embasando-se na recopilação de experiências participativas efetuadas previamente nos grupos de pesquisa (GAE, SEL-RJ, ProLUGAR) se pode apreciar o surgimento da vinculação graças a difusão do trabalho por meio das redes pessoais e profissionais entre Universidade e Comunidade, paralelamente ela pode aparecer como proposta de temas de dissertações, teses, trabalhos final de graduação, etc.

6. Considerações finais

No processo de conceituação do Território Educativo, leva-se em consideração a basta quantidade de variáveis que nele convergem e divergem. Aos poucos desvela-se uma serie de transições, transmissões, transformações e deslocamentos que vão aproximando ou distanciando as partes atuantes no território.

A partir do reconhecimento da infância –através das dimensões do território da criança ou do universo do brincar- como coadjuvante presente nas discussões na melhoria da qualidade do lugar revelou-se a possibilidade de compreender, com maior sensibilidade, um imaginário repleto de novas formulas que apoiem no processo continuo de compor o notável desafio que o conceito/projeto do Território Educativo nos apresenta.

Com o dialogo criado entre os autores de referencia e a pesquisa, ideou-se a “Oficina do Brincar” que envolve o fazer e a construção como uma forma de expressão do imaginário e, paralelamente, se aproxima ao fazer dos arquitetos e urbanistas, visto como a materialidade do espaço no tempo. O brincar como parte da oficina estabelece uma relação horizontal para com os participantes, dado que na brincadeira as decisões são construções coletivas, sendo desta forma, congruente com as premissas do próprio Território Educativo.

A versatilidade das proposições de mapeamento e construção da maquete baguncidade, expressam etapas similares ao fazer arquitetônico e urbanístico, permitindo um compartilhamento com os intrigantes ao serem convidados a se arriscar na tarefa de imaginar e construir lugar. Concluindo assim, com a implementação da “Oficina do Brincar” em diversas situações, como parte dos processos de mapeamento, avaliação e escuta participativa do território, haverá uma contribuição lúdica para a constituição de uma cidade mais representativa que considere a criança e a educação como parâmetros, na qual arquiteto e urbanista possam participar.

7. Referencias bibliográficas

AUGÉ, Marc. Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 5. ed. Tradução Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Papirus, 2005. Originalmente publicado em 1992.

AZEVEDO, G.; TÂNGARI, V.; GOULART, A. B (2016) Do espaço escolar ao território educativo: um olhar ampliado sobre o lugar pedagógico da educação integral In: Rheingantz, P. A; Pedro, R. M; Szapiro, A.M (Orgs.). Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades. Rio de Janeiro: Meridional, pp. 344-368.

CLAVAL, Paul. L'Analyse des Paysages. In Geographie et Cultures, v.4, nº 13, 1994, pp.55-74.

CECIP (Orgs.). Vamos ouvir as crianças? caderno de metodologias participativas Projeto Criança Pequena em Foco; - Rio de Janeiro : CECIP, 2013. 48 p., recurso digital.

FRIEDMAN, Adriana. A arte de adentrar nos labirintos infantis. In: Friedmann, A; Romeu, G (Orgs.). Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Veredas, pp. 16-22.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. A Condição Urbana: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MASTROLOCA, Vicente. Ludificador: um guia de referências para o game designer brasileiro. São Paulo: Edição do autor, 2012.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IPANEMA, Cybelle Moreira de. História da Ilha do Governador. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. Epub.

LEFEBVRE, Henri. O Direito à Cidade. São Paulo: Moraes, 1991.

LOPES, Jader J. M.; Vasconcellos, Tânia de. Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

LYNCH, Kevin. Where Learning Happens IN T.Banerje e M. Southworth (Orgs.). *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*. Cambridge: MIT Press, pp. 418 - 429

PIORSKY, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

REEKS, David; MEIRELES, Renata. A tessitura de vínculos em campo In: Friedmann, A; Romeu, G (Orgs.). Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Veredas, pp. 34-38.

SCHLEE; NUNES; REGO; RHEINGANTZ; DIAS; TÂNGARI. Sistemas de espaços livres nas cidades brasileiras – um debate conceitual. In Paisagem e ambiente: ensaios. vol. 26, 2009, p. 225-247

SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. Vol.1. São Paulo: Moderna, 2015.

SOUZA, Marcelo. José Lopes de. O território; sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Paulo Cesar da Costa e CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). Geografia Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TONUCCI, Francesco. Ciudades a la escala humana: la ciudad de los niños. Espanha: Revista Educación, número extraordinario, 2009.