

---

ANDRÉA ZEMP SANTANA DO NASCIMENTO

A CRIANÇA E O ARQUITETO:  
QUEM APRENDE COM QUEM?

DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA À FACULDADE DE ARQUITETURA E  
URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
MESTRE EM ARQUITETURA E URBANISMO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PAISAGEM E AMBIENTE  
ORIENTADORA: PROFA. DRA. VERA MARIA PALLAMIN

SÃO PAULO, 2009

---

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

ASSINATURA:

E-MAIL: andreasn\_82@yahoo.com.br

Nascimento, Andréa Zemp Santana do  
M244d A criança e o arquiteto: quem aprende com quem? /  
Andréa Zemp Santana do Nascimento. --São Paulo, 2009.  
262 p. : il.

Dissertação (Mestrado - Área de Concentração: Paisagem  
e Ambiente) - FAUUSP.

Orientadora: Vera Maria Pallamin

1.Espaços livres – Crianças 2.Educação 3.Espaço  
Potencial 4.Participação I.Título

CDU 712.025-053.2

## ERRATA

NASCIMENTO, Andréa Zemp Santana do. **A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?**. Dissertação de Mestrado defendida em 8 de maio de 2009 na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAUUSP.

PÁGINA	LINHA/NOTA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
59	22	quando passa	quando se passa
61	1	e de formar o	e a formação do
61	21/22	tinha até então com pouco espaço	tinha até então pouco espaço
70	13	o material que limitava	o material limitava
70	17	continua	contínua
72	Nota 22	(...), de outro exemplo	(...), a outro exemplo
81	10/11	da luta pela escola pública	como luta pela escola pública
81	15	representadas	representados
84	35	incentiva-se	incentivava-se
86	4	os projetos do CEDEC	nos projetos do CEDEC
86	37	vinculo	vínculo
87	11	A gestão Pitta a responsável	A gestão Pitta foi a responsável
96	11	para desenvolvimento projeto	para o desenvolvimento do projeto
102	17	envolvê-las crianças	envolver as crianças
110	37	contribuir sua “reconstrução”	contribuir para sua “reconstrução”
110	38/39	uma vez devido à escassez de informações	devido à escassez de informações
121	8	espaços democráticos, no qual	espaços democráticos, nos quais
122	16	assegurou	assegurou
123	13	e com as imposições	e com as imposições
127	8	sobre experiência.	sobre a experiência.
128	8	não tendo sido foi desenvolvido	não tendo sido desenvolvido
139	12	acreditando tinha ocorrido	acreditando que tinha ocorrido
140	15	se apropriava comunicação	se apropriava da comunicação
153	18	do ambientes livres	dos ambientes livres
162	28	não chegando problematizar	não chegando a problematizar
181	Nota 65	através da movimentação dos blocos, as crianças compõem cenários diversos	através da movimentação destes, as crianças compunham cenários diversos
183	10	formula	fórmula
187	2	elas ruas de uma cidade	pelas ruas de uma cidade

191/192	26	crianças em sua seu cotidiano	crianças em seu cotidiano
207	15/16	que ainda era ainda paralelo	que ainda era paralelo
211	5	No último da disciplina	No último dia da disciplina
235	11	onde elas brincar sozinhas	onde elas pudessem brincar sozinhas
238	37	que as elas não se envolveriam	que elas não se envolveriam
242	23	Uma delas dizia era a rede	Uma delas era a rede

\* Anule-se a indicação de nota 35 do Capítulo 3 (página 126, linha 4).

\* As indicações das notas 36 (p. 126), 37, 38 (p. 127), 39 e 40 (p. 128) correspondem, respectivamente, às notas 35, 36, 37, 38 e 39.

\* Anule-se o conteúdo da nota 40 (p.128).

\* Na página 154, as fontes corretas das imagens 4\_7, 4\_8, 4\_9, 4\_10 e 4\_11 são as seguintes: Foto 9 – ALMEIDA, 1985. Fotos 7, 8, 10, 11 - DATTNER, 1974.

\* Na Bibliografia, p. 255, o nome correto do autor “GUATARRI, Felix” é “GUATTARI, Félix”.

---

ANDRÉA ZEMP SANTANA DO NASCIMENTO

A CRIANÇA E O ARQUITETO: QUEM APRENDE COM QUEM?

DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA

À FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM ARQUITETURA E URBANISMO

APROVADA EM: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

PROF. DR. \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

PROF. DR. \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

PROF. DR. \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

SÃO PAULO, 2009

---



AO RICARDO



## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi feito por várias mãos, pequeninas e grandes... Agradeço a todos que participaram dele, direta ou indiretamente, especialmente à minha família e aos amigos que estiveram presentes nos momentos de dúvidas, incertezas, conquistas e alegrias durante estes três anos de trabalho e também de muita brincadeira! Agradecimentos especiais:

À FAPESP, pelo apoio à pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Às crianças Ágata, Alecsandro, Amanda, Erik, Lorinho, Tuti, Júnior, Karen, Luisinho, Mike, Rafael, Rafaela, Tainá e Leco pelo carinho, pelas tardes de sol plenas de saltos e sorrisos, por todo o colorido que deram a este trabalho, por tudo o que me ensinaram...

A Dri, Juá, Helena, Amanda, JuB, Van, Bruna e Renata, pelos conhecimentos compartilhados e construídos em nossa “aventura” transdisciplinar, pelas amizades que dela brotaram ou que a partir dela se fortaleceram.

À Dri, pelas risadas, pelas conversas, pelos “surtos criativos”, pelos “socorros” virtuais e telefônicos, pelas reflexões compartilhadas, pelo material emprestado sobre Mayumi Souza Lima, pela presença mesmo nas ausências. Por ser amiga para todas as horas.

À Juá, pela leitura do capítulo 1, pelas inspirações poéticas, pelos “socorros” virtuais, pela amizade construída nestes últimos anos.

À Helena, pela poesia das fotos que narram nossa história no assentamento, pelo layout e pela diagramação da dissertação.

Ao MST, aos moradores do assentamento Dom Pedro Casaldáliga, ao Setor de Educação, e a cada participante de nosso trabalho com as crianças, especialmente a Ediana, Joice e José de Jesus, pela confiança e pelo recebimento acolhedor nestes dois anos de convivência.

À professora Vera Pallamin, pela orientação, pela confiança e pelo apoio durante a pesquisa e em tantos anos de FAU.

Aos professores Catharina Lima e Eugênio Queiroga da FAUUSP, a Karla Lopez e a todos os estudantes de graduação participantes da disciplina *Sistema de Espaços Livres*, pela experiência que vivemos juntos no assentamento em 2006. A Thea Standersky, pelas sugestões no trabalho com as crianças.

A Catharina e Eugênio pela orientação de nosso trabalho de extensão universitária com as crianças entre 2006 e 2008; à Catharina pelo apoio no início da pesquisa e pelo convite para o estágio PAE na disciplina; ao Eugênio pelas conversas ao longo do trabalho e pelas sugestões na banca de qualificação.

À professora Maria Isabel Ghirardi, do curso de Terapia Ocupacional da USP, pelas “provocações” durante o trabalho de extensão.

À Cássia e à Tati, pela amizade surgida durante o mestrado, à Cássia pela disponibilização de materiais sobre Mayumi Souza Lima e à Tati pela conversa tranqüilizadora antes da qualificação.

A Celine Lorthois, pela leitura cuidadosa dos capítulos, pelas dicas e pelas tantas portas abertas durante a redescoberta de minha criança interna.

Aos colegas do curso de *Pedagogia profunda* e novamente à Celine, pelos momentos terapêuticos, intuitivos e reflexivos.

Aos professores, colegas e amigos do Teatro Escola Brincante, pelos tantos cantos, danças, versos, brinquedos, histórias contadas e vividas... pela essência de brincantes que compartilhamos.

Ao Raul Pereira, pelas conversas, pelo incentivo, pelos comentários sobre o texto da qualificação, pelas indicações interessantíssimas de filmes, leituras e projetos.

À professora Marina Dias da Faculdade de Educação – USP e aos colegas da disciplina *O Lúdico e as linguagens expressivas da infância* e do grupo de estudos, pela sensibilidade, pelos belos textos, poesias, filmes e reflexões que me iluminaram no início da pesquisa.

À professora Nidia Pontuschka pela participação e pelas sugestões na banca de qualificação.

A Pascal Kreuer e Fabio Guidi, pela atenção com que me receberam na Suíça, pelas entrevistas e pela disponibilidade de materiais documentais e fotográficos sobre o projeto Mega!phon.

Aos funcionários do DEPAVE, Reinaldo Pascoal, Célia Kawai e Paulo Pascotto, pelo auxílio na busca de materiais sobre os projetos de Elvira de Almeida; a Reinaldo Pascoal pela entrevista sobre o Parquinho do Butantã.

Aos funcionários do VIDEOFAU, Rose Moraes e Luiz Bargmann, pela conversa, pela atenção e pela disponibilização do material bruto dos vídeos sobre a obra de Elvira de Almeida.

À professora Tania Vaisberg, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP, pela leitura do primeiro capítulo e pelas orientações sobre a teoria de Winnicott.

A Maria Rios, pela revisão e pelas sugestões na tradução do resumo.

A Mayumi Souza Lima e Elvira de Almeida (em memória), pelas reflexões inspiradoras e pelas belas práticas, legados que as mantêm vivas naqueles que lutam pelos espaços da criança...

À minha “nova família”, Anna, Walter, Mirjam, Marek e Rebecca (e à nenê que vem por aí!), por terem me recebido de braços tão abertos.

Ao meu irmão Gil, por ter participado de minha primeira experiência arquitetônica e de tantos outros momentos especiais.

Aos meus pais, Marta e Gilberto, pelo amor, pela infância livre e alegre que me proporcionaram... Pelo incentivo e pela compreensão das minhas ausências. Por terem

---

me presenteado com esta música chamada vida, que me ensinaram e me ensinam a cada dia a compor e tocar.

Ao Ricardo, pelo amor infinito, pela paciência nos momentos difíceis, pela tradução de textos e entrevistas em alemão, pelas bibliografias e belos projetos descobertos, pelas ricas e infundáveis reflexões compartilhadas, por tudo o que aprendemos juntos nestes anos. Por ter atravessado o mar em meu encontro; pela tarde sob as jabuticabeiras; por existir em minha vida...

---



## RESUMO

O encontro do arquiteto com a criança pode ser uma oportunidade para pôr em questão um entendimento convencional de arquitetura, no qual o arquiteto é tido como o único autor e como criador de objetos estáticos. Ao arquiteto que se dispõe a despertar sua “criança interna” e a observar e aprender sobre o modo como a criança compõe, transforma e reconstrói seus espaços para brincar pode revelar-se a existência de uma *inteligência espacial da infância*, qualidade esta não apenas subestimada ou ignorada no “mundo dos arquitetos”, mas também entre os adultos de uma forma geral.

Produzir arquitetura com a criança implica não apenas estar sensível ao que a ela “diz” nas entrelinhas de seus gestos - com as movimentações que provoca nos espaços aparentemente estáticos - incorporando tais elementos à prática projetual. Trata-se, fundamentalmente, de compartilhar esta obra com a criança, reconhecendo-a como parceira e co-autora, e de abrir-se à prática transdisciplinar, trabalhando nas interfaces com profissionais de outras áreas do conhecimento: artistas, educadores, terapeutas. Procuramos mostrar que é possível construir com a criança um diálogo sensível que possibilite a invenção de uma nova linguagem, caracterizada pela fusão entre espírito lúdico infantil e espírito criativo do arquiteto. A esta concepção projetual atribuímos o nome de *práticas projetuais e espaciais com a criança*, que estão vinculadas às noções de *processo, ação e movimento*, em contraposição aos *projetos para a criança*, que priorizam o *produto* e interpretam a criança como “*usuária*” de um espaço acabado. Neste contexto, portanto, arquitetura não é mais pensável apenas como *objeto*, mas principalmente como *situação*, e somente se realiza pela apropriação e ressignificação cotidianas.

Às iniciativas históricas investigadas soma-se a narrativa sobre uma experiência realizada entre 2006 e 2008 com as crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cajamar-SP, na qual “reconstruímos” os espaços livres a partir da intervenção artística e espacial, da construção de vínculos humanos e de uma relação de aprendizado mútuo entre crianças, moradores, professores, arquitetas, terapeutas ocupacionais e educadoras.

A partir da fusão entre prática e reflexão teórica, esperamos poder contribuir para a formação de uma cultura arquitetônica na qual o arquiteto-autor se despeça deste papel e passe a se inserir em uma rede de forças criativas maior, interagindo com a criança na construção de lugares onde seja possível expressar-se com autenticidade e investir em outros “mundos” possíveis.

## ABSTRACT

The interaction between architect and children can be an opportunity to question the conventional conception of architecture, in which the architect is the only author and the designer of static objects. The architect who is disposed to “wake up” his “inner child” and to learn about the way children create and recreate their spaces may discover the existence of a “childhood’s spatial intelligence” – a quality which is not only underestimated in the “architect’s world”, but also in our society in general.

Creating architecture with children means not only to pay attention to what they “say” between the lines of their gestures and to include them in design practices. It is basically to share this work with children, to recognize them as co-authors and partners and to participate in “trans-disciplinary” practices with other professionals: artists, educators, occupational therapists. We signify that it’s possible to create a sensitive dialogue with children. It allows the invention of a new language, linking children’s and architect’s creativity. We can call this conception “*design and spatial practices with children*”, which is interrelated with *process, action* and *movement*, in opposition to “*design for children*”, which prioritizes *products* and understands children as “*users*” of a finished space. Therefore, architecture is not only considered as an object, but mainly as a situation, becoming real through everyday appropriation.

We discuss historical projects and an experience carried out between 2006 and 2008 with children in Dom Pedro Casaldáliga, a settlement of Landless Rural Workers’ Movement (MST). In this experience we were able to “re-construct” this environment through spatial and artistic practices, human relationships and mutual learning between children, inhabitants, professors, architects, occupational therapists and educators.

Taking into account theory and practice, we hope to cooperate with the formation of a different architectural culture. The “architect-author” may then change his role, participating in a larger creative process and interacting with children. It will allow the “construction” of spaces where expressing freely and creating other realities can be possible.

## SIGLAS

APA - Área de Proteção Ambiental  
BNH – Banco Nacional da Habitação  
CEDATE - Consultoria ao Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação  
CIAM - Congresso Internacional de Arquitetura Moderna  
CONESP - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo  
DEPAVE – Departamento de Áreas Verdes do Município de São Paulo  
EEPG \_ Escola Estadual de Primeiro Grau  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
EMURB – Empresa Municipal de Urbanização de São Paulo  
FCEX - Fundo de Cultura e Extensão da USP  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INOCOOP - Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais de São Paulo  
MEC - Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto  
PAE - Programa de Aperfeiçoamento do Ensino  
PRCEU - Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária  
PSD - Plano de Desenvolvimento Sustentável  
SAB – Sociedade Amigos do Bairro  
SEBES – Secretaria do Bem Estar Social

## LISTA DE IMAGENS

**imagens: 1\_1 a 1\_3.** Índios de uma tribo Xavante brincando de casinha, delimitando espaços com gravetos. (FONTE: NUNES, 1999)

**imagens 1\_4 a 1\_7.** Crianças da Casa Redonda (FONTE: CRUZ, 2005)

**imagens 1\_8 a 1\_11.** Crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga; a casinha surgiu através da apropriação de diversos materiais (1\_8 e 1\_11 da autora; 1\_9 e 1\_10 – Helena Rios)

**imagem 1\_12.** (FONTE: QUINO, 2002)

**imagem 1\_13.** (FONTE: QUINO, 2006)

**imagem 1\_14.** (FONTE: QUINO, 2005)

**imagem 2\_1.** Brinquedos produzidos para os Parques Infantis na década de 40

**imagem 2\_2.** Parque Infantil Dom Pedro, também da década de 40. (Fonte: NIEMEYER, Carlos Augusto: 2002)

**imagem 2\_3.** Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, a Escola-Parque idealizada por Anísio Teixeira e materializada por Hélio Duarte.

**imagens 2\_4, 2\_5, 2\_6 e 2\_7.** Espaços da Escola Parque: respectivamente: vista geral, biblioteca, espaço para trabalhos manuais, pátio (Fonte: DUARTE, 1973)

**imagem 2\_8.** Ruptura com a tipologia escolar tradicional. (Fonte: Revista Habitat 4 set-dez. 1951).

**imagem 2\_9.** Organização da sala de aula segundo a arquitetura do Convênio escolar: amplas fachadas de vidro e amplos espaços. (Fonte: Revista Habitat 4)

**imagem 2\_10.** Perspectiva da biblioteca infantil e de adultos em Tatuapé – projeto de Hélio Duarte. (Fonte: Revista Habitat 4)

**imagem 2\_11.** Perspectiva do Parque Infantil Vila Pompéia – projeto de Eduardo Corona. (Fonte: Revista Habitat 4)

**imagem 2\_12.** Fachada de projeto padrão para biblioteca infantil. (Fonte: Revista Habitat 4)

**imagem 2\_13.** Planta de projeto padrão para biblioteca infantil. (Fonte: Revista Habitat 4)

**imagens 2\_14 e 2\_15.** A criança pensada sob o ponto de vista do futuro cidadão. (Fonte: Revista Habitat 4)

**imagens 2\_16 e 2\_17.** Ginásio de Guarulhos, projetado por Vilanova Artigas. (Fonte: INSTITUTO LINA BO E P. M. BARDI; FUNDAÇÃO VILANOVA ARTIGAS, 1997)

**imagem 2\_18.** Desenho de criança (1985) sobre a sala de aula; o desenho demonstra a disposição das carteiras em filas, e comportamento opressor e controlador da professora, que exclama no desenho: “Seus moleques! Pare com o barulho! Ai que saco, mãe!”

**imagem 2\_19.** Crianças organizadas em fileiras na sala de aula, modelo até hoje existente nas escolas brasileiras. (Fonte: LIMA, 1989)

**imagens 2\_20, 2\_21, 2\_22.** Ocupação do grêmio estudantil da EEPG João Kopke, após ter sido elaborado junto às crianças. (Fontes: foto 20 - LIMA, 1989; fotos 21 e 22 – SOUSA, 2007)

**imagens 2\_23 e 2\_24.** Mutirão para construção do Parquinho do Butantã, envolvendo moradores locais e crianças. (Fonte: foto 23 - ALMEIDA, 1997; foto 24: ALMEIDA, 1985)

**imagens 2\_25 e 2\_26.** Oficinas de bonecos (fonte: NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982)

**imagens 2\_27, 2\_28, 2\_29 e 2\_30.** Movimentos espontâneos surgidos em “uma manhã”: crianças voltando de suas explorações pelo parque, com gravetos, folhas e pedrinhas... estes que foram aos poucos se transformando em mandalas que reuniram todos em uma ciranda de roda... (fonte: HORTÉLIO, 1987).

**imagem 2\_31.** Atividades desenvolvidas na EEPG Bairro da Varginha.

**imagem 2\_32.** Pintura do barracão de obras da EEPG Pedreira Reago (Fonte: SOUSA, 2007)

**imagens 2\_33, 2\_34, 2\_35, 2\_36 e 2\_37.** Atividades de exploração e intervenção no espaço escolar desenvolvidas na EEPG Pedreira Reago durante a Consultoria ao MEC/ CEDATE (Fonte: SOUSA, 2007)

**imagens 2\_38, 2\_39, 2\_40 e 2\_41.** Propostas de exploração e intervenção nos espaços da escola com poucos recursos. (FONTE: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E APOIO TÉCNICO À EDUCAÇÃO, 1988)

**imagem 2\_42.** Desenho de criança para a Vila dos Artistas. (Fonte: ALMEIDA, 1985)

**imagens 2\_43 e 2\_44.** Maquete do projeto. (Fonte: ALMEIDA, 1985)

**imagens 2\_45 e 2\_46.** Apropriação do espaço lúdico já construído (Fonte: ALMEIDA, 1985)

**imagens 2\_47, 2\_48 e 2\_49.** Atividades de desenho no Jardim Mutinga em Osasco

**imagens 2\_50 e 2\_51.** Apropriação da área de lazer do Jardim Mutinga. (Fonte: PEREIRA, 2006)

**imagens 2\_52, 2\_53 e 2\_54.** Apropriação dos espaços de natureza, de estruturas lúdicas e de objetos pelas crianças. (Fonte: CRUZ, 2005)

**imagens 2\_55 2\_56.** Espaços da Casa Redonda (fotos da autora)

**imagens 2\_57 e 2\_58.** Maquete e croqui da Praça de Equipamentos Sociais Inácio Monteiro, que não chegou a ser construída, assim como as demais. (Fonte: GUERREIRO, 2005)

**imagem 2\_59.** Maquete do Espaço Criança, idealizado na gestão Erundina (Fonte: LIMA, 1995)

**imagens 2\_60 e 2\_61.** Playground Balneário Mario Moraes. (Fonte: LIMA, 1995)

**imagem 2\_62.** Elemento lúdico e de comunicação visual. (Fonte: LIMA, 1995)

**imagem 2\_63.** Planta do Playground Balneário Mario Moraes, projeto do CEDEC. (Fonte: LIMA, 1995)

**imagens 2\_64 e 2\_65.** Foto e planta da Escola Municipal de Educação Infantil Vila Nova

Curuçã, projeto do CEDEC. (Fonte: LIMA, 1995)

**imagens 2\_66.** Confecção dos mosaicos pelas crianças (Fonte: ALMEIDA, 1997)

**imagens 2\_67 e 2\_68.** Horta e maquete de Diadema realizada pelas crianças durante as atividades do projeto Uma Fruta no Quintal (Fonte: PEREIRA, 2005)

**imagem 2\_69.** Folheto explicativo sobre as plantas das mudas distribuídas para as crianças. (Fonte: PEREIRA, 2005)

**imagens 2\_70 e 2\_71.** Distribuição e plantio de árvores. (Fonte: PEREIRA, 2005)

**imagens 2\_72, 2\_73, 2\_74 e 2\_75.** CEU Butantã: corredor do bloco de salas de aula, vista externa da creche, vista interna da creche e piscina. (Fonte: GUERREIRO, 2005)

**imagens 2\_76, 2\_77 e 2\_78.** CEU Rosa da China, CEU São Mateus e CEU São Carlos – pode-se perceber o destaque dos equipamentos em relação ao entorno. (Fonte: GUERREIRO, 2005)

**imagens 2\_79, 2\_80, 2\_81 e 2\_82.** Salas de aula unidas com a derrubada das paredes e intervenções das crianças espalhadas pelos espaços da escola (Fotos da autora)

**imagens 2\_83 e 2\_84.** Desenho e maquete produzidos pelas crianças durante o processo de projeto para a praça. (Fonte: GONÇALVES, 2005)

**imagens 2\_85, 2\_86 e 2\_87.** Atividades de Estudo do Meio e apresentação das maquetes dos estudantes de graduação da FAUUSP, às crianças de Pirituba. (Fonte: GONÇALVES, 2005)

**imagens 2\_88, 2\_89 e 2\_90.** Feira de ciências e discussão sobre a casa na árvore no Instituto Libertas. (fonte [www.mom.arq.ufmg.br](http://www.mom.arq.ufmg.br). Acesso em 5 jan. 2009)

**imagens 2\_91, 2\_92 e 2\_93.** Experiência na UFMG com alunos de graduação de arquitetura, projeto Lote de idéias e Exposição Transitivos, no SESC Pinheiros. (fonte [www.mom.arq.ufmg.br](http://www.mom.arq.ufmg.br). Acesso em 5 jan. 2009)

**imagem 3\_1.** Implantação da Escola EEPG João Kopke. (FONTE: Google Earth. Acesso em set. 2008)

**imagens 3\_2, 3\_3 e 3\_4.** Edifício antigo e processo de demolição para construção do novo bloco. (Fonte: 1 – *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Kopke”*. Sem data; 2 e 3 – LIMA, 1995)

**imagens 3\_5, 3\_6 e 3\_7.** Brincadeira com fantasias de animais, e aquário do Bernardo-eremita (Fonte: *Se 7 - Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data; 6: LIMA, 1995)

**imagens 3\_8 e 3\_9.** Crianças “desconstruindo” a sala de aula ao cobrir as carteiras com jornal.

**imagem 3\_10.** Construção de máscaras dos animais-personagens. (Fonte: *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data)

**imagens 3\_11, 3\_12, 3\_13 e 3\_14.** Exposição de trajes da época em que a escola era ainda uma mansão dos barões do café, e elementos da casa que foram escolhidos pelas crianças para compor o espaço do grêmio. (Fonte: *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data)

**imagem 3\_15.** (Fonte: *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data)

**imagens 3\_16 e 3\_17.** Fase de construção do grêmio.

**imagem 3\_18.** Domo da casa antiga que foi incorporado ao novo espaço. (Fonte: *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data)

**imagem 3\_19.** Projeto do grêmio elaborado com a participação das crianças (Fonte:LIMA, 1995)

**imagens 3\_20, 3\_21 e 3\_22.** Crianças brincando e usando intensamente o grêmio após a construção. (Fonte – 20 e 22: LIMA: 1989, e 21: SOUSA, 2006)

**imagem 3\_23.** Bloco construído sem a participação das crianças (fonte LIMA. 1995)

**imagem 3\_24 e 3\_25.** Grêmio transformado em depósito de material abandonado (Fonte: 24: LIMA, 1989; 25: SOUSA: 2006)

**imagens 3\_26, 3\_27 e 3\_28.** Situação atual do antigo grêmio. Foi instalada uma cantina, o anfiteatro no qual se encontrava o domo foi removido, e as paredes da antiga sala de jogos, antes composta de tijolos vazados, foi coberta com cimento (Fotos da autora e visita à escola em 2006)

**imagem 3\_29.** Brincadeira procurando explorar a vida dos animais e seus espaços necessários (Fonte Sousa 2007)

**imagem 3\_30.** Exploração do entorno da escola, com máquinas fotográficas (Fonte Sousa 2007)

**imagem 3\_31.** Barracão de obras da EEPG Bairro da Varginha, posteriormente pintado pelas crianças. (Fonte: Sousa, 2006)

**imagem 3\_32.** Pintura do barracão, conforme quadrinhos elaborados pelas crianças. (Fonte: LIMA, 1995)

**imagens 3\_33.** Trabalho das crianças e dos adultos na horta (Fonte: SOUSA, 2006)

**imagem 3\_34.** Implantação do Parquinho do Butantã (FONTE: Google Earth. Acesso em set. 2008).

**imagens 3\_35 , 3\_36 e 3\_37.** Construção de móveis para o Conjunto Habitacional do Butantã. (Fonte: 35 e 36: ALMEIDA, 1997; 37: ALMEIDA, 1985)

**imagem 3\_38.** Proposta de brinquedos com sucata para o parquinho do Butantã. (Fonte: ALMEIDA, 1985)

**imagem 3\_39.** Apresentação teatral durante o período de obras no Parquinho do Butantã. (Fonte ALMEIDA, 1997)

**imagens 3\_40 e 3\_41.** Croquis de Elvira de Almeida para o Parquinho do Butantã. (Fonte: ALMEIDA, 1997)

**imagens 3\_42 e 3\_43.** Mutirão de construção do Parquinho do Butantã, formado por designers, artesãos e moradores (Fonte - 42: ALMEIDA, 1997; 43: ALMEIDA, 1985)

**imagens 3\_44 e 3\_45.** Programação para um dos dias de trabalho para construção do parquinho , e detalhes resolvidos durante a obra (Fonte ALMEIDA, 1985)

**imagens 3\_46 e 3\_47.** Croquis para o “carrossel”, e o brinquedo pronto e apropriado pelas crianças. (Fonte, 46: ALMEIDA, 1997, 47: ALMEIDA, 1985)

**imagem 3\_48.** Crianças inaugurando o escorregador do parquinho (Fonte - 1: ALMEIDA, 1979)

**imagens 3\_49, 3\_50, 3\_51 e 3\_52.** Crianças ajudando a construir o parquinho, durante a montagem e pintura das peças (Fonte, da esquerda para a direita: 49, 50, 51: ALMEIDA, 1985; 52: ALMEIDA, 1979).

**imagens 3\_53, 3\_54 e 3\_55.** O parquinho depois da construção.

**imagens 3\_56 e 3\_57.** Desenhos do mesmo feitos pelas crianças. (Fonte: 53: ALMEIDA, 1985; 54, 55 ALMEIDA, 1979; 56, 57: ALMEIDA, 1985)

**imagem 3\_58.** Estudos para brinquedos feitos com “sucata urbana” (Fonte: ALMEIDA, 1997)

**imagens 3\_59 e 3\_60.** A “árvore da FAU”, retirada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, depois de cair, e transportada para o Parque do Ibirapuera, onde foi transformada em escultura lúdica com a incorporação de novos elementos (Fonte: ALMEIDA, 1997).

**imagem 3\_61.** Implantação da Praça da Criança (FONTE: Google Earth. Acesso em set. 2008)

**imagem 3\_62.** Perspectiva e planta da Praça da Criança (Fonte: ALMEIDA, 1993)

**imagens 3\_63 e 3\_64.** Maquete da praça apresentada à SEBES, e maquete de um dos brinquedos. (Fonte: ALMEIDA, 1997)

**imagens 3\_65, 3\_66 e 3\_67.** Confecção dos mosaicos pelas crianças, e implantação dos mesmos no piso da praça. A última foto mostra um painel com o nome das crianças que participaram, feito por elas. (ALMEIDA, 1997)

**imagens 3\_68, 3\_69 e 3\_70.** Mosaicos feitos pelas crianças de rua. (Fonte: 68: ALMEIDA, 1997; 69 e 70: ALMEIDA: 1993).

**imagem 3\_71.** Brinquedos da praça da criança (Fonte: ALMEIDA, 1997)

**imagem 3\_72.** Praça já acimentada para abrigar as barracas de vendedores ambulantes (Fonte: O Estado de São Paulo, 11 nov.1993)

**imagem 3\_73.** Antiga Praça da Criança em sua configuração atual. Não há mais uma visão permeável da praça, e o Centro de Convivência foi fechado com um muro, funcionando hoje como centro de atendimento à mulher. (Fotos da autora).

**imagem 3\_74.** Crianças desenhando na escola Criarte.

**imagem 3\_75.** Desenhos das crianças, os quais apresentavam elementos que inspiraram Elvira em projetos posteriores. (Fonte: ALMEIDA. 1985)

**imagens 4\_1, 4\_2 e 4\_3.** Croqui, maquete e perspectiva do projeto para o Fun Palace, onde se pode observar a busca por uma arquitetura “mutável”. (FONTE: 1 – Revista Archplus, maio de 2007; 2 – Revista Domus, janeiro de 2004; 3 – Revista Art in America, 1966)

**imagens 4\_4, 4\_5 e 3\_6.** Crianças brincando nas ruas de Londres, em fotografias de Nigel Henderson, membro do grupo de artistas inglês Independent Group (Fonte: LICHTENSTEIN, 2001)

**imagens 4\_7, 4\_8, 4\_9, 4\_10 e 4\_11.** Crianças se apropriando dos espaços e das “sucatas” urbanas para brincar. (FONTE: Foto 7 – ALMEIDA, 1985. Fotos 8,9, 10, 11 - DATNER, 1974)

**imagens 4\_12 e 4\_13.** Crianças manipulando as peças e construindo seus ambientes.

---

(Fonte: BORIS; HIRRSCHLER, 1971).

**imagens 4\_14, 4\_15 e 4\_16.** Ambientes criados pelas crianças, com destaque para as entradas de luz

**imagens 4\_17 e 4\_18.** Planta dos espaços construídos na primeira e na terceira experiência. (Fonte: BORIS; HIRRSCHLER, 1971).

**imagem 4\_19.** Primeiro Adventure Playground em Copenhague. (Fonte: BURKHALTER, sem data)

**imagens 4\_20 e 4\_21.** Robinson Spielplatz em Zurique, 1954 (Fonte: BURKHALTER, sem data)

**imagem 4\_22.** Adventure Playground em Londres (Fonte: DATTNER, 1974)

**imagens 4\_23, 4\_24, 4\_25 e 4\_26.** Adventure Playground em Berkeley, Califórnia – Estados Unidos. (Fonte: [www.ci.berkeley.ca.us](http://www.ci.berkeley.ca.us). Acesso em 2 fev. 2009)

**imagem 4\_27.** O contraste entre a paisagem de fundo e este Adventure Playground em Copenhague simboliza a diferença entre a “arquitetura adulta” e uma “arquitetura infantil” (Foto: Frode Slave - Fonte: <http://www.freeplaynetwork.org.uk/playlink/exhibition>. Acesso em 2 fev. 2009)

**imagens 4\_28, 4\_29, 4\_30 e 4\_31.** Vivência com os quatro elementos da natureza. (fonte: [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch). Acesso em 15 jan. 2009)

**imagens 4\_32, 4\_33 e 4\_34.** Projeto para Paradieswaldi em Jlanz, Suíça. (fonte: [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch). Acesso em 15 jan. 2009)

**imagens 4\_35, 4\_36, 4\_37 e 4\_38.** Projeto para a escola Altlandenberg em Bauma, Suíça. (Fonte: Fotos 35, 36 e 37. fonte: [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch). Acesso em 15 jan. 2009; Foto 38, Jornal da semana de construção em Altlandenberg, site da escola [www.schulebauma.ch](http://www.schulebauma.ch))

**imagens 4\_39, 4\_40 e 4\_41.** *Festival der Klötze* em Friedrichshafen, Alemanha. (fonte: [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch). Acesso em 15 jan. 2009)

**imagens 4\_42, 4\_43 e 4\_44.** Fases crítica, fantasia e concretização no projeto para o Hardau Spielplatz. (Fotos cedidas por Pascal Kreuer em 2006)

**imagens 4\_45 e 4\_46.** Elaboração de maquetes pelas crianças após a escolha do tema (Fotos cedidas pelo designer Fabio Guidi)

**imagens 4\_47 e 4\_48.** Maquete do Motorsänger, grupo responsável pela construção do Hardau Spielplatz, e espaço construído no dia da inauguração, em outubro de 2007. (Foto 47: cedida pelo designer Fabio guidi; Foto 48: da autora)

**imagens 4\_49, 4\_49/1 e 4\_49/2.** Playground na Drahzugstrasse, Zurique e no GZ Heuried, Zurique. (fotos da autora).

**imagens 4\_49/1 e 4\_49/2.** Playground Roswiesenplatz (Fotos da autora).

**imagens 4\_50, 4\_50/1, 4\_50/2 e 4\_50/3.** Playground no Centro Comunitário GZ Heuried (fotos da autora)

**imagens 4\_50/4 e 4\_50/5.** Projeto para ocupação do Viaduktbögen com um centro de lazer e cultura infantil: exploração das crianças e uma das maquetes. (Fotos cedidas por Pascal Kreuer)

---

**imagem 4\_50/6.** Intervenção com pintura na sub-passagem da Balgrisstrasse. (foto da autora)

**imagens 4\_51 e 4\_52.** Conselho das crianças. (Fonte: [www.cittadeibambini.net](http://www.cittadeibambini.net) . Acesso em 10 out. 2007)

**imagem 4\_53.** Divulgação do sub-projeto “Para a escola vamos sozinhos” (*A scuola ci andiamo da soli*). (Fonte: [www.cittadeibambini.net](http://www.cittadeibambini.net) . Acesso em 10 out. 2007)

**imagens 4\_54 e 4\_55.** Maquete e desenho produzido pelas crianças. (Fonte: [www.cittadeibambini.net](http://www.cittadeibambini.net). Acesso em 10 out. 2007)

**imagens 4\_56, 4\_57, 4\_58 e 4\_59.** Escola Montessori em Delft, projetada por Hertzberger (Fonte: HERTZBERGER, 1999)

**imagens 4\_60 e 4\_61.** Orfanato De Amsterdã projetado por Aldo Van Eyck (Fonte: BARONE, 2002)

**imagens 4\_62, 4\_63, 4\_64, 4\_65, 4\_66, 4\_67.** Explorações espaciais e intervenções das crianças nas escolas da Reggio Emilia (Fonte: 62, 63 E 64: REGGIO CHILDREN, 2006; 65, 66, 67: REGGIO CHILDREN, 1998)

**imagem 5\_1.** Desenho de uma criança sobre a exploração ilegal de madeira nos arredores do assentamento. (foto da autora)

**imagem 5\_2.** META = linear, de resultado pré - determinado. fonte: HALPRIN, 1978 apud PEREIRA, 2005)

**imagem 5\_3.** OBJETIVO = inclusivo, abre alternativas. (fonte: HALPRIN, 1978 apud PEREIRA, 2005)

**imagens 5\_4, 5\_5, 5\_6, 5\_7 e 5\_8.** Primeira visita ao assentamento e apresentação final das crianças cantando o hino do MST. (4, 5, 6 e 8: fotos da autora; 7: foto de Helena Rios)

**imagens 5\_9, 5\_10, 5\_11, 4\_12 e 5\_13.** Desenvolvimento do mapa e apresentação final, na qual adultos crianças, jovens e graduandos da FAU compartilharam as atividades desenvolvidas no dia, entre elas o diagnóstico da área e a realização de uma maquete com a topografia do terreno. (fotos 9, 10, 11, 13: fotos da autora; 12: Helena Rios)

**imagens 5\_14 e 5\_15.** Oficina das árvores frutíferas e desenho coletivo (fotos: Helena Rios)

**imagens 5\_16, 5\_17, 5\_18, 5\_19 e 5\_20.** Oficina temática e desenhos em duplas ou individuais (foto 16: Helena Rios)

**imagens 5\_21, 5\_22, 5\_23, 5\_24 e 5\_25.** (fotos 21 e 22: da autora; 23, 24 e 25: Helena Rios)

**imagens 5\_26, 5\_27, 5\_28, 5\_29, 5\_30 e 5\_31.** Confecção da maquete (fotos 26, 27: da autora; fotos 28, 29, 30 e 31: Helena Rios)

**imagens 5\_32, 5\_33 e 5\_34.** Apresentação final de todos os grupos e finalização da disciplina. (foto 5\_32 da autora; fotos 5\_33 e 5\_34: Helena Rios)

**imagens 5\_35, 5\_36, 5\_37, 5\_38 e 5\_39.** Primeiro encontro depois da finalização da disciplina. (fotos: Helena Rios)

**imagens 5\_40 e 5\_41.** Conversa sobre a greve e brincadeiras livres. (fotos da autora)

---

**imagens 5\_42 a 5\_54.** (fotos 5\_46, 5\_47, 5\_48, 5\_49, 5\_51, 5\_52, 5\_53 e 5\_54 da autora; fotos 5\_42, 5\_43, 5\_44, 5\_45 e 5\_50 Helena Rios)

**imagem 5\_55.** Idéia para um escorregador de bambu (croquis da autora)

**imagens 5\_56, 5\_57, 5\_58 e 5\_59.** (foto 5\_58 da autora; demais: Helena Rios)

**imagens 5\_60 a 5\_64.** Dia da “caixa de brinquedos” (Fotos da autora)

**imagens 5\_65, 5\_70, 5\_71 e 5\_72.** Brincadeiras escolhidas (fotos Helena Rios)

**imagens 5\_66, 5\_67, 5\_68 e 5\_69.** Alguns desenhos das crianças sobre as brincadeiras familiares compartilhadas.

**imagens 5\_73 e 5\_74.** Ciranda da viuvinha (Fotos: Helena Rios)

**imagens 5\_75 e 5\_76.** Confeção artesanal de painel para o Fórum Mundial de Educação.

**imagens 5\_87 a 5\_97.** (fotos 5\_89, 5\_96 e 5\_97 da autora; demais: Helena Rios)

**imagens 5\_98 a 5\_102.** Vivências com a natureza (Fotos Helena Rios)

**imagens 5\_103 a 5\_106.** (Fotos Helena Rios)

**imagem 5\_106/1.** escada com pneus (croqui da autora)

**imagens 5\_107 a 5\_112.** Arrumação dos livros e brincadeiras nos espaços da casa-sede (fotos Helena Rios)

**imagens 5\_113 a 5\_120.** (fotos 5\_114, 5\_115 e 5\_116 da autora; demais: Helena Rios)

**imagens 5\_121 a 5\_126.** (fotos 5\_121 e 5\_122 da autora; demais: Helena Rios)

**imagens 5\_127 a 5\_131.** (Helena Rios). Primeiro dia de desfile e construção da rede

**imagens 5\_132 a 5\_138.** (foto 5\_134 da autora; demais: Helena Rios). Conclusão da rede e desfile no galpão.

**imagem 5\_139.** Idéia para a casa na árvore (croqui da autora)

**imagem 5\_140.** Desenho do funcionamento da tirolesa (croquis da autora)

**imagens 5\_141 a 5\_144.** (foto 5\_141: da autora; foto 5\_142: Helena Rios; fotos 5\_143, 5\_144: Juliana A. Silva).

**imagens 5\_145 a 5\_149.** (foto 5\_149 da autora; demais: Helena Rios)

**imagens 5\_150 e 5\_151.** Oficina de bambu (uma das crianças tentou reproduzir os ensinamentos da oficina para construir seus próprios objetos) e festa junina de 2008. (fotos: 5\_150 da autora; 5\_151: Helena Rios).

---



25	PRÓLOGO
27	INTRODUÇÃO
31	1. CONSTRUIR O ESPAÇO É CONSTRUIR A SI PRÓPRIO
34	1.1. O espaço potencial e a construção do “mundo” como construção de si
36	1.2. O Brincar como cultura
37	A cultura da infância
44	1.3. A criança e a construção da subjetividade como micropolítica
46	1.4. Educação, autonomia e a criança
46	1.4.1. Relação vigente entre criança e adulto: o formato escolar tradicional
50	1.4.2. Outra relação possível
55	1.4.3. A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?
57	2. PERCURSO HISTÓRICO NA GRANDE SÃO PAULO: DOS PROJETOS PARA A CRIANÇA ÀS PRÁTICAS PROJETUAIS E ESPACIAIS COM A CRIANÇA
60	Voltando aos anos 30...
96	Um balanço...
99	3. DOIS EXEMPLOS HISTÓRICOS EM SÃO PAULO: MAYUMI SOUZA LIMA E ELVIRA DE ALMEIDA
102	3.1. Mayumi Souza Lima e sua atuação na CONESP
102	3.1.1. EEPG João Kopke
102	3.1.1.1. A proposta
104	3.1.1.2. Os atores
105	3.1.1.3. O processo
110	3.1.2. As experiências de autoconstrução - EEPG Bairro da Varginha
111	3.1.2.1. A proposta
111	3.1.2.2. Os atores
113	3.1.2.3. O processo
119	3.1.3. Diálogos entre arquiteto e criança
123	3.2. Elvira de Almeida e as <i>esculturas lúdicas</i>
124	3.2.1. O parquinho do Butantã
124	3.2.1.1. A proposta
126	3.2.1.2. Os atores
128	3.2.1.3. O processo
132	3.2.2. Praça da Criança

132	3.2.2.1. A proposta
134	3.2.2.2. Os atores
135	3.2.2.3. O processo
140	3.2.3. Diálogo entre arquiteto e criança
142	3.3. Mayumi e Elvira: abordagens complementares
145	<b>4. AS PRÁTICAS PROJETUAIS E ESPACIAIS COM A CRIANÇA: INSPIRAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS</b>
148	4.1. Uma arte “em obra” – o conceito de <i>Obra Aberta</i>
150	4.2. Práticas cotidianas e práticas no espaço
156	4.3. Experiências pelo mundo
157	L’ enfant architecte (“A criança arquiteta”) – França, 1969
160	Adventure Playgrounds (origem: Dinamarca – 1931)
162	Spielträumer, o “Sonhador de Brincadeiras” – (Bauma, Suíça)
167	Mega!phon – Zurique, Suíça (2000 - -----)
173	La città dei bambini (origem: Itália, 1991)
175	4.4. As práticas projetuais e espaciais com a criança
185	<b>5. CONSTRUINDO COLETIVAMENTE UM BRINQUEDO-ESPAÇO</b>
188	5.1.A proposta
190	5.2. Os atores
190	5.2.1. As crianças, adultos e jovens e o assentamento D. Pedro Casaldáliga
193	O setor de Educação no MST e no assentamento
197	5.2.2. O grupo de estudantes
199	5.3. O processo
201	Movimento 1. Linguagem do arquiteto x linguagem da criança
207	Movimento 2. Linguagem do arquiteto + linguagem da criança
211	Movimento 3. Outras Linguagens: a Transdisciplinaridade Ampliada e a abertura ao abstrato
220	Movimento 4. Linguagens pedagógicas x linguagens infantis: a ansiedade pelo concreto
224	Movimento 5. A linguagem compartilhada: entendendo os movimentos e as subjetividades
231	Movimento 6 ou múltiplos movimentos: fusão entre concreto e abstrato
244	Movimentos em devir...
249	<b>POR UM “CANTEIRO” DE “OBRAS” IMPREVISÍVEIS...</b>
253	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>

Eis que uma tarde, em meio às minhas pesquisas antes do ingresso no mestrado, na biblioteca da FAU, me peguei a olhar um livro de uma certa designer; na capa, dizia: *Arte Lúdica*. No interior, personagens, figuras bizarras e divertidas “fantasiadas” de brinquedo se confundiam com o entusiasmo e o sorriso das crianças que nelas se penduravam. Era como se as fotos ganhassem movimento, como se fosse possível se imaginar mergulhando nelas e brincando junto. De onde viria aquela energia que “desestabilizava” os espaços aparentemente imóveis?

As imagens retornavam às vezes à mente, e junto com elas esta pergunta. À medida que eu me envolvia na pesquisa de mestrado, fui percebendo que a descoberta se daria durante uma caminhada em direção às experiências de meu passado. Minha infância veio então à tona e pude relembrar os tantos dias dedicados à coleta de pedaços de madeira, abandonados pela fábrica de móveis em um terreno baldio em frente à minha casa, no interior de São Paulo. Com martelo em mãos e muitas idéias na cabeça, eu e meu irmão nos dedicávamos a construir nossa casa na árvore. Apesar do nosso empenho, a casinha nunca ficou pronta; era como se não existissem meios materiais para concretizar tamanha riqueza de sentidos. Ao refletir sobre esta experiência, entendi que não era apenas no espaço concreto no qual eu brincava e nem só na materialidade do que eu pretendia construir que se encontrava a verdadeira beleza, a verdadeira experiência: era principalmente nos sentimentos que me moviam, na “casa interna” que se construía enquanto eu martelava, imaginava, criava... Talvez tenha sido este inclusive o primeiro passo da trilha que me levou à arquitetura.

Esta recordação me pôs de frente com “minha” criança-arquiteta; me fez perceber novamente as possibilidades de viver uma experiência arquitetônica viva, rica, feita de símbolos, sorrisos, fragmentos, magia, movimento, vontade de fazer com as mãos...



## INTRODUÇÃO

Quando pensamos em espaços infantis, quais as imagens que imediatamente vêm à mente? O *playground*, a escola, espaços feitos “especialmente” para a criança pelos adultos, pelos arquitetos, “próteses” protegidas dos perigos da cidade, nos quais a criança pode se desenvolver “em segurança” e ultrapassar a fase de “imaturidade” até atingir os “anos plenos de sua cidadania”. Com estes espaços, no entanto, coexistem outros: aqueles escondidos, fragmentários, ambíguos, híbridos, labirínticos, inacabados interpretados por nossas sociedades como sobras; canteiros de obra, construções abandonadas, terrenos baldios, pequenos bosques que aos olhos das crianças convertem-se em grandes selvas; espaços caóticos, repletos de objetos aparentemente inúteis. São *entre-espaços*, ainda não preenchidos pela “genialidade” e pelas “mãos” do arquiteto, e que talvez por isso mesmo despertem a atenção das crianças.

Em qualquer um deles, entre as grades do *playground*, entre os muros da escola, ou explorando os “espaços-sucata”, a criança brinca, faz nascer da apropriação o seu ambiente, o seu universo. Mas não estaria nestes últimos, nos *entre-espaços*, a verdadeira essência lúdica, a abertura ao impulso criativo e à ação transformadora da criança? Seria possível pensar arquitetura não mais como objeto acabado, mas como situação, como invenção de lugares dotados de múltiplas possibilidades, de encanto, de mistério, de “liberdade imprevisível”, qualidades que se revelam nos olhos da criança quando brinca e em seus gestos quando constrói, destrói, reconstrói seus espaços vitais? Ao dedicar-se a este novo “projeto”, não seria desejável ao arquiteto unir-se à criança para a construção de uma linguagem expressiva outra, feita de movimentos, de liberdade, de “desenhos-espaços”?

Tais inquietações originaram esta dissertação. Acreditamos que a experiência de autoria compartilhada entre criança e arquiteto no ato de criar espaços possa contribuir para uma redescoberta do verdadeiro sentido da arquitetura, de sua vitalidade, e para a composição de um processo de aprendizado mútuo, a partir do qual se criem e se “reconstruam” não apenas espaços materiais, mas também existências humanas. Na formação acadêmica e na prática profissional do arquiteto estas componentes parecem, de uma forma geral, não existir. Alguns arquitetos, designers, urbanistas e paisagistas nos indicam caminhos neste sentido, mas continuam sendo minorias. A partir da curiosidade por encontrar novos caminhos adentramos a busca por referências teóricas e práticas que nos auxiliassem. A compreensão profunda de como este diálogo entre criança e arquiteto poderia acontecer nos foi trazida especialmente pela oportunidade de experimentar, junto a crianças, jovens e adultos do assentamento Dom Pedro Casaldáliga do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Cajamar, e a um grupo de arquitetas, educadoras e terapeutas ocupacionais, a “reinvenção” contínua dos espaços lúdicos daquele ambiente. O contato direto com essas crianças foi fundamental e decisivo para a pesquisa. O aprendizado com elas motivou-nos a procurar reflexões sobre a infância e sobre seu universo subjetivo, advindas de outras áreas do conhecimento - a arte, a educação, a psicologia, a terapia

ocupacional, a filosofia – ao mesmo tempo em que introduzimos novas reflexões – estas transdisciplinares e não apenas de domínio da arquitetura - a partir dessa experiência vivida.

Colocamos em ação “princípios de método”<sup>1</sup> e princípios éticos que serviram para ancorar a pesquisa. Pusemo-nos a construir uma metodologia “aberta”, que admitisse certa flexibilidade e contemplasse a incorporação de imprevistos e acasos originados dos caminhos de ida e vinda entre a teoria e a prática e também dos gestos, ações e falas das crianças com as quais convivemos. O processo assumiu, neste sentido, um papel fundamental, sendo o produto – o texto desta dissertação – um elemento importante, mas que não apaga seu processo de construção, assim como não o finaliza. A pesquisa se coloca então em movimento, não produz respostas prontas sobre o que se propõe a discutir, mas sim alimenta o debate e se abre a novas perguntas, novos olhares, novas experiências possíveis.

A dissertação dedica-se à reflexão sobre os espaços da criança assim como sobre os procedimentos projetuais empregados em sua concepção, distinguindo entre projeto que é feito ‘para’ a criança e aquele que é feito ‘com’ ela. No primeiro capítulo, propomos uma discussão sobre a brincadeira como o elo fundamental entre os espaços materiais e o universo subjetivo infantil, partindo do conceito de *espaço potencial*, de Donald Winnicott. A partir dele, refletimos sobre o papel cultural do lúdico, e sobre a existência de uma Cultura da Infância, por meio da qual a criança constrói suas referências de mundo. Fazemos uma crítica às relações vigentes entre adultos e crianças pautadas na hierarquia de saber e de poder, a partir das reflexões de Paulo Freire e Jacques Rancière. Vislumbrando relações horizontais e transformadoras que têm como um dos principais objetivos a conquista de *autonomia*, consideramos que o trabalho com a criança deve ser visto como prática política – ou *micropolítica*, segundo o filósofo Félix Guatarri. Neste sentido, damos os primeiros indícios do que significaria a construção de um diálogo entre arquiteto e criança.

Da investigação sobre o universo infantil, passamos no segundo capítulo à compreensão do contexto histórico da produção dos espaços da infância, tendo como recorte a Região Metropolitana de São Paulo a partir da década de 30. Através desta contextualização podemos identificar o surgimento de olhares renovados sobre a infância ao longo dos séculos XX e XXI – apesar de co-existirem com iniciativas mais tradicionais – especialmente a partir dos anos 70, acarretando no surgimento de ações projetuais nas quais as crianças passam a ser consideradas como co-autoras junto a arquitetos, designers, educadores, entre outros profissionais. A estas práticas, atribuímos o nome de *práticas projetuais e espaciais com a criança*, em contraposição a *projetos para a criança*, nas quais esta é vista apenas como usuária de espaços acabados.

Destes projetos exemplares, selecionamos as práticas da arquiteta Mayumi Souza Lima e da designer Elvira de Almeida, ambas pioneiras na discussão sobre o envolvimento da criança em projetos arquitetônicos, tratadas no terceiro capítulo. Discutimos as

---

1 Conceito utilizado pelo professor do Departamento de Paisagismo da FAUUSP Eugênio Queiroga.

---

contribuições que trazem para um repensar da arquitetura no qual se inclua a parceria com a criança.

No quarto capítulo, dedicamo-nos então à conceituação mais precisa das *práticas projetuais e espaciais com a criança*. Incluem-se o conceito de *obra aberta*, de Umberto Eco - que permite a reflexão sobre as interações entre arte e arquitetura e sobre as possibilidades de co-autoria entre artista e espectador e entre criança e arquiteto - e o conceito de *práticas cotidianas*, de Michel de Certeau, a partir do qual podemos afirmar a importância das práticas cotidianas infantis para uma ressignificação dos espaços produzidos pelo arquiteto. Apresentamos algumas experiências internacionais que trazem elementos novos para o debate, entre eles a “mutabilidade” da arquitetura e o reconhecimento do papel político da criança na formulação de políticas públicas de lazer e educação. A partir deste *bricolage* composto de “fragmentos” de pensamentos e práticas, podemos então refletir com maior profundidade sobre o que seriam, ou poderiam ser, estas *práticas projetuais e espaciais com a criança*, em nosso contexto cultural.

A leitura “de dentro”, proporcionada pela realização da experiência no assentamento Dom Pedro Casaldáliga, da qual a autora é uma das participantes e idealizadoras, complementa os olhares até então “externos” trazidos pelos demais capítulos. Tal experiência foi a responsável pelo entrelaçamento entre teoria e prática que acompanhou toda a pesquisa. A “movimentação”, os “descaminhos” surgidos a partir do envolvimento direto com as crianças e com outros profissionais levaram à idéia de que o pensamento é o um corpo conceitual que se cria a partir de um “deixar-se estranhar” pelas marcas provocadas pela experiência vivida. Como nos diz Suely Rolnik: “o pensamento é uma espécie de cartografia conceitual, [uma escultura] cuja matéria-prima são as marcas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir” (1993: 4).

Dedicamo-nos a apresentar novas perspectivas – teóricas e práticas - para uma concepção projetual e espacial que se constitui como uma experiência criativa partilhada entre o arquiteto e a criança – e em muitos casos com outros profissionais, constituindo práticas transdisciplinares - e como um processo de aprendizado mútuo entre seus autores. Uma experiência com este caráter poderia, ao nosso ver, apresentar ganhos para a prática e a mentalidade projetual do arquiteto, para os espaços concebidos, para a gradual conquista de autonomia da criança e para ampliação de sua capacidade de intervir em seus espaços de vida.

Convidamos os leitores a participar desta reflexão transdisciplinar sobre arquitetura e infância, a deixarem-se quem sabe “desestabilizar” por ela, e a encontrarem, em si próprios, perguntas que contribuam para mantê-la em movimento.







*Lili vive no mundo do Faz-de-conta...  
Faz de conta que isso é um avião... Zzzzuuu...  
Depois aterrissou em pique e virou trem... tuc tuc tuc tuc...  
Entrou pelo túnel, chispando.  
Mas debaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum!  
O trem descarrilou. E o mocinho? Onde é que está o mocinho?  
Meus Deus! Onde é que está o mocinho?!  
No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força.  
E o trem ficou tristemente derrubado no chão,  
fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha  
Mário Quintana, “Mentiras”.*

Mário Quintana enuncia poeticamente os significados e as magias presentes na brincadeira. Mas em que dimensão da vida da criança se situaria esse brincar? Pertenceria a um espaço interno, subjetivo, ao qual só tem acesso cada criança que brinca em seu mundo particular? Seria a brincadeira um mero passatempo da infância, ou uma possibilidade para cada ser humano, em qualquer fase da vida, de intervir no mundo que habita?

Tratando-se de uma discussão sobre a infância, é preciso compreender as implicações do brincar no desenvolvimento da criança, no início de sua relação com o mundo, e nas transformações possíveis neste mundo através de sua ação. A arquitetura não costuma se ocupar deste tema, por mais que se dedique, muitas vezes, a projetar escolas, espaços de lazer e brinquedos para crianças. Difícil entender como se concebe um espaço infantil sem que esteja presente esta sensibilidade ao universo lúdico. Alguns arquitetos e designers se aventuraram nesta descoberta, e é especialmente deles que falaremos nesta dissertação.

O entendimento deste universo foi sendo buscado em uma série de estudos e experiências realizadas com crianças, originadas nos campos da arte, da educação, da psicologia, da terapia ocupacional, da antropologia, afirmando a riqueza presente no ato de integrar diferentes áreas do saber e de compor reflexão e prática transdisciplinares. Esta busca por referências acontecia simultaneamente à “contaminação” pelos gestos, olhares e palavras das crianças durante estes três anos de pesquisa<sup>1</sup>. Foram elas a origem de tantas surpresas e de tantos questionamentos sobre referências teóricas e práticas iniciais; suas “falas” foram dando forma à reflexão apresentada neste capítulo. Podemos assim dizer que elas também ajudaram a escrevê-lo.

<sup>1</sup> São elas as crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga (Cajamar) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e as crianças da oficina de artes em São Paulo na qual trabalhei como educadora durante o ano de 2008.

## 1.1. O ESPAÇO POTENCIAL E A CONSTRUÇÃO DO “MUNDO” COMO CONSTRUÇÃO DE SI

*Me ajuda a fazer eu!*

(fala de uma criança em “Caixotes” - vídeo sobre a experiência da Casa Redonda, 2008).

*O importante não é a casa onde moramos, mas onde, em nós, a casa mora*

(avô Mariano, personagem de *Um rio chamado tempo, uma casa chamada Terra*, de Mía Couto)

Quando crianças apropriamo-nos de um mundo material, formado por objetos, espaços, pessoas; agimos sobre este mundo, criando um outro, no qual brincamos. Podemos dizer então que somos todos arquitetos de nossa brincadeira. Mas qual seria o “lugar” do universo lúdico? Este “outro mundo” não é apenas interno ao sujeito que brinca: está também em constante ligação com o que está “fora”, apesar de também não pertencer a este “fora”.

O psicanalista e pediatra Donald Winnicott nos ajuda nesta reflexão por meio de sua definição de “espaço potencial”<sup>2</sup>. Para o autor, existiriam três realidades próprias do viver humano: a realidade psíquica interna - o “eu” - inerente a cada sujeito, e que começa a se desenvolver assim que este nasce; a realidade externa, objetiva e com dimensões próprias, à qual corresponde o “mundo real”: o meio ambiente, o espaço material e as pessoas que estão à volta deste sujeito. A terceira realidade estaria em uma área intermediária entre as duas primeiras, que não se encontra dentro do indivíduo, nem fora dele, no mundo da realidade compartilhada. Este “entre” é denominado de *espaço potencial*, e a ele pertenceriam o brincar e a criatividade (WINNICOTT, 1975: 152).

A formação deste “espaço” se dá, segundo Winnicott, nas primeiras fases de desenvolvimento da criança, ainda bebê, em seu contato com a mãe. A princípio, a criança não consegue distinguir entre seu próprio corpo e o que está fora dele. A mãe contribui, então, para esta ilusão do bebê de que é onipotente, e de que ela é uma criação deste, sua primeira criação (SILVA, 2008). Aos poucos, a mãe ajuda o bebê a passar pela desilusão de perceber a separação entre ele e o mundo à sua volta. A partir daí, o bebê adota um objeto que passa a fazer a transição entre estas duas realidades primeiras, chamado de objeto transicional<sup>3</sup>. Aos poucos, este primeiro vínculo vai sendo substituído por uma apropriação mais livre de objetos do “mundo real”. Quando os utiliza para brincar, a criança parte então para a consolidação de seu espaço potencial. A brincadeira é, portanto, fundamental para a crença da criança em seu próprio direito de existir como ser humano, sendo sua existência parte de um mundo que não é ela<sup>4</sup>.

2 As pesquisas e teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, especialmente as advindas da Psicologia, já foram e têm sido criticadas por apresentarem um olhar universalizante da infância - sendo a criança apresentada como um ser ideal e abstrato - e por não levarem em consideração os valores culturais e a subjetividade de cada criança ou grupo de crianças (MULLER, DELGADO, 2005). Apesar disso, percebemos na teoria de Winnicott uma preocupação com a cultura e com a dimensão subjetiva, e um reconhecimento das variações que estes aspectos colocam para o desenvolvimento de cada criança, em seu contexto social, cultural e em seu universo interno. Sua teoria apresenta grande contribuição para o entendimento do universo lúdico, e sua relação com a vida da criança.

3 Este objeto é a primeira relação da criança com o mundo, e pode ser um cobertor, um bicho de pelúcia, ou outro com o qual o bebê estabelece um vínculo afetivo e que o acompanha em suas primeiras descobertas.

4 Para Winnicott, um rompimento brusco deste processo criativo levaria ao surgimento de patologias, que interfeririam no desenvolvimento do ser humano ao longo da vida. O sujeito poderia, no caso da inexistência ou fraqueza de seu espaço potencial, isolar-se em si próprio, não sabendo se relacionar em uma sociedade, ou perder a capacidade de relacionar-se consigo mesmo e dar impulso à realização de seus desejos.

O brincar tem um lugar e um tempo próprios. Ele acontece no interior de um “tempo sem tempo – o instante eterno – diretamente ligado aos significados impressos pelo mundo interno”<sup>5</sup>. Cria-se um mundo temporário dentro de um mundo habitual, no qual se suspendem o tempo e o espaço reais (HUIZINGA, 2005: 11). Acontece então, uma conexão, uma dissolução dos limites entre o “dentro” e o “fora”.

A realidade interna estaria, então, ligada à imaginação, ao desejo, à vontade, ao sonho, ou seja, a motivações internas do sujeito em existir. E a realidade externa, aos espaços, aos objetos materiais, aos outros sujeitos, à sociedade. A ligação entre estas duas realidades seria a ação-brincar, que caracteriza o *espaço potencial*. Deste modo, a criança reúne fragmentos do mundo real, por meio de uma interação imaginativa e corporal com a realidade externa, e por meio de sua vontade interna age criando seu mundo, ao mesmo tempo em que recria este mundo real, atribuindo-o valor subjetivo<sup>6</sup>.

Winnicott afirma que, para controlar a realidade material, “há que se fazer coisas, não simplesmente pensar e desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer” (WINICOTT, 1975: 63). Ou seja, mais do que desejo, sonho e imaginação, a brincadeira é uma ação, uma intervenção no mundo. É a manifestação de um impulso criativo, da vontade de construir uma existência autêntica, original, e ao mesmo tempo de comunicar esta existência ao mundo e contribuir para sua renovação. Por isso mesmo, o brincar é tido para o autor como a primeira experiência cultural e criativa na vida do ser humano (WINICOTT, 1975: 139).

Adentrando a discussão sobre arquitetura, podemos pensar que a ação-criação, está presente tanto na brincadeira da criança, como na inspiração de um arquiteto ao ter uma idéia para um projeto, ao pensar em meios de materializá-lo e concretizar esta idéia, dando forma a um impulso criativo e tornando o mundo testemunha deste (WINICOTT, 1975: 100). O que negligenciamos na produção arquitetônica, é que, ao recriar o mundo, deixar seu traço, o sujeito que projeta recria também a si mesmo. Cada construção na qual nos empenhamos – seja ela um brinquedo, um edifício, uma praça – guarda em si um pouco de nós. Por meio delas, nos integramos e nos construímos internamente. Deste modo, projetar espaços com a criança ou espaços da criança refere-se à “construção” do espaço como “construção” de si mesmo, tanto na criança como no arquiteto. Este é um impulso natural na infância e que perdemos gradativamente, principalmente com a chegada da vida adulta.

A arquitetura se aproxima do jeito de conhecer da criança, na medida em que caracteriza uma criação e de um olhar subjetivo sobre o mundo, ou seja, apresenta em si uma dimensão afetiva e intuitiva. No entanto, em geral, nós arquitetos temos dado pouca atenção a este aspecto tão fundamental em nossa prática. Talvez esta perda de sensibilidade seja uma das causas de uma arquitetura tradicionalmente produzida para um mundo objetivo, dominável e determinável a priori, e tão pouco vista em termos de seus impulsos afetivos, em seu potencial para a construção de elos entre o subjetivo e o coletivo. Ao definir como *ambiente* a fusão entre espaço e atmosfera – esta tida como universo sensível e subjetivo -, Mayumi Souza contribui para esta compreensão, e afirma que o ambiente “se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado” (LIMA, 1989: 14).

Podemos dizer que “ativando” o espaço material, agindo sobre ele em sua brincadeira, através dos movimentos do corpo e da apropriação dos objetos, a criança ativa a si mesma e se desenvolve, cresce, constrói-se, reconhecendo-se no mundo como um ser original:

5 DERRUBARAM os últimos jardins para construir prédios. In: CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. Disponível em <<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br>>. Acesso em 10 de out. 2008. A Casa Redonda é uma escola de educação infantil cujos pilares são a Cultura da Infância e a Cultura Popular Brasileira. Discutiremos mais sobre sua proposta educacional ao longo do capítulo 2.

6 Idem.

A primeira leitura que o homem deve fazer é a de si mesmo: RECONHECER-SE. [...] Essa seria a verdadeira arte. Aquela arte que o homem “em fazendo faz-se a si mesmo”. E, ao reconhecer-se, [...] estará chegando, certamente, à possibilidade de conhecimento do outro e de sua colocação no mundo (NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982: 26).

Pode-se dizer então, que este processo caracteriza uma busca pela conquista de autonomia, no sentido da formação de um jeito próprio de perceber o mundo, interpretá-lo, apropriar-se dele e agir, produzindo outros mundos possíveis e resistindo a meios determinantes e pouco criativos de viver. Apenas assim é possível sentir-se real, sendo que “*sentir-se real é mais que existir; é descobrir um modo de existir em si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu para o qual retirar-se, para relaxamento*” (WINNICOT, 1975, 161).

O brincar pode ser uma das portas para o exercício da liberdade do ser humano<sup>7</sup>. É “*um modo de habitar o mundo*”, (GARROCHO apud CRUZ, 2005), e ao mesmo tempo de habitar-se. A criança da Casa Redonda, em sua fala espontaneamente poética apresentada no início deste item, confirma-nos que “*a criança é chamada e tocada pelo lugar onde sabe que pode se encontrar antes de tudo consigo mesma*” (NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982: 41).

## 1.2. O BRINCAR COMO CULTURA

*(...) quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? Walter Benjamin*

Ao mesmo tempo em que brincar é uma atividade típica da criança, podemos também entendê-la como linguagem e como meio para a produção de cultura. Neste sentido, sua importância se expande para além desta primeira etapa do ciclo da vida. A brincadeira não é apenas uma ação temporária, que ocorre na infância para facilitar e promover o crescimento sadio e dar origem ao envolvimento do sujeito no universo sócio-cultural. É - ou deveria ser - ação permanente na vida, própria do homem e de diversas de suas manifestações culturais, sociais e vitais:

Os brinquedos vão mudando ao longo da vida, mas o HOMEM continua FAZENDO/BRINCANDO, o que quer dizer: sentindo-se, “sonhando-SE”, agindo, transformando-se, criando, CRESCENDO (NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982: 31. Grifo dos autores).

O historiador Johan Huizinga afirma que o “jogo” pode ser considerado como elemento da cultura e da vida humana, ou mesmo como conceito cultural autônomo<sup>8</sup>. Para o autor, encontramos o jogo

7 DERRUBARAM os últimos jardins para construir prédios. In: CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. Disponível em <<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br>>. Acesso em 10 de out. 2008.

8 *Ludens, spiel, play, giocare...* Em diversas línguas (alemão, inglês, italiano), o jogo e o brincar são traduzidos pela mesma palavra. O jogo pressupõe regras definidas, acontece com tempo determinado. Já o brincar é a atividade lúdica espontânea, sem finalidade específica, e sem um tempo limitado. Apesar das diferenças, o autor afirma que jogo e a brincadeira fazem parte de um

e a brincadeira na cultura, como elementos existentes antes da própria cultura, dando origem ou participando de manifestações humanas desde as mais distantes origens até as civilizações mais recentes (2005). Afirma ainda que brincar acontece pelo simples prazer que a atividade apresenta, o que a caracteriza como um ato de liberdade e de vontade.

Huizinga refere-se a diferentes atividades das sociedades humanas como expressões que sofrem influência, ou mesmo que se originam do universo lúdico, entre elas: a linguagem, as artes plásticas, a poesia, o teatro, a música, o culto religioso. O autor afirma o lúdico como uma criação nova do espírito a cada vez que é posto em prática, e que pode tornar-se tradição ao ser compartilhado, fazendo parte, portanto, do desenvolvimento da cultura humana. Ao tomarmos cultura como elemento pertencente “ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos” (WINNICOT, 1975: 138), podemos identificar a contribuição do espírito lúdico infantil para a renovação cultural.

## A CULTURA DA INFÂNCIA

*as crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade... (Mário Quintana)*  
*onde as crianças brincam, existe um segredo enterrado. (Walter Benjamin)*

Com base na identificação de valores que se constroem pela criança, alguns autores das áreas da Antropologia, da Sociologia e da Educação<sup>9</sup> passaram a discutir a existência de uma cultura própria das crianças, dentro do amplo universo da cultura humana. A chamada *Cultura da infância* caracterizar-se-ia por uma série de valores, códigos e sensibilidades formados pelas próprias crianças, especialmente através da brincadeira. Esta abordagem sobre a infância se põe a questionar um olhar “adultocêntrico”, a partir do qual tudo o que a criança é ou será pode ser pré-determinado por concepções adultas, garantindo que sua formação e seu desenvolvimento se dêem conforme as expectativas dos adultos.

A discussão sobre a Cultura da Infância pretende investigar e entender as peculiaridades desta fase da vida, entendendo-a como um modo próprio de ser no mundo (CRUZ, 2005). Reconhecendo as

---

mesmo universo, e que participam, de formas diversas, em várias manifestações humanas. A palavra mais utilizada pelo autor para designar este universo é o jogo, por mais que, ao ler o texto, saibamos que ele se refere em alguns momentos à brincadeira. Já para Winnicot, esta diferença entre brincadeira e jogo é mais marcada: “Parto da hipótese de que as experiências culturais estão em continuidade com a brincadeira: a brincadeira daqueles que ainda não ouviram falar em jogos” (1975: 139).

9 Dentre estes autores, citamos, na área de antropologia e sociologia: NUNES, Ângela. **A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. Lisboa, IIE, 1999; ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST. Quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó (SC): Ed. Argos, 2007; DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 out. 2008. Nestes trabalhos, afirma-se que a Cultura da Infância – ainda sem esta denominação – foi discutida pioneiramente no Brasil pelo sociólogo Florestan Fernandes. Esta discussão não ganhou força no país durante algumas décadas, tendo retornado na década de 90. Nesta retomada, alguns pensadores da Sociologia da Infância são William Corsaro (Estados Unidos), Manuele Pinto e Manuel Sarmento (Portugal).

Na área da Educação, citamos: CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos**. 2005. Dissertação (Mestrado) Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo; NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS. **Uma experiência em educação**. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 1982; HORTÉLIO, Lídia. **História de uma manhã**. São Paulo, Ed Massao Ono, 1987. No site [www.casaredondacentrodeestudos.com.br](http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br) há também textos reflexivos sobre a Cultura da Infância, escritos por Maria Amélia Pereira e pela equipe de educadores da Casa Redonda.

particularidades de cada criança que se desenvolve e que constrói sua própria personalidade, seria possível, ainda assim, identificar características que definem a infância de uma forma geral, aconteça ela em qualquer parte do mundo. As crianças teriam uma capacidade simbólica que as permitiria organizar suas representações e crenças em culturas, as quais não seriam redutíveis às culturas adultas. Por outro lado, estes autores acreditam que não existe produção de cultura pelas crianças em um vazio social, da mesma forma como não existe autonomia completa no processo de socialização, sendo a *Cultura da Infância* um produto, ao mesmo tempo, de uma criação das crianças, e de suas interações entre si e com os adultos (PINTO; SARMENTO, 1997 apud MULLER; DELGADO, 2005).

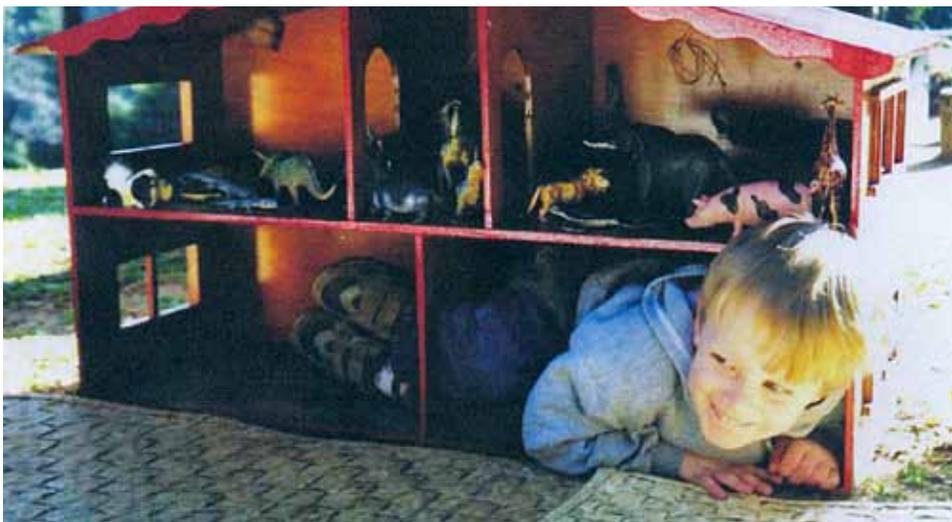
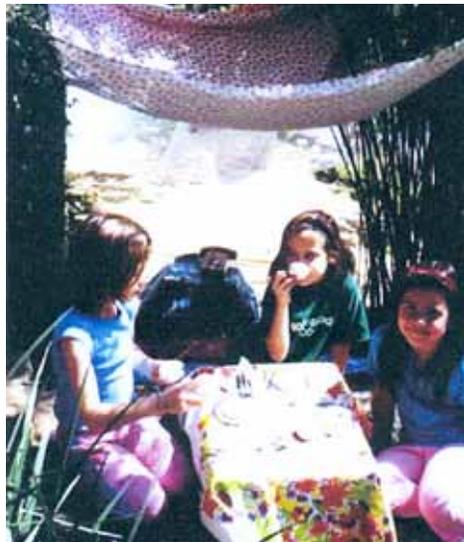
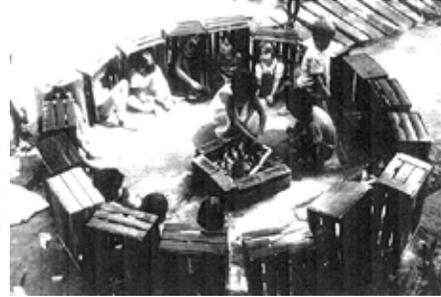
Tendo a brincadeira como “*o movimento mais natural e espontâneo, sua língua*” (HORTÉLIO apud CRUZ, 2005: 78), a criança experimenta a cultura ao mesmo tempo em que a produz, movimenta-se dentro de um conjunto de crenças e valores que são exclusivamente seus, e que podem revelar aspectos peculiares da vida social. Há certas sutilezas que podem ser percebidas em maior intensidade entre as crianças, tais como a demonstração espontânea de sentimentos e de afetividade, a intensidade dos aprendizados, a curiosidade e a disponibilidade para o mistério e a descoberta, a construção não linear do conhecimento, as resistências aos limites espaciais e temporais do mundo adulto, a percepção criativa do mundo (DELGADO; MULLER, 2005; NUNES, 1999). A Infância, independentemente do povo e da cultura, seria então marcada por tais características, que iriam além da incorporação de regras e valores relacionados aos mecanismos de socialização. Para os autores que discutem a *Cultura da Infância*, apenas quando o adulto-pesquisador se dispõe a observar e a entender, e não apenas a impor uma interpretação a partir de uma lógica adulta, estes aspectos podem ser desvendados e compreendidos.

Entre os equívocos que cometemos ao interpretar a infância, está a idéia de que a brincadeira representa um passatempo e de que deve ser usada como instrumento utilitário em atividades pedagógicas. Reforçando a importância desta atividade, podemos dizer que para a criança entre brincar e fazer coisas sérias não há diferença alguma, sendo a brincadeira o que as crianças fazem de mais sério, já que é vida:

Enquanto a criança brinca, o trabalho mais profundo acontece por debaixo do que está presente. Ela só conhece um mundo e este é exatamente o mundo REAL no qual e com qual ela brinca. A criança não brinca de viver. BRINCAR É VIVER! (PEREIRA, 2004 apud CRUZ, 2005: 121)

Chateau reforça esta mesma característica ao afirmar que “*fazendo uma massa de areia, edificando com cubos, brincando de barco, de cavalo, de trenzinho, você verá, observando seu rosto, que ela [a criança] dá toda a sua alma ao assunto em questão e é tão absorvida em tudo isso quanto você em suas pesquisas sérias*” (CHATEAU apud LIMA, 1989: 45). Apesar disso, costumamos negligenciar a seriedade da brincadeira e das construções da criança como sinais de um questionamento sobre o mundo, e de uma nova proposta para ele.

Outro aspecto que tende a ser ignorado é a importância da imitação e da repetição próprias da infância. Nós adultos temos a impressão de que a criança, em suas brincadeiras, se propõe a imitar o mundo adulto, seus códigos e valores. Subestimamos a dimensão inspiradora da imitação como uma capacidade de compreender um determinado contexto e de apoderar-se dele para construir novas interpretações que de outra forma não surgiriam. A criança, ao se apropriar das referências “adultas”, o faz com originalidade; ao imitar, projeta-se adiante, descobre-se, entende e supera estas referências à sua maneira (NUNES, 1999: 62).



**imagens: 1\_1 a 1\_3.** Índiozinhos de uma tribo Xavante brincando de casinha, delimitando espaços com gravetos. (FONTE: NUNES, 1999)

**imagens 1\_4 a 1\_7.** Crianças da Casa Redonda (FONTE: CRUZ, 2005)



**imagens 1\_8 a 1\_11.** Crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga; a casinha surgiu através da apropriação de diversos materiais (1\_8 e 1\_11 da autora; 1\_9 e 1\_10 – Helena Rios)

Tomemos como exemplo uma brincadeira típica da infância: a casinha. A partir dela, podemos inclusive estabelecer uma ponte com as relações entre criança e espaço e entre criança e arquiteto, que aqui nos interessam em especial. Brincar de casinha é comum a diversas culturas, embora varie de acordo com o contexto social no qual a criança está inserida. Na brincadeira de casinha, as crianças se apropriam de materiais e objetos que estão à sua disposição e estes adquirem uma dimensão simbólica, transformando-se em paredes, coberturas, móveis, utensílios domésticos. Simultaneamente, as crianças constroem, imaginam, criam histórias, brincam:

Atrás de cortinas que tocam o chão, por baixo das pontas da toalha que cobre a mesa da sala, por entre caixas de papelão que se amontoam momentaneamente em algum canto da casa, num degrau da escada, no vão entre dois móveis, no galho largo de uma árvore [...]. E ainda se investindo de vários papéis que interagem em histórias fabulosas e sem fim, onde o cenário pode ser “casa”, mas também “castelo”, “ninho”, “loja”, “zoológico”, “posto de gasolina”, “portaria de condomínio”, “banca de feira”, “festa”, “pronto-socorro”, “escritório”, “escola”, “gruta”, “navio pirata”, “cabininha”... (NUNES, 1999: 197)  
(ver imagens 1\_1 a 1\_11)

Ao observar crianças em suas “casas”, poderíamos interpretar que estão imitando o que presenciaram ou viveram na família, ou mesmo o que viram na televisão e em outros meios de comunicação de massa. De fato, esta brincadeira pode desencadear inúmeras reflexões sobre a leitura que as crianças fazem da sociedade em que vivem, desde a família até os grupos sociais, revelando a apreensão de traços culturais impressos nesta sociedade. Ou seja, as informações que recebem deste universo são parte e interferem no imaginário e nas representações que as crianças fazem do mundo, positiva ou negativamente. Todavia, não podemos acreditar que a criança se restrinja a reproduzir. Pensar deste modo é subestimar sua capacidade de reinterpretar e recriação deste cenário. A brincadeira de casinha apresenta como essência a construção e a vivência de um espaço próprio das crianças, sozinhas ou em grupo, ao mesmo tempo em que reflete o mundo, que não podem ignorar e com o qual precisam se relacionar (NUNES, 1999: 197).

A casinha está vinculada a uma dimensão mais profunda da construção do ser, não apenas à interpretação que as crianças fazem da sociedade. Trata-se da construção de uma casa interna, de um abrigo para que o processo de “fazer-se” aconteça com proteção e segurança, garantindo a preservação da intimidade e a conquista gradual da autonomia (CRUZ, 2005). Consideramos que este abrigo acolhedor simbolizado pela casa é o mesmo do qual fala Winnicott, sob o nome de *espaço potencial*.

A escritora Lygia Bojunga fala da importância da sua primeira “casa” – um galinheiro do sítio do pai – como um momento de profunda importância para sua formação, e para fases posteriores da vida, como escritora, como “artesã”, como “arquiteta”:

Brincar de minha casa tomou conta de mim. Cada vez que eu ia pra lá, a minha mão não sossegava: pendurando pano na tela pra fingir de cortina, usando um poleiro pra virar ele em cabide, usando outro pra varal, arrastando tijolo desabado pra fazer fogão e pra marcar o chão que, aqui é a sala, ali a cozinha, o quarto eu faço amanhã, fazendo gaveta de graveto, pra ir botando lá dentro agulha, linha e botão, trazendo folha seca pra urso e boneca dormir, catando pedrinha pro piso da varanda (o pedaço desabado serviu logo de varanda), botando areia no prato, pra fazer de farofa, e barro, pra fazer de pirão, e **descobrimo, assim, o prazer de inventar um outro uso pro que o meu olho via e a minha mão pegava (...)** (BOJUNGA, 1996: 61-2. Grifo nosso).

Ao “construir-se”, portanto, tão importante quanto a garantia de uma autonomia relativa e de um ambiente social saudável é um espaço material repleto de possibilidades de transformação e apropriação. Para a criança não existe espaço vazio, nem de matéria e nem de significado, bem como também não existe espaço imutável. O espaço é o meio pelo qual a criança experimenta sensações, aprende a conhecer-se, ter domínio de si própria, e a conhecer o mundo com o qual passa a interagir (LIMA, 1989).

Qualquer espaço e objeto pode ser ressignificado a qualquer momento para a realização de uma brincadeira; não existem limites, como nos mostra a Lili de Mário Quintana. A própria organização do espaço da criança para brincar diz sobre como ela interpreta e intervém em seu mundo material, transformando-o continuamente mesmo quando os adultos não enxergam isto acontecendo. A educadora Ana Angélica Albano (1984), ao associar as noções de *arte*, *desenho* e *designio*, caracteriza o desenho da criança como *projeto*, como uma espécie de lançar-se para frente. Sendo assim, ao desenhar a criança projeta, e ao projetar, desenha, sendo desenho e projeto o jeito como a ela organiza o espaço para as brincadeiras:

É seu o desenho da sua pipa, o risco da amarelinha, o castelo de areia, as estradas por onde andam seus carrinhos, a planta da sua casinha. É desenho a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. **Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe.** [...]. As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou. **Contam sobre seu projeto.** (ALBANO, 1984: 16- 17. Grifo nosso)  
(ver imagem 1\_12)

O espaço material, por meio da intervenção da criança, qualifica-se e ganha uma dimensão que “*funde em si tanto o calor do ambiente e a cor das paredes quanto a alegria e a segurança que nele se sente*” (LIMA, 1989). Quando se pede a uma criança que desenhe sua casa, sua escola, ou qualquer outro espaço de seu cotidiano, percebe-se que são as experiências vividas nestes espaços, positivas ou negativas, e as relações afetivas que estabelece com eles, que determinam o tamanho – grande ou pequeno – que ela vê estes espaços e no qual os desenha (LIMA, 1989, 19).

É curioso contrastar esta maneira de “fazer projeto” com a dos arquitetos tradicionais, que lidam com os espaços como abstrações, através de desenhos objetivos que servirão para a execução de uma construção já pré-concebida. Esquecem-se, em sua criação, da dimensão emocional que o espaço carrega: “*O espaço físico isolado do [espaço] ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão*” (LIMA, 1989: 30).

\*

As considerações aqui apresentadas sobre a Cultura da infância não se prestam, como se pode pensar, a uma mistificação da condição infantil. As crianças não vivem em um mundo desconectado de relações com o resto da sociedade. Seu pequeno mundo existe em conexão com o grande, e esta ligação se faz



através da constituição de um *espaço potencial*. Para entender como este processo se dá, é preciso que os adultos de hoje evitem “projetar” adultos nas crianças e depositar nelas suas expectativas sobre o futuro. As crianças não são seres incompletos, adultos em potencial, e nem tampouco miniaturas do adulto, que devem ser moldadas para atingir uma suposta “maturidade”, preenchidas com nossa “experiência”. Como diz Willian Blake, “*a infância não é um estado de ignorância e inexperiência, mas um estado de SER.*”<sup>10</sup>:

A infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas, e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica da sociedade industrial, **outras racionalidades se constroem**, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação do real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico [, ao brincar,], e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não infância: está aí presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2002 apud ARENHART 2007: 40. Grifo nosso).

A infância é a primeira etapa de um ciclo de transformação que dura uma vida toda. Deve, portanto, ser vivida em inteireza, como todas as outras, nas dimensões e atribuições que lhes são próprias (NUNES, 1999: 153). Ao mesmo tempo em que percorre o caminho de seu desenvolvimento para dar continuidade à história da humanidade, cada criança traz em si uma novidade, dissolvendo a solidez do mundo e questionando as certezas que temos sobre ele e sobre nós mesmos (LARROSA, 1999: 187).

Pensando a partir do universo da arquitetura, ressaltamos, deste modo, a importância de um projeto com a criança, de uma prática conjunta, de uma convivência intensa e transformadora entre adulto e criança, entre arquiteto e criança, para a concepção de um espaço fiel a suas necessidades e desejos, e que seja não apenas um espaço “externo”, mas também contribua para a constituição de seu espaço potencial e de sua “casa” interna. Neste sentido, a criança torna-se então arquiteta, construtora dos espaços que definem seu brincar e de sua existência.

**imagem 1\_12.**  
(FONTE: QUINO, 2006)

10 In: [www.casaredondacentrodeestudos.com.br](http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br). Acesso em 10 de out. 2008.

### 1.3. A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE COMO MICROPOLÍTICA

*“o mais importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não são sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas estão sempre mudando, afinam e desafinam”* João Guimarães Rosa.

Um aspecto importante na construção da existência e na interação da criança com seu mundo é a sua inserção como parte de um coletivo. Winnicott, em sua teoria sobre o *espaço potencial*, afirma que a constituição deste “espaço” conduz ao relacionamento grupal. Em um primeiro momento, a brincadeira é um processo mais subjetivo, de autoconhecimento, e vai, aos poucos, incorporando uma dimensão social à medida que a criança reconhece os outros sujeitos – crianças, jovens e adultos – e passa a tentar construir com eles um diálogo. Destacamos a importância de compreender como este envolvimento com o universo social pode ser ampliado ou restrito, de acordo com as condições que são oferecidas para o desenvolvimento da criança, e dos sujeitos de uma forma geral ao longo de outras fases da vida.

Para Winnicott, o rompimento na constituição do espaço potencial, o sufocamento da criatividade de um sujeito, pode ocasionar a perda parcial de sua percepção criativa de mundo, e de sua existência como ser humano com possibilidades de renová-lo. Segundo o autor, se não tiver esta oportunidade de viver sua criatividade em plenitude, sendo esta relacionada ao “estar vivo”, reduzem-se as possibilidades de que o sujeito brinque, estabeleça vínculos com sua herança cultural, e conseqüentemente de que contribua para a renovação e o enriquecimento de sua cultura e de seu povo (WINNICOTT, 1975). Este “sufocamento” poderia, deste modo, ser o responsável por dificuldades do sujeito nas relações humanas, e na assunção de uma participação ativa em seu meio social.

Sendo assim, ao falarmos em *sujeito*, não estamos apenas nos referindo à formação da criança em suas características pessoais, individuais. Winnicott afirma que existe uma integração entre a originalidade e a autenticidade - decorrentes da subjetividade -, e a tradição, decorrente de uma cultura herdada e com a qual o sujeito deve se relacionar. No decorrer do desenvolvimento, o sujeito passa a existir como parte de uma sociedade da qual recebe referências:

... a sociedade existe como estrutura ocasionada, mantida e constantemente reconstruída por indivíduos, não havendo, portanto, realização pessoal sem a sociedade, assim como é impossível existir sociedade independentemente dos processos coletivos de crescimento dos indivíduos que a compõem (WINNICOTT, 1975: 190).

Apesar desta interação necessária entre sujeito e sociedade, nas sociedades industriais desenvolvidas, os códigos culturais e sociais dominantes levam a um declínio da importância da subjetividade e do viver criativo. O impedimento deste processo, nestas sociedades, começa ainda na infância, como afirma o filósofo Félix Guatarri:

A iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo (...) não põe em jogo somente pessoas, mas (...) passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes. (GUATARRI, 1981: 51)  
(ver imagem 1\_13)



O sistema capitalista mobiliza o máximo de pessoas, independentemente da idade, e é desde cedo que a criança deve estar apta a decifrar os diferentes códigos de poder (GUATARRI, 1981: 52). Esta “iniciação” aos valores, códigos e comportamentos dominantes tem o objetivo de formar, desde cedo, o futuro trabalhador, o indivíduo tipificado, o que se faz ainda no seio da família, da creche, antes mesmo da entrada na escola primária. Extirpa-se da criança – em parte - sua capacidade de expressar-se livremente (GUATARRI, 1981: 53). É como se a cada sujeito, desde a sua infância, não fosse mais permitido criar sua própria existência, mas apenas estar submetido a uma realidade e a uma cultura dadas, às quais só lhe resta adaptar-se.

Félix Guatarri discute sobre a formação da *subjetividade*, tomando o subjetivo não apenas restrito ao mundo psíquico “interno” e nem apenas ao coletivo. Para o autor, “a *subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social*” (GUATARRI; ROLNIK: 1986,31). Ou seja, é a interface entre o “dentro” e o “fora”<sup>11</sup>. O autor opõe o que chama de *subjetividade capitalística por individuação* à *subjetividade por singularização*:

A *subjetividade* está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é **essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares**. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: **uma relação de alienação e opressão**, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou **uma relação de expressão e de criação**, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de **singularização** (GUATARRI; ROLNIK, 1986: 35. Grifo nosso).

A *subjetividade capitalística* corresponderia, então, à coletivização e à massificação, à sujeição de indivíduos e grupos a formas determinantes de vida. Quando os homens são reduzidos à condição de suporte de valor e passam a se organizar de acordo com padrões universais, que serializam, vão se insensibilizando e deixando de reconhecer-se como existências singulares, impedindo que sua experiência funcione como referência para a criação de outros modos de organização do cotidiano e da vida (GUATARRI, 1986: 38).

Para Guatarri, as crianças não integradas a este sistema apresentam uma percepção de mundo totalmente diversa, o que não significa que esta seja caótica ou inválida. Trata-se de outras formas de representar o mundo que, se abertas possibilidades para que se

11 É possível até certo ponto relacionar esta idéia com o conceito de *espaço potencial* de Winnicott. Ambos se referem à criatividade – que, no caso de Winnicott se concretiza pela brincadeira da criança - como a possibilidade de construção e recriação da própria existência.

**imagem 1\_13.**  
(FONTE: QUINO, 2002)

expandam, têm importância não apenas para a criança, que se serve desta representação para viver, como para outras instâncias da vida social, em uma sociedade diversa (GUATARRI; ROLNIK, 1986: 27).

É a esta expansão que se refere a *subjetividade por singularização*. Esta ganha lugar quando se estabelecem “processos disruptores no campo da produção do desejo(...), através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção” (ROLNIK in GUATARRI, ROLNIK, 1986: 45). O sujeito passa a guiar-se pela força do desejo, por uma afirmação positiva da criatividade, pela vontade de viver, de construir o mundo e dar origem a outros tipos de sociedade e de valores mais relacionados com sua experiência singular<sup>12</sup>. A recusa ao enquadramento acontece intensamente na infância, e impede que a força criativa da criança seja totalmente destruída, por mais que se invistam esforços neste sentido<sup>13</sup>.

Esta resistência nos mostra que não se trata apenas de contribuir no sentido de um rompimento com os paradigmas que permeiam nossa compreensão de infância. Esta não é apenas uma fase cronológica da vida, mas está relacionada ao impulso de cada sujeito e de cada grupo, de qualquer idade, em afirmar a potência criadora da vida, o afloramento da sensibilidade, a capacidade de brincar e de tornar-se livre, como valores fundamentais para uma transformação de si e do mundo.

## 1.4. EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E A CRIANÇA

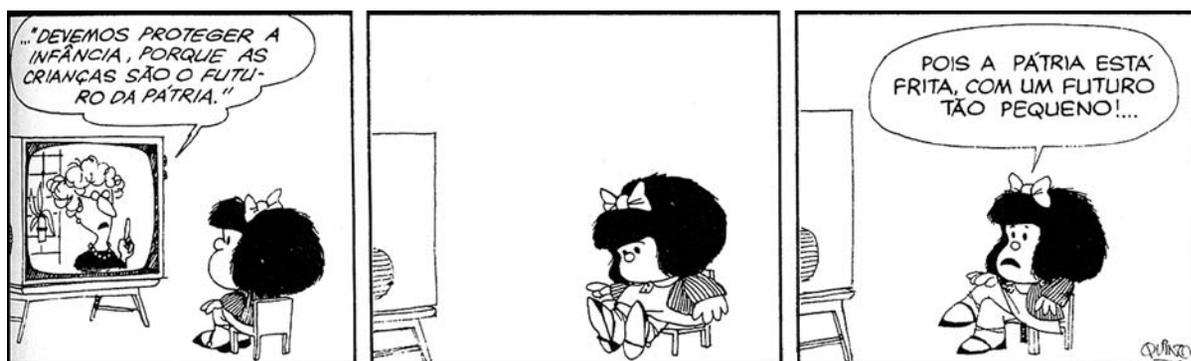
### 1.4.1. RELAÇÃO VIGENTE ENTRE CRIANÇA E ADULTO: O FORMATO ESCOLAR TRADICIONAL

A interpretação de que a criança é um negativo do adulto e de que a infância é a fase de espera e preparação para a vida adulta e, portanto, sem valor em si mesma, tem equivocadamente servido como base para a atuação da escola na sociedade, e para os respectivos modelos de educação e de organização do espaço e tempo das crianças. Quando falamos em um trabalho com crianças, diretamente nos vem à mente o formato escolar tradicional. A escola é considerada o lugar do ensino por excelência, obrigatório a toda

---

12 A personagem Anna, criança de 9 anos, no filme *A culpa é de Fidel*, pode nos auxiliar na compreensão da formação de uma subjetividade por singularização. Os pais de Anna, burgueses que vivem na França de 1970, passam por conflitos político-ideológicos após a morte do tio da menina, comunista envolvido na resistência à ditadura de Franco, na Espanha. O pai, advogado, larga a carreira para auxiliar na campanha pela eleição de Salvador Allende, no Chile. A família muda então o padrão de vida e passa a aderir às ideologias de esquerda, impondo a Anna uma nova realidade. A menina se confronta com duas imagens opostas: a de direita, apresentada pelos avós reacionários, a escola de freiras e a babá cubana, e a de esquerda, apresentada por seus pais e seus amigos “barbudos” e pelas novas governantas. Apesar da postura autoritária dos pais, a menina resiste a aceitar esta nova vida e as convicções políticas dos pais, até passar a construir, a partir destas diferentes imagens, sua própria compreensão sobre o momento familiar e sócio-político em que vive, abrindo seu próprio caminho para a descoberta de que não existe verdade absoluta, mas sim aquela dentro de si mesma. Novamente a importância do *espaço* se faz presente: Anna passa a refletir mais profundamente e a formar sua própria opinião no exato momento em que conquista um espaço da casa como só seu, no qual passa a esconder-se, a pintar e colar seus desenhos e isolar-se para refletir sobre os conturbados acontecimentos, sem a coação dos pais. O filme põe em questão a validade das ideologias – sejam elas de direita ou de esquerda – e demonstra, a partir do olhar de uma criança, o quão importante é formar-se como ser subjetivo, potencial transformador de seu próprio universo e da sociedade em que vive. (*A Culpa é de Fidel* é um filme de Julie Gravas, França, 2006, inspirado no livro *Tutta colpa di Fidel*, da escritora italiana Domitila Calamai)

13 Para Guatarri, esta resistência pode ser criada não apenas no âmbito individual como grupal, no qual o autor menciona como exemplo os movimentos sociais e outras minorias excluídas do sistema dominante.



criança: “sua imagem passa pela idéia de crescimento e desenvolvimento” (SILVA, 2008). É o modelo cultural e histórico mais forte no sentido de uma intervenção junto à criança. Além disso, trata-se de um dos únicos equipamentos públicos que pode ser considerado universal, distribuindo-se em rede por todo o território urbano, e no qual crianças de diferentes origens se reúnem cotidianamente (LIMA, 1989). Em alguns contextos – especialmente nas grandes cidades - a escola chega a ser um dos únicos espaços públicos possíveis à vivência lúdica da criança, em decorrência dos perigos da rua, da circulação de automóveis, da violência urbana. Pode-se dizer que a escola historicamente exerce importante papel ético e político na sociedade (SILVA, 2008).

Para o formato escolar tradicional, a criança é receptáculo de ensinamentos. A escola desconsidera os aprendizados que se dão fora dela, e as descobertas que se fazem através da brincadeira dão lugar ao adestramento dos corpos e mentes, e à imposição de conhecimentos e informações. A criança é, a partir do ingresso no sistema escolar, receptora de conhecimentos transferidos por adultos, configurando uma “educação bancária”, como a chamava Paulo Freire<sup>14</sup>. Mesmo quando os educadores investem esforços em superar este sistema rígido e opressor, ainda assim estas intervenções geralmente se limitam ao nível das técnicas de aquisição da linguagem, da escrita, do desenho, não chegando a intervir no motor desta modelagem - cujos métodos e técnicas não são senão agentes - da iniciação da criança a um sistema que a vê como potencial reproduzidor da estrutura capitalista, como futura mão-de-obra e futuro consumidor (GUATARRI, 1985). No intuito de cumprir este papel, o sistema escolar tradicional, para além da submissão dos corpos, passa a agir principalmente no domínio da homogeneização das competências semióticas: “Este tende a recorrer, cada vez menos, a sistemas de coerção materiais – pode-se dispensar a palmatória, o castigo – e, cada vez mais, a técnicas de impregnação audiovisuais que fazem o trabalho com suavidade, e em muito maior profundidade” (GUATARRI, 1985: 53).

Neste processo, fingimos acreditar que a infância é algo que os saberes, práticas e instituições formulados por adultos já capturaram, tornando-se “objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas.” (LAROSSA, 1999: 183). Não faltam especialistas que acreditam ter o domínio de

14 Paulo Freire se apropria do termo “bancário” para associá-lo à noção de transferência, a um processo em que um ser que tem domínio do conhecimento o transmite para outro que não o possui. (FREIRE, 1997: 25)

**imagem 1\_14.**  
(FONTE: QUINO, 2005)

todas as necessidades, todos os modos de ser, sentir, pensar e imaginar das crianças. E por “saber” o que são as crianças, contribuem para a formulação de modelos e práticas pedagógicas que “auxiliem” o desenvolvimento destes “seres humanos em potencial”, tutelando, protegendo, e garantindo que atinjam com sucesso e sem grandes traumas os anos de sua plena cidadania, a vida adulta.

A criança é tida como o incapaz, como aquele que precisa ser ensinado para poder aprender, e os adultos, em geral, contribuem para a produção de evidências que reforcem noções de incompetência e incapacidade das crianças. Sua inteligência autônoma para brincar e conhecer é subestimada em prol de um mundo das explicações, de um mundo dividido entre os que sabem e os que não sabem, entre os sábios e os ignorantes. Para Rancière (2005), a *explicação* é um mito da pedagogia, que se dedica a dividir as inteligências em dois tipos: o primeiro, “inferior”, relacionado à percepção empírica, cotidiana, “a inteligência da criancinha e do homem do povo”; o segundo, a inteligência “superior”, concebe as coisas pela razão, se utiliza de métodos, do simples ao complexo. É ela que permite a transmissão do conhecimento para os “inferiores”. A inteligência da criança é, para este mundo, algo menor, e por isso, ela é ensinada a crer que somente pode compreender algo contanto que um adulto lhe explique. O desenvolvimento da inteligência deve, assim, ser cumprido em etapas, que são ultrapassadas com o auxílio dos “sábios”. Estes primeiramente colocam um véu sobre todas as coisas. Progressivamente, passo a passo, com a aplicação de métodos precisos, vão então levantando este véu, revelando as curiosidades do mundo, e fazendo com que os aprendizes acreditem que não poderiam descobri-las sozinhos de forma alguma, já que o “mestre” está lá para fazê-lo (RANCIERE, 2005: 165). Rancière chega ainda a afirmar que a escola funciona como “explicação” da sociedade, como prova do exercício do poder como exercício natural da desigualdade. Caracteriza, por exemplo, uma visão “segundo a qual todos os movimentos sociais podem ser explicados em termos de sua capacidade, ou não, de passar, como na escola, de ano, de juntar-se à turma mais avançada [os governos dos “capazes”], integrando-se” (RANCIERE, 2003: 200)<sup>15</sup>

Ao estabelecer etapas para a revelação das descobertas que para a escola tradicional não são e não devem ser das próprias crianças, ensina-se a isolar objetos em relação a seu meio ambiente, a separar disciplinas em compartimentos sem identificar suas relações, ou seja, a dissociar em vez de integrar. O complexo se torna simples, tudo que causa desordem e contradição no pensamento deve ser eliminado (MORIN, 2001 apud AUTONOMIA)<sup>16</sup>. Reconhecemos a importância de separar conhecimentos em disciplinas para entendê-los em sua complexidade, mas o equívoco está em não reuni-las novamente, em não fazer o caminho de volta. Este é um problema que se estende para todo o sistema educacional tradicional, da creche à universidade. Cada vez mais se tende à especialização das disciplinas e das práticas profissionais, impedindo que se atue nas interfaces, atingindo uma dimensão transdisciplinar.

Esta forma não-integradora de ensinar contrasta com o jeito que as crianças têm de aprender, experimentando a linguagem simbólica, intuitiva e emocional. Neste aprendizado, a importância da brincadeira é ignorada, sendo considerada uma atividade supérflua na vida da criança, um passatempo que acontece entre uma e outra atividade escolar ou cotidiana. Ou então, no melhor dos casos, é aplicada em técnicas pedagógicas como um instrumento que se presta a facilitar o aprendizado, ou que serve para fins terapêuticos, em ambos os casos, com hora marcada para começar e terminar, embora brinquedos,

15 VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. **Atualidade de O mestre ignorante** (Entrevista com Jacques Rancière). 2003, vol. 24, no. 82, p. 185-202. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov.2008. Rancière toma, como exemplo para demonstrar esta analogia entre modelo escolar e sociedade, os movimentos de educação popular na América Latina e os movimentos de posse pela terra pela população oprimida no Brasil, cuja força de resistência e de contribuição é subestimada pelos governos instituídos, e costumam ser vistos, por estes governos, como massas de ignorantes que não conseguem se adequar às “exigências da modernidade”.

16 AUTONOMIA. Disponível em: <<http://www.autonomia.com.br>>. Acesso em: 14 out.2008.

na verdade, sejam “todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma” (Rubem Alves)<sup>17</sup>.

Na medida em que procura enquadrar tudo, a escola tradicional inibe a troca de afetos, a expressão livre e as descobertas imprevisíveis (SILVA, 2008):

(...) o que é do domínio da ruptura, da surpresa e da angústia, mas também do desejo, da vontade de amar e de criar (...). Tudo o que surpreende, ainda que levemente, deve ser classificável em alguma zona de enquadramento, de referenciação. Não somente os professores, mas também os meios de comunicação de massa (os jornalistas em particular) são muito dotados para este tipo de prática (GUATARRI in GUATARRI; ROLNIK: 1986,43).

Ou seja, não interessa valorizar as crianças pelo que “*teimam em ser: brincalhonas, lúdicas, “improdutivas”, indisciplinadas, transgressoras, imaginativas, inconstantes...*” (ARENHART, 2007:34). Por ser conhecida é que a condição infantil é negada. Toda sua energia, seu impulso para a transformação, é o que assusta os adultos, e faz com que tentem enquadrar a infância em parâmetros por meio dos quais ela possa ser controlada. Para Mayumi Souza Lima, os adultos – sejam pais, professores, arquitetos - temem a liberdade da criança porque esta simboliza insegurança perante o que é novo, e que pode colocar em cheque sua atuação como profissionais e como adultos que dominam o saber, e em consequência o poder. Sendo assim, em busca da tranquilidade adulta, impõe-se às crianças até mesmo os caminhos de sua imaginação (LIMA, 1989: 11).

A maioria das práticas pedagógicas que conhecemos reduz, até certo ponto, a novidade da infância, uma vez que a reconduz às condições existentes e a faz dedutível do que já existe. Infelizmente, são estas as principais referências para um trabalho que se desenvolva com as crianças. Arquitetos têm se dedicado a propostas espaciais para espaços educacionais e lúdicos, e muitas vezes caem no equívoco de aderir a esta compreensão redutora da infância, desconsiderando aspectos como a dimensão afetiva e a necessidade de uma flexibilidade espacial que permita uma intervenção concreta por parte das crianças, ou até mesmo contribuindo para uma relação de poder e controle dos adultos sobre elas. Em ambos os casos identifica-se o mesmo temor que existe entre os educadores, em abrir espaço para o desconhecido que surge das crianças, em seus movimentos de liberdade e espontaneidade. O arquiteto, por meio da produção do espaço, determina – ou melhor, tenta determinar – o que vai acontecer ali, como a criança vai se comportar, onde ela deve estar, o que deve estar fazendo, “colaborando” com a ação da escola.

Apesar disso, a infância está sempre além de uma captura total, questiona os saberes e o poder das práticas adultas voltadas para ela, não se ajusta aos espaços que construímos para acolhê-la. A infância “*não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites*” (LAROSSA, 1999, 188).

Se passarmos a reconhecer que a criança traz em si a capacidade e o desejo de renovação, e se mantivermos a criança viva dentro de nós, poderemos acolhê-la criando um “lugar” em que possa habitar, sem pretender reduzi-la à lógica e às regras que imperam em nossa “casa” (LAROSSA, 1999).

*Há apenas dois legados que podemos deixar a nossas crianças: o primeiro, raízes; o segundo, asas.* (H. Carter)

17 In. CASA DE RUBEM ALVES. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br>>. Acesso em: 11 fev.2009.

#### 1.4.2. OUTRA RELAÇÃO POSSÍVEL

*Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende. (Guimarães Rosa)*

*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.  
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros  
desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são  
pássaros sob controle. (...) Deixaram de ser pássaros. Porque  
a essência dos pássaros é o voo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.*

*O que elas amam são os pássaros em voo(...)*

*Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque*

*o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser  
ensinado. Só pode ser encorajado.*

*(Rubem Alves)*

A relação entre a criança e o arquiteto discutida nesta dissertação pressupõe a modificação de paradigmas que permeiam a infância, e que, de uma forma ou de outra, estão associados a uma dimensão da educação, do aprendizado. Por ser a escola tradicional o principal modelo para trabalhos com a criança, partimos deste para expor outros tipos de interpretação da infância que o contestam e vislumbram novas relações educacionais, que podem acontecer na escola, mas não estão restritas a ela ou a qualquer outra instituição.

A discussão sobre uma relação horizontal entre criança e adulto norteia a descoberta de meios para construir uma interação entre a criança e o arquiteto, que muitas vezes nem sequer existe na produção de arquitetura destinada aos espaços da infância. São consideradas neste item discussões originárias de outras áreas, que se referem ora à relação entre adulto e criança de uma forma geral, ora entre o educador e o educando<sup>18</sup>, entre o mestre e o aprendiz<sup>19</sup>, advindas da educação, psicologia, antropologia, terapia ocupacional e arte. Estas alimentam uma reflexão sobre outros procedimentos possíveis de projeto e de construção do espaço, que permitam que esta relação entre criança e arquiteto passe a acontecer – ou a se dar de outra forma -, contribuindo para uma riqueza do espaço produzido, mas principalmente para uma modificação do pensamento e da prática do arquiteto, e para a criança em sua construção de si mesma.

\*

Pensem então em uma relação educacional na qual um adulto procure não apenas ensinar à criança o que ela não sabe, mas principalmente acolher e dar impulso às suas próprias descobertas sobre si, sobre seu meio, sobre os outros. Nesta concepção, sugere-se uma interação entre sujeitos, em que todos participam e “crescem” juntos, estabelecendo trocas de conhecimentos do domínio de cada um, mas

18 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1997

19 RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual** (Trad. Lílian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2005

principalmente investigando meios de construir juntos novas sabedorias, sem estabelecer hierarquias de valor entre um saber e outro. Todos os saberes implicados teriam sua importância devida na medida em que contribuiriam para um crescimento e transformação dos sujeitos, fossem eles crianças, jovens, adultos ou idosos.

A raiz etimológica de educar vem do latim *educere*, e significa “trazer de dentro para fora” (CRUZ, 2005). O ato de “trazer para fora” desejos, necessidades, impulsos internos aconteceria não como uma ação do adulto perante a criança somente, mas também no sentido oposto, e em cada sujeito em si mesmo. Educação não se caracterizaria, assim, apenas como aprender com o outro e ensinar ao outro, mas também aprender de si e ensinar-se. Tendo em vista a existência de uma tradição do adulto como interventor, como aquele que deve sempre agir para que a criança possa aprender, para que este processo diverso acontecesse na criança seria necessário ao adulto abrir mão da interferência direta em certos momentos, deixando-a conhecer sozinha, garantindo um desenvolvimento pleno e a valorização de suas próprias descobertas como contribuições importantes para o mundo. O que a criança será no futuro, o que a levaremos a ser, sob esta perspectiva, é o que menos importa, uma vez que o fundamental é que ela cresça com autonomia para expressar-se e viver sua criatividade.

Algumas sociedades indígenas têm muito a nos ensinar neste sentido. Para o índio Xavante, “*não se aprende, não se ensina, se vai sabendo*” (NUNES, 1999, 141). A palavra *waihu’u*, que significa simultaneamente *ensinar, aprender, conhecer e saber* implica que, para os Xavantes, não existe hierarquia e nem distinção entre todos estes verbos, sendo eles parte de um mesmo processo, que acontece pelo ato de compartilhar (NUNES, 1999). Na sociedade Xavante, acredita-se que “*há pouco que elas [as crianças] não possam fazer e nada que elas tenham que aprender, ou melhor, nada que os adultos estejam ansiosos para lhes ensinar*” (MAYBURY-LEWIS, 1984 apud NUNES, 1999:99). Isto não significaria um descaso, mas sim, pelo contrário, uma profunda crença por parte destes adultos no potencial de suas crianças em buscar o saber por si próprias.

As crianças nos ensinam o quão rica pode ser a abertura à criatividade e à imaginação na construção de conhecimentos: “*A imaginação absorve tudo, o cognitivo, o expressivo, o sentimento, a lembrança, as escolhas que nos pertencem... Temos que destruir a imagem simplificada de um objeto, temos que complicar o mundo.*” (RABITTI, 1999 apud AUTONOMIA)<sup>20</sup>. É desta “complicação” necessária, e da confiança plena na inteligência infantil que surge a abertura para que o aprender aconteça, sem que haja ansiedade em saber o que a criança vai absorver ou em determinar o que ela vai ser, mas não sem acolhimento e auxílio do adulto, quando se mostre necessário.

As reflexões de Jacques Rancière no livro *Mestre Ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual* contribuem para esta discussão. Partindo da experiência do professor de literatura francesa Joseph Jacotot no início do século XIX, Rancière discute um meio de pensar a relação entre aprendiz e mestre que se pautava pela igualdade das inteligências. Para o autor, a igualdade não pode ser vista como um efeito produzido nem como objetivo a ser alcançado; a desigualdade não deve ser compensada buscando-se a igualdade. Esta última é um pressuposto que deve ser verificado e afirmado em qualquer relação entre sujeitos que se destine à emancipação intelectual.

O mestre ignorante é, para Rancière, aquele que motiva o aprendiz a ampliar sua inteligência interna:

20 AUTONOMIA. Disponível em: <<http://www.autonomia.com.br>>. Acesso em: 14 out.2008.

É um mestre que não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, [mas sim] que diz à vontade que se encontra à sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho (RANCIÈRE: 2003, 188).

Instruir poderia, para Rancière, seguir dois caminhos opostos:

(...) **confirmar uma incapacidade** pelo próprio ato que pretende reduzi-la, ou, inversamente, **formar uma capacidade que se ignora** ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências deste reconhecimento. O primeiro chama-se **embrutecimento** e o segundo, **emancipação** (2005: 12. Grifo nosso).

Para o autor, o principal método pelo qual se pode aprender e emancipar-se é o da vontade e o da curiosidade. A vontade como motivação para o desenvolvimento da capacidade de saber é forte, sobretudo, entre as crianças, até certo ponto ainda libertas de um “método da impotência”. Todo ser que começa a falar o faz pela pura vontade e pela necessidade de aprender, embora estimulado pela família. Quando necessário, não só as crianças se utilizam deste método; qualquer um pode aprender sozinho o que quiser, e não há, portanto, como controlar o que o aprendiz aprenderá. Todavia, para Rancière, existe um bloqueio dos sujeitos em reconhecer esta capacidade e em enfrentar a revolução intelectual que implica.

O ensinamento do adulto e o compartilhar de valores têm importância fundamental, sendo alimentos para o aprendizado quando não pretendem controlar e tolher a capacidade da criança em expressar-se por si própria, formando sua opinião e interpretação a respeito do que lhe foi ensinado. Mestre é, então, aquele que reconhece que o aprender e o ensinar estão em tudo e em todos, em qualquer prática, ato ou palavra, e que há reciprocidade entre ser aprendiz e mestre, contribuindo para a geração de um movimento no qual todos se tornam mestres e aprendizes simultaneamente.

Alguns aspectos da reflexão de Rancière apresentam afinidade com o pensamento do educador Paulo Freire. Freire se refere à prática do educador como potencializadora da busca, por parte dos educandos, por sua *autonomia* em produzir saberes. Embora Rancière não relacione diretamente a figura do mestre à do educador<sup>21</sup>, ambos compartilham a idéia de que é preciso colaborar para que cada ser que aprende reconheça-se como sujeito-autor, como “*arquiteto de sua própria prática cognoscitiva*” (FREIRE, 1997: 139. Grifo nosso). Conhecer é tido como um processo contínuo, no qual o aprendiz é provocado a refinar sua curiosidade, e neste caminho é acompanhado por um mestre.

O que Rancière chama de emancipação dos sujeitos assemelha-se à abordagem de Paulo Freire sobre a autonomia. É importante aqui esclarecer sobre qual autonomia estamos falando: ser autônomo não pode ser visto como sinônimo de total independência: “*além de utópico, [esta] é uma perspectiva que busca o distanciamento das relações com o mundo*”. Exercer a autonomia está diretamente relacionado com o ato de construir relações saudáveis com o mundo e com os outros, permitindo-nos conectar ao mundo com liberdade e originalidade (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 11). Desta forma, discutindo no plano da relação entre adulto e criança

21 Para este autor, mestre pode ser qualquer pessoa que se proponha a ser emancipador. Sendo assim, uma pessoa pode ser educador e emancipador, mas nunca pode exercer estes dois papéis sem separação: “*Uma das coisas importantes que Jacotot diz é que é preciso separar as razões, que um emancipador não é um professor, que um emancipador não é um cidadão. Pode-se ser, ao mesmo tempo, professor, cidadão e emancipador, mas não se pode sê-lo em uma lógica única*” (RANCIÈRE, 2003: 201).

o que Freire aborda na do educador com o educando e Rancière na do mestre com o aprendiz, afirmar uma autonomia da criança e a intenção de deixá-la estar no mundo como si mesma, em liberdade, não significa abandoná-la nem atribuir a ela papéis ou responsabilidades que ainda não tem capacidade de assumir. O papel do adulto, ao contribuir para a conquista de autonomia, é estar junto, acompanhar os passos, intervindo quando necessário, mas deixando espaço aberto para a construção da própria criança<sup>22</sup>. Esta interação não caracteriza, assim, uma liberdade total e incondicional à criança; o adulto não pode se curvar diante de todos os seus desejos e interesses. Em busca da autonomia, a liberdade é atribuída com responsabilidade. Trata-se de:

(...) persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 1997: 105)

Respeitar a autonomia, para Paulo Freire, é estimular o processo de cada um de assumir-se como ser social e histórico, “*como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar*” (FREIRE, 1997. 46).

Ressaltamos que o conceito de autonomia não diz respeito à discussão sobre a infância somente, mas à liberdade de um sujeito ou coletivo em governar-se por leis próprias, sem estar submetido a uma potência estranha ou à vontade de outro. Portanto, autonomia não é algo que se conceda ou que se permita, mas sim uma conquista, que só pode ser feita pelo ser que se pretende autônomo. É um imperativo ético, e não um favor (FREIRE, 1997: 66). Sendo assim, entre criança e adulto, ao segundo cabe contribuir para este processo, descobrir com a criança e para ela meios de alimentar sua vontade de aprender com novos desafios (NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982: 22). E à criança cabe viver a experiência de assumir-se, tomar decisões, reger-se por sua vontade com responsabilidade, amadurecendo-se para si. Não existe hora marcada para a chegada da autonomia, ela caracteriza-se como vir a ser (FREIRE, 1997: 121).

Tanto Paulo Freire como Jacques Rancière partem da idéia de que, a partir da emancipação intelectual e da autonomia, é possível instaurar movimentos de emancipação política que rompem com uma lógica social e institucional vigente. Para Freire, a educação é política em si mesma, e embora não possa ser vista como a chave, como uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, também não pode ser pensada como reprodutora da ideologia dominante, com perpetuadora do *status quo* (FREIRE: 1997 126). No entanto, Paulo Freire acredita que é possível uma transformação social via educação através de métodos que verifiquem e façam valer a igualdade das inteligências. Esta seria a principal diferença de seu pensamento em respeito ao de Rancière: a crença na possibilidade de todo este processo institucionalizar-se e ampliar-se para o plano global da sociedade. Para Rancière (2003)<sup>23</sup>, a emancipação não serve para definir uma política coletiva, embora possa eventualmente reverberar para uma dimensão coletiva. Não pode se caracterizar como um novo sistema escolar, já que se trata de uma filosofia, impossível de ser capturada por um método. Rancière recusa a idéia de um sistema que seja específico à educação de um povo. A emancipação intelectual acontece, para o autor, na interação

22 Podemos estabelecer uma ligação com o pensamento de Winnicott a respeito da formação do espaço potencial, quando afirma o paradoxo: é estando na presença de alguém que é possível estar só (SILVA: 2008, 52).

23 VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. **Atualidade de O mestre ignorante** (Entrevista com Jacques Rancière). 2003, vol. 24, no. 82, p. 185-202. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov.2008.

de um indivíduo com o outro, e na vontade destes indivíduos em se afirmarem em desfuncionamento em relação à lógica social vigente. Trata-se, para o autor, de uma relação social, na medida em que visa romper com esta lógica, mas esta não pode se iniciar, senão no nível micropolítico.

O termo *micropolítica* é utilizado pelo filósofo Félix Guatarri para definir movimentos de transformação política que acontecem no plano dos sujeitos ou de pequenos coletivos, nos quais se visa romper com sistemas de alienação e opressão<sup>24</sup>. Estes movimentos caracterizam *revoluções moleculares*, que, pela sua definição:

(...) são os movimentos de resistência e recriação de mundos que se compõem nos processos de subjetivação, nas relações, em fluxos, no plano micropolítico, e atravessam todos os planos [pessoal, infrapessoal e interpessoal], tendo maior ou menor potência de reverberar no plano macropolítico – mas sempre com esta potência (SOUSA apud BESPALÉC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009).

Uma transformação política é possível, sob esta perspectiva, quando sujeitos ou coletivos se dispõem a resistir e criar, afirmando sua existência como potencial transformadora do mundo e da sociedade. Neste sentido, reafirmamos que uma ação educacional, assim como qualquer ação junto à criança é inerentemente uma atividade política.

Para Félix Guatarri, os trabalhadores sociais – jornalistas, psicólogos, assistentes sociais, educadores, animadores, e qualquer sujeito que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural se encontram diante de uma encruzilhada política e micropolítica fundamental: ou fazem o jogo da reprodução dos modos totalizantes de ser e estar no mundo, ou trabalham no caminho oposto, o de abrir espaço, na medida de suas possibilidades, para a existência de formas criativas de vida (GUATTARI, 1986). De fato, muitas revoluções moleculares têm sido geradas em trabalhos com a criança, inclusive dentro de escolas – tradicionais e alternativas<sup>25</sup> - e principalmente pela iniciativa de sujeitos, e não da instituição. Estas ações políticas somam-se aos movimentos de resistência brotados das próprias crianças, dando impulso a uma possível transformação da educação e da relação entre adulto e criança em um nível macropolítico:

**Mesmo uma criança de 2 anos, quando tenta organizar seu mundo, construir sua própria maneira de perceber as relações sociais, apropriar-se das relações com as outras crianças e com os adultos - essa criança participa, à sua maneira, da resistência molecular. E o que ela encontra? Uma função de equipamento subjetivo da televisão, da família, dos sistemas escolares. Portanto, a micropolítica dessa criança envolve as pessoas que estão em posição de modelização em relação a ela. É possível subverter esta**

24 Este conceito apresenta afinidade com o que nos propõe Rancière a respeito da emancipação intelectual

25 Não são raros educadores que enfrentam a rigidez do sistema educacional tradicional, trazendo propostas alternativas. Entre tantas formas de resistência, podemos mencionar a ação de educadoras em escolas de Pirituba, São Paulo, na realização de atividades de Estudos do Meio, nas quais os alunos, crianças e adolescentes, são motivados a conhecer seu bairro e desvendar sua história através da investigação com moradores, e da exploração dos ambientes cotidianos. Outros exemplos riquíssimos de iniciativa de educadores são a “Uma experiência em educação”, desenvolvida em Salvador pelo Núcleo experimental de Atividades Sócio-culturais no Parque da Cidade em 1980, e a Casa Redonda, projeto educacional focado na sensibilidade, na cultura da infância e na cultura popular. A experiência da Escola EMEF Amorim Lima, em São Paulo, em derrubar as paredes entre as salas de aula e abrir-se à comunidade, também é uma importante referência. Voltaremos também a falar de todas estas ações no Capítulo 2.

posição. **As pessoas que experimentam, com seriedade, outros métodos educacionais, sabem muito bem que se pode desmontar essa mecânica infernal.** Com outro tipo de abordagem, toda a riqueza de sensibilidade e de expressão própria da criança pode ser relativamente preservada (GUATARRI, 1986: 54. Grifo nosso).

Ao contestar um conhecimento que lhe vem pronto e não é conquistado, a criança protagoniza uma *revolução molecular*. Sua principal linguagem, a brincadeira, tem um papel fundamental neste movimento. O brincar é potencialmente um ato revolucionário, na medida em que pode contribuir para a conquista da autonomia da criança que brinca, para seu empenho próprio em desenvolver seu projeto de vida, para a construção de conhecimento e de sua interpretação própria do mundo não condicionada a formas adultas e pré-determinadas de perceber e posicionar-se.

Um trabalho micropolítico na escola e em outras ações junto às crianças implica, acima de tudo, em um trabalho dos adultos sobre e entre si mesmos, e deve propor-se a desmontar essa “mecânica” da imposição de valores e modelos, dando impulso à criação de dispositivos que motivem a criança a investir em outros mundos possíveis, a inventar uma nova práxis (GUATARRI, 1981; 1986).

(...) recusar fazer cristalizar a criança muito cedo em indivíduo tipificado (...) não significa que se buscará sistematicamente fabricar marginais, delinquentes, revoltados ou revolucionários! Não se trata aqui de opor uma formação à outra, uma codificação à outra, mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e portanto relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massa, etc.) (GUATARRI, 1981: 55).

\*

O diálogo com a criança implica também na construção de um vínculo afetivo. Não é possível dicotomizar emoção e razão, quando se pensa em uma relação que pressupõe a horizontalidade e a partilha de conhecimentos. O adulto pode ser o amigo que se coloca à disposição para ouvir das crianças suas formas de compreender o mundo, contrapondo-se àquele que tenta controlar seus comportamentos e pensamentos (CORSARO, 1997 apud DELGADO; MÜLLER, 2005). Mais do que isso, pode abrir-se à redescoberta de sua criança interna, ampliando seu universo sensível e sua capacidade de acolher outras infâncias.

#### 1.4.3. A CRIANÇA E O ARQUITETO: QUEM APRENDE COM QUEM?

*o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida.*  
(Jorge Larossa)

Em uma relação que se construa entre criança e arquiteto, todas as reflexões e valores até aqui expostos estão em jogo. O arquiteto deve, nesta interação, ter um olhar atento e sensível ao universo lúdico da

criança. Apropriando-nos da frase de Guimarães Rosa, podemos dizer que arquiteto não é quem sabe arquitetura, mas quem está aberto a aprender com os “não-arquitetos”, neste caso, com as crianças. O arquiteto torna-se aquele disposto a ser iniciado pelas crianças e a aprender a compreendê-las em seu próprio movimento. Desta forma, pode passar a incorporar elementos desta linguagem ao seu ato de projetar, mas este vínculo pode ir além.

Ao buscar a construção de um diálogo, além de aprender da criança, o arquiteto pode também ensinar. O que caracteriza sua prática? Quais os procedimentos utilizados para a realização de um projeto? O desenho, a maquete, todo processo que vai da concepção à construção de um espaço edificado ou livre podem ser apresentados como conhecimentos sobre este seu universo peculiar. Entretanto, ao apenas ensinar os códigos que regem a tradicional arquitetura corre-se o risco de se recair em uma reprodução do já existente, reduzindo a potência de ressignificação e recriação desta linguagem arquitetônica.

Não estamos falando aqui sobre a criação de métodos de ensino de práticas arquitetônicas para crianças. Como nos afirma Rancière, o processo de aprendizado não pode ser condicionado a um método, sendo que quem aprende pode aprender qualquer coisa, nada talvez, independentemente do que lhe for ensinado. A lição que nos interessa é a de que:

(...) cada um de nós é artista [ou arquiteto], na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo (RANCIÈRE, 2005: 104).

Arquitetura pode ser assim interpretada não como instrumento de domínio profissional, mas como meio de expressão e comunicação que pode ser compartilhado, e ao sê-lo, se enriquece. Não se trata de formar pequenos arquitetos adultos, mas sim de estimular, através deste processo, uma conquista de autonomia da criança. Para Jacques Rancière (2005), o pintor que ensina – e podemos fazer analogia com o arquiteto - não deve ver-se como o gênio que domina a arte da pintura, expondo a sua capacidade como validação da incapacidade do aprendiz, mas como o mestre ignorante que estimula o aprendiz a ver-se também como artista e como mestre.

Até aqui, pode-se interpretar esta relação como uma troca, mas podemos ainda ir além. O projeto que aqui nos interessa não é nem aquele objetivamente concebido pelo arquiteto e nem o criado pela imaginação da criança; é o que está na fresta entre estes dois mundos. Ao ultrapassar a troca e dispor-se a criar junto, a descobrir outros modos de conceber e produzir espaços é que o diálogo entre arquiteto e criança se intensifica, já que apenas da disponibilidade para o novo é que uma outra linguagem pode surgir, como uma criação coletiva. É este processo, que se origina do encontro e provoca a transformação e crescimento de todos que participam dele indistintamente e que contribui para um aprender coletivo, que chamaremos como *prática projetual e espacial com a criança*. O arquiteto pode ser aquele que, ao invés de sempre propor e ter resposta para todos os espaços desafia-se a deixar acontecer o imprevisto, “entrando na brincadeira”.





O objetivo deste capítulo é retomar a iniciativa de arquitetos e educadores brasileiros, ao longo do século XX, em torno da produção dos espaços da infância. A maioria delas se baseia em reflexões advindas da psicologia e da educação – nos moldes tradicionais – para definir a qualidade espacial dos ambientes dedicados à infância. Estes espaços correspondem quase sempre à escola e aos espaços de lazer tradicionais - playgrounds.

Em torno da década de 70, surgem, no entanto, algumas iniciativas tendo em vista compreender, a partir do olhar e da ação da própria criança, quais seriam os espaços que motivam seu desenvolvimento, sua expressão criativa, sua brincadeira. Estas ações, cada uma à sua maneira, abordam diferentes níveis de envolvimento da criança, no projeto arquitetônico e na intervenção em espaços existentes, contribuindo para um rompimento dos paradigmas que envolvem a prática do arquiteto e o domínio exclusivo, por este profissional, do ato de projetar e conceber os espaços da criança. A maior parte dos arquitetos e designers que se dedicam a estas ações atrela-se também a uma reflexão e prática educacionais, mas estas configuram como que resistências à educação tradicional, aproximando-se da relação que discutimos no fim do capítulo 1<sup>1</sup>. O crescimento de iniciativas deste caráter na década de 80 está certamente relacionado à influência de práticas e experiências européias, surgidas ou fortalecidas também neste período.

Tais experiências, em geral, têm envolvido não apenas os “profissionais do espaço” – arquitetos, designers, paisagistas, urbanistas -, mas também educadores, sociólogos, terapeutas, artistas, configurando práticas inter ou transdisciplinares. Como já indicamos no Capítulo 1, chamaremos estas ações de *práticas projetuais e espaciais com a criança*, em contraposição a *projetos para a criança*. Reconhecemos o trabalho de arquitetos que obtiveram riquíssimos resultados ao desafiarem-se a elaborar espaços infantis, sem que considerassem a criança como participante da concepção e da produção do espaço; não pretendemos desqualificá-los, mas sim ressaltar os desafios que se colocam quando passa a compartilhar este processo com a criança.

O panorama histórico aqui exposto tem como recorte a escala da Região Metropolitana de São Paulo, embora em alguns momentos façamos referências a projetos e experiências exemplares ocorridos em outros Estados do país que influenciaram experiências paulistas ou tiveram grande destaque na história da produção dos espaços da infância no Brasil.

---

1 Rever Item 2.2. *Outra relação possível*, no capítulo 1.

## VOLTANDO AOS ANOS 30...

Retornamos ao início do século XX, porque este representou mudanças significativas dos olhares sobre a infância e sobre os objetivos da educação pela sociedade brasileira. O Manifesto da Escola Nova (1932)<sup>2</sup> liderado por educadores progressistas brasileiros, caracterizou-se como um marco na reestruturação do ensino no Brasil e na atribuição de importância à infância.

Para Anísio Teixeira, um dos principais idealizadores desta nova proposta educacional, o acesso universal ao ensino seria a única maneira de se construir uma república democrática:

A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas. Sejam quais forem as dificuldades, esta terá de ser a escola primária com que **resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira** e com que criaremos a **igualdade de oportunidades, que é a essência do regime democrático** (TEIXEIRA apud DUARTE, 1973 : 38).

O discurso de Anísio Teixeira pretendia a inclusão de toda a população brasileira na categoria de “cidadão”, por meio da qual seria possibilitada sua participação nas esferas de decisão da democracia. O desenvolvimento das novas habilidades exigidas por um país em modernização, na visão da Escola Nova, passava necessariamente pela educação. Por *educação* tomava-se não apenas a pedagogia aplicada em sala de aula, mas a formação cultural e social da criança: [...] *educação não pode provir, nem do simples contato com as lousas, nem do simples contato com as pessoas, mas de uma participação que nos faz compreender coisas, acontecimentos e atos à luz do seu atual sentido social*” (TEIXEIRA apud DUARTE, 1973 : 25).

A infância passou, a partir de então, a ser considerada como importante fase da vida, “*redefinindo valores considerados fundamentais para uma sociedade que se pretendia organizada e moderna: a liberdade de iniciativas, a cooperação, o conhecimento e a solidariedade*”<sup>3</sup>. Além disso, a marginalidade infantil, até a década de 20 considerada “caso de polícia”, ganharia um tratamento diverso:

Será com o florescimento das idéias relacionadas com a construção de uma identidade nacional e de um projeto de nação, concebido pelas elites republicanas a partir da virada para o século XX, que **a questão da infância começará a despertar a atenção da sociedade no Brasil**. Relacionando as origens da infância desvalida com as novas condições sociais que o capitalismo industrial gerava, os reformadores sociais passaram a identificar a rua como um lugar perigoso para a infância, e, conseqüentemente, **o menor como um problema crucial** para a construção de uma sociedade que se pretendia moralizada e organizada [...]. A partir da maior vinculação do Brasil com o mercado mundial no início do século XX, e o forte desejo das elites dominantes de apresentar ares de “modernidade” ante os modelos civilizatórios mais afamados, **a questão da infância tomará vulto como parte de uma proposta republicana de organização moral da sociedade**. Torna-se então **objeto de um elaborado processo de engenharia social visando a construção do homem brasileiro** e com isso a geração cidadãos “úteis e produtivos” ao país (NIEMEYER, 2002: 73-74. Grifo acrescido).

A criança tornava-se o centro das atenções de uma nova proposta educacional e política, mas não com o objetivo de reconhecimento de sua condição de criança. A meta principal era a criminalidade infantil –

2 Sua origem provém da IV Conferência Nacional de Educação do Rio de Janeiro em 1931.

3 NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. *Parques infantis em São Paulo: Lazer como expressão de cidadania*. São Paulo: Annablume-FAPESP, 2002, p. 80.

representada pela figura do “menor” – e de formar o futuro cidadão, mão de obra qualificada necessária ao progresso do país: “*Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança*” (TEIXEIRA apud DUARTE, 1973). Este discurso daria o tom da arquitetura escolar e de espaços de lazer infantis produzida em São Paulo a partir daquele período.

A primeira experiência vinculada à Escola Nova foi a dos Parques Infantis, idealizada em São Paulo em 1934. A proposta passou por diversas descaracterizações durante as mudanças de gestão pública municipal até entrar em decadência na década de 70. Implantados como equipamentos educacionais, culturais e de lazer por Mário de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura, os parques serviriam ao atendimento da classe operária. Para Niemeyer (2002), a implantação dos Parques surgia com o intuito de evitar a marginalidade e os vícios decorrentes do convívio das crianças, filhas de operários, nas ruas da cidade. Notemos que esta dedicação à classe operária estava de acordo com o discurso desenvolvimentista da Escola Nova. Os Parques constituiriam um “*meio poderoso de derivar as crianças de focos de maus hábitos, vícios e criminalidade, para ambientes saudáveis e atraentes, reservados aos seus divertimentos e exercícios, sob o controle dos poderes públicos*”<sup>4</sup>

Já para Faria (1999)<sup>5</sup>, Mário de Andrade reconhecia a brincadeira como manifestação cultural da infância; a criança seria considerada como portador e produtor da cultura de sua classe, tendo oportunidade, através das atividades oferecidas pelos Parques Infantis, de viver sua infância e sua cultura, sem uma preocupação com um vir-a-ser, característico do pensamento da Escola Nova. A proposta educacional de Mário de Andrade baseava-se no reviver de tradições populares pelas crianças através da arte e dos jogos tradicionais infantis (FARIA, 1999: 60). Tal reflexão, de grande importância, tinha até então com pouco espaço – ou mesmo nenhum - nas políticas públicas destinadas à criança. Apesar disso, consideramos que a proposta apresentou limitações ao ser viabilizada na prática. As atividades oferecidas nos Parques infantis – que se davam com divisão em faixas etárias, de 3 a 6 anos e de 7 a 12 anos - não tinham liberdade suficiente para acontecer, nem em termos de tempo e nem de apropriação de seus espaços. Ora físicas, ora lúdicas ou educativas, todas elas tinham um formato pré-determinado<sup>6</sup>:

[...] hora da ginástica, hora do recreio, hora do lanche, hora da roda cantada e das músicas folclóricas ao som do piano, hora do banho, hora do almoço, hora das tarefas, hora de verificar a saúde, hora de ouvir os “contadores de histórias” ao cair da tarde (NIEMEYER, 2002: 108).

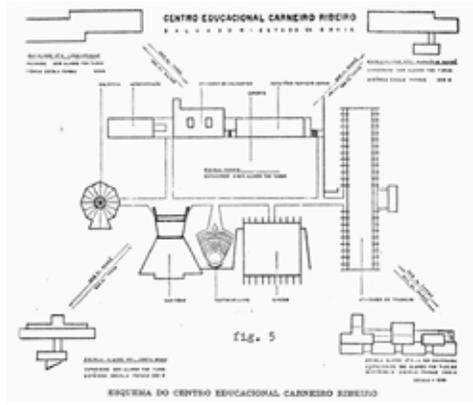
Este “recreio dirigido” contradizia o real significado do brincar, não como um meio ou como um recurso, mas sim como expressão cultural própria da criança, como “*um elemento essencial da expressividade humana trazendo em sua essência a vontade e a liberdade*”<sup>7</sup>. A imposição de conceitos pré-definidos e parciais de cultura brasileira era contraditória ao ideal da formação integral e livre das crianças, o que

4 Ato 767 de 9 de janeiro de 1935 apud NIEMEYER, 2002:102. Grifo nosso.

5 FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS; II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, 1996. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso: 10 jan. 2009.

6 Tal aspecto pode ser identificado pelo Regimento Interno dos Parques Infantis, elaborado pelo Departamento de Cultura - Divisão de Educação e Recreio, em anexo no artigo de FARIA (1999). Este regimento impunha horários e períodos definidos para cada atividade e restringia a realização de uma infinidade de brincadeiras – embora se destaque, em um dos itens, a importância de não interferir na espontaneidade e liberdade dos jogos -, priorizando brincadeiras e jogos tradicionais reconhecidos, pelos educadores, como formadores de uma identidade cultural brasileira.

7 DERRUBARAM os últimos jardins para construir prédios. In: CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. Disponível em: <<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br>>. Acesso em 10 mar. 2008.



não permite negar, entretanto, que tenha havido uma preocupação com a manifestação expressiva e com o enriquecimento de seu repertório cultural.

Com a ascensão do Estado Novo no fim da década de 30, os parques sofreram grande descaracterização em relação à proposta original: praticamente deixaram de lado o exercício do lazer e destinaram-se à expansão de equipamentos de ginástica, e à educação física como treinamento militar<sup>8</sup>:

[...] como forma de entronizar valores físicos e morais supostamente encontrados na dinâmica do exercício metódico e diário: [os parques] exibiam uma grande variedade de aparelhos recreativos, tais como: balanços, gangorras, passo gigante, carrosséis, deslizadores e “taboleiros de areia” [atualmente conhecido como caixa de areia]. Contudo, vamos encontrar, freqüentemente, naquela época, o playground disputando espaço e importância com equipamentos voltados à prática de educação física, de inspiração amorosiana<sup>9</sup>, como pórticos de cordas, barras paralelas, trapézios, mastros, cavalos, etc., estes decorrentes da valorização da disciplina e seus objetivos ligados à higiene e à eugenia. (NIEMEYER, 2002: 112).

**imagem 2\_1.**  
Brinquedos produzidos para os Parques Infantis na década de 40

Como afirma Carlos Augusto Niemeyer, o tratamento dado à proposta dos Parques Infantis distinguia-se daquele dado às demais áreas livres da cidade, “*seja pelo interesse que a questão assistencial despertava junto à sociedade, seja pela necessidade de impor formas diferenciadas de controle social*” (2002: 149), o que fez com que a primeira seguisse uma trajetória distinta:

**imagem 2\_2.**  
Parque Infantil Dom Pedro, também da década de 40. (Fonte: NIEMEYER, Carlos Augusto: 2002)

Essa constante oscilação entre a **defesa da criança** e a **defesa da sociedade contra o mau uso do tempo livre** será fator que determinará o empenho maior da municipalidade no **oferecimento desse tipo de equipamento em detrimento das formas menos dirigidas de lazer**. A dimensão política que a questão da infância sempre despertou definia sua utilidade e função, digamos, especializadas na geografia do lazer urbano (2002: 149. Grifo nosso)

**imagem 2\_3.**  
Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, a Escola-Parque idealizada por Anísio Teixeira e materializada por Hélio Duarte.

<sup>8</sup> São identificadas, por Niemeyer, referências diretas da proposta “pedagógica” dos parques infantis, nesta época, às técnicas de treinamento militar dos governos nazista e fascista europeus: “*Os jornais alemães e italianos trazem documentos impressionantes, revelando o treinamento da mocidade, fortalecendo o corpo e disciplinando o espírito, constituindo as gerações de amanhã em todo homogêneo e coeso, sabendo mandar e obedecer, e podendo resistir aos embates dos dias incertos reservados ao futuro da humanidade*” (Revista Educação Física, nº 24, 1938, in: NIEMEYER, 2002:135).

<sup>9</sup> O texto se refere a Alceu Amoroso Lima, professor, escritor e crítico literário, representante do pensamento conservador católico na década de 30.



Desta forma, o controle era sempre um aspecto presente na proposta, desde sua origem. Entretanto, no Estado Novo este foi intensificado de acordo com os interesses do poder público. O lazer dirigido tornou-se a oportunidade para a implantação de uma estrutura disciplinar, reguladora do tempo livre das crianças e da classe operária de um modo geral. De acordo com Foucault, o controle na sociedade disciplinar “*não opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo se investiu a sociedade capitalista*” (FOUCAULT, 1987:126 apud NIEMEYER, 2002: 134). Nos Parques, os *playgrounds* somente retomariam seu caráter meramente lúdico a partir da década de 50<sup>10</sup>, tendo sido usados, até então, como instrumentos de educação militar e disciplinamento do corpo.

(ver imagens 2\_1 e 2\_2)

Em 1950 uma nova proposta educacional e arquitetônica marcaria a transformação da produção dos espaços educacionais em São Paulo. Como forma de materializar os princípios da Escola Nova, um de seus fundadores, o educador Anísio Teixeira propôs, em Salvador, a reestruturação do sistema educacional municipal através da implantação das Escolas-classe e Escolas-parque. Estas duas estruturas se complementariam no oferecimento das atividades educacionais: nas escolas-classe, seriam realizadas as atividades educativas fundamentais – o conteúdo disciplinar tradicional - e na escola-parque, atividades especiais:

A criança freqüentaria ambos, isto é, a escola classe pela manhã e, à tarde, o parque escolar, ou vice-versa. Na escola classe faria, em 4 horas, o seu curso básico de ler, escrever, contar e mais ciência e história. No parque escolar, faria educação física, recreação de jogos, desenhos e artes industriais, música, educação social, educação de saúde e atividades extra-classe em geral (DUARTE, 1951: 5).

Na Escola-Parque, um grande centro que receberia crianças de quatro Escolas-Classe, a vivência comunitária seria intensificada, e a biblioteca assumiria um papel central, sendo sua programação dividida em sub-atividades, entre as quais: leitura, estudo livre ou dirigido, pesquisa, hora do conto, jornal-mural produzido pelos alunos, exposições, teatro de sombra e de fantoche<sup>11</sup> (DUARTE, 1973: 46). Apesar da proposta de Anísio Teixeira destinar-se à rede educacional como um todo, o educador só conseguiu viabilizar a construção de uma Escola Parque: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador.

10 “Com a redefinição dos objetivos da educação física e a ascensão do lazer como fenômeno cultural, o playground encontrará seu lugar como importante espaço funcional a serviço do tempo livre, e não mais como adestrador de corpos e mentes” (NIEMEYER, 2002: 112).

11 As exposições eram destinadas a comemoração de datas históricas e cívicas, e organizadas com trabalhos dos alunos. Os fantoches e cenários também eram produzidos pelos alunos no pavilhão de trabalho.

**imagens 2\_4, 2\_5, 2\_6 e 2\_7.**

Espaços da Escola Parque: respectivamente: vista geral, biblioteca, espaço para trabalhos manuais, pátio (Fonte: DUARTE, 1973)



Não a escola-monumento, escola-fortim que infunde respeito e que aparece às tenras fantasias das crianças como algo de tenebroso, de aulico e até de inimigo. Muros sobre muros, janelas estreitas, simetria, gravidade. Esta foi a escola das velhas gerações, onde aprendemos nossos conhecimentos: desde então sabemos que haviam escolas ao ar livre, escolas estreitamente ligadas à natureza, a própria natureza que entrava na escola como amiga, mensageira de visões amplas de generosidade, de sentimentos de alegria. Eis que agora a nossa querida cidade de São Paulo já passou ou está em fase de superar as escolas carrancudas e compostas como a “Caetano de Campos” na praça da República. As escolas do Convênio são amplas, horizontais, espaçosas no meio de jardins, são um convite amigável para as nossas crianças, com belíssimas classes nas quais há realmente conforto e um agradável ensino moral e estético

Assim como nos Parques Infantis dos anos 30, propunha-se introduzir novos elementos ao conteúdo curricular tradicional, mas continuava se fazendo valer o controle dos tipos de atividade desenvolvidos, bem como do uso dos espaços da escola.

(ver imagens 2\_3 a 2\_7)

Voltando a São Paulo, no fim da década de 40 o elevado índice de evasão e repetência escolar, somado ao déficit de vagas escolares no ensino público municipal de São Paulo, levou a prefeitura a estabelecer com o Estado uma parceria educacional. O acordo, denominado “Convênio Escolar”, estabelecia que a prefeitura assumisse a responsabilidade de investir 20% do orçamento municipal para a construção, conservação e restauração de edifícios escolares, além de infra-estruturas complementares de Ensino, como Parques Infantis e Bibliotecas Infantis. O Estado entraria com o dever de programar e gerir o sistema educativo e financiar o restante das obras (NIEMEYER, 2002: 155). Os arquitetos do Convênio foram profundamente influenciados pela proposta de Anísio Teixeira<sup>12</sup> e propunham uma ruptura com padrões educacionais obsoletos e com a tipologia escolar até então produzida, bem como a busca por uma nova educação para a “formação do homem brasileiro”, decorrente do ideário do Manifesto da Escola Nova. Hélio Duarte deixava claro o pensamento a respeito deste rompimento com os espaços arquitetônicos escolares tradicionais:

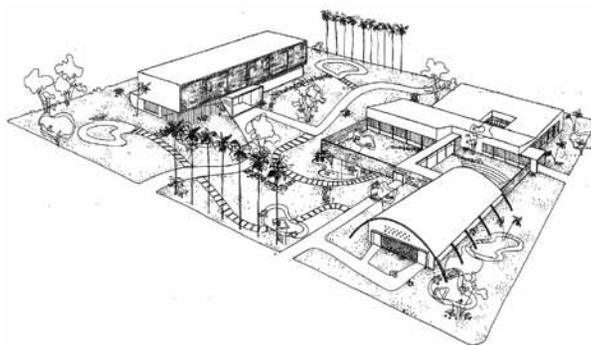
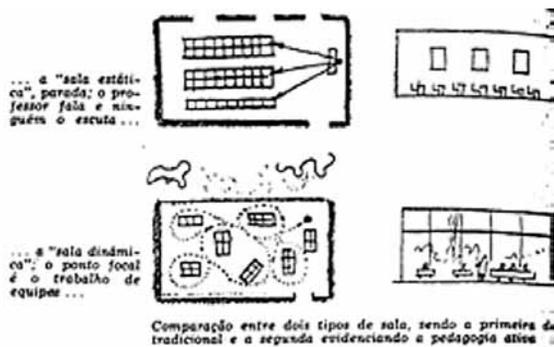
Já passou o tempo em que as construções destinadas a escolas eram tratadas à maneira de adultos. A evolução social da arquitetura colocou a escola dentro do módulo infantil. Quebrou, outrossim, a analogia sistemática entre a escola e a prisão: muros altos, janelas por onde não se pudesse olhar... todo um mundo de tabus oriundos de um desconhecimento profundo da psicologia infantil foi reduzido a pó (DUARTE, in: Revista Habitat 4, 1961: 5).

(ver imagem 2\_8)

O Convênio Escolar traria inovações para o fazer projetual. Os arquitetos envolvidos eram todos funcionários públicos e puderam, por isso, desenvolver uma concepção arquitetônica livre de interferências mercadológicas. Como afirma Carlos Augusto Niemeyer, “o pioneirismo do trabalho em equipe fez da própria Comissão uma escola, a partir de seu exemplo como um modelo de repartição pública voltada exclusivamente à tarefa de planejamento arquitetônico” (2002: 160). O discurso do Convênio manifestava a busca

**imagem 2\_8.**  
Ruptura com a  
tipologia escolar  
tradicional. (Fonte:  
Revista Habitat 4 set-  
dez. 1951).

12 Hélio Duarte, chefe do setor de projetos da 1ª Comissão Executiva do Convênio Escolar, tinha participado, junto a Anísio Teixeira, da elaboração do projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.



por uma arquitetura moderna, capaz de induzir uma reforma educacional e finalmente fazer com que as crianças tivessem prazer em estudar e freqüentar a escola, prazer este que adviria dos generosos espaços criados, com suas amplas fachadas de vidro, áreas livres repletas de verde – uma espécie de tradução da Escola-Parque de Anísio Teixeira - e grandes salas de aula:

Vai começar uma nova era para as crianças de São Paulo. **Suas escolas foram traçadas para o espírito infantil.** Serão alegres e acolhedoras. [...] É justamente nesta ordem de idéias: prazer e expansão que está contida toda a vida afetiva da criança, e que as escolas do tipo acadêmico, se assim posso me expressar, não davam a maior importância [...]” (DUARTE, 1951: 5, Grifo nosso).

(ver imagens 2\_9 a 2\_13)

Não somente o programa e a proposta de edifício escolar do Convênio como também o próprio partido e alguns elementos arquitetônicos eram incrivelmente semelhantes aos das Escolas-Classe e Escola-Parque de Anísio Teixeira. Isto demonstra, por um lado, a tentativa de reafirmar a nova proposta educacional e a nova arquitetura escolar, mas por outro, a padronização conceitual e estética do que deveria ser o espaço da criança. A idéia da arquitetura como “presságio de progresso”, como a grande propulsora da transformação da educação, limitaria, desta forma, a iniciativa da criança na recriação destes espaços, já pré-formulados pelo arquiteto, embora considerassem os estudos da psicologia infantil e as necessidades da criança:

- . A mobilidade infantil – outra constante a ser levada em consideração em um bom projeto.
- . Toda escola deveria ter uma “matinha” e um “laguinho”. Natureza e criança estão em correspondência biunívoca.
- . Os claros de paredes preenchidos por custosos murais deveriam ser banidos das escolas. As paredes deveriam abrigar a imaginação e a fantasia das crianças que as pintariam com aquela policromia tão própria e tão rica em expressividade.
- . Necessita-se, sobretudo, levantar todos os índices biofísicos das crianças. Depois aplicá-los.
- . O empirismo e o descaso com que se projeta necessitam ser terminados. Cavalos e porcos têm mais técnicos que zelam pela sua integridade física do que as crianças. Porque? (DUARTE, Hélio; In: Revista Acrópole 210, 1956)

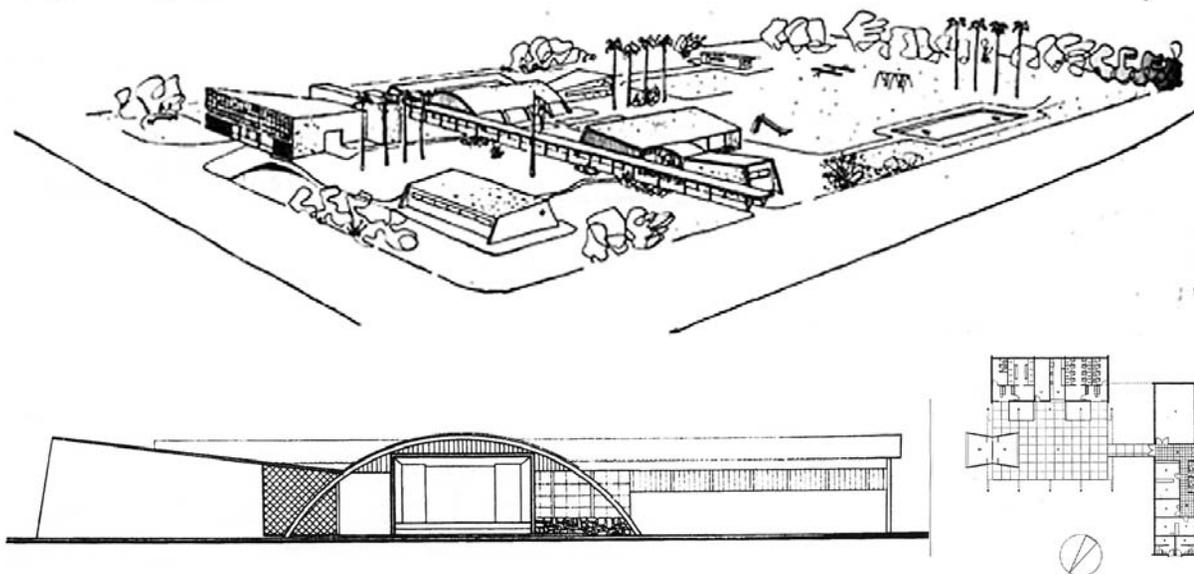
**imagem 2\_9.**

Organização da sala de aula segundo a arquitetura do Convênio escolar: amplas fachadas de vidro e amplos espaços. (Fonte: Revista Habitat 4)

**imagem 2\_10.**

Perspectiva da biblioteca infantil e de adultos em Tatuapé – projeto de Helio Duarte (Fonte: Revista Habitat 4)

Perspectiva do parque



De uma forma geral, as propostas originárias do pensamento da Escola Nova buscavam uma democratização do ensino e de sua arquitetura, e partiam de uma concepção de infância saudável e alegre; apesar disso, os espaços projetados e as atividades desenvolvidas estavam associados a uma concepção idealizada de infância.

(ver imagens 2\_14 e 2\_15)

Mesmo com as inovações propostas para a produção do equipamento educacional pelo Convênio escolar, houve um retrocesso em relação à sua possível transformação em política pública, e a experiência ficou restrita aos projetos realizados. O Convênio terminou com menos de 5 anos de trabalho, por falhas no repasse de recursos<sup>13</sup>. Pouco a pouco as diretrizes do convênio foram “retomando apenas o objetivo de criação de vagas, mesmo em escolas provisórias e em condições precárias”, e a comissão passou a atuar apenas no município de São Paulo (GUERREIRO, 2005: 48).

**imagem 2\_11.**

Perspectiva do Parque Infantil vila Pompéia – projeto de Eduardo Corona  
(Fonte: Revista Habitat 4)

Conforme ocorreu com o Convênio na gestão municipal, no governo estadual de Carvalho Pinto (1959-1963), a solução imediata do déficit educacional na área urbana passou a ser prioridade em São Paulo e outras grandes cidades do Estado em detrimento de uma preocupação qualitativa, tanto em termos da construção de edifícios, quanto no plano educacional (LIMA, 1989: 67). O “Plano de Ação” do governo Carvalho Pinto originou o Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE. O Fundo, pela primeira vez no Estado, recorreu à contratação de escritórios de arquitetos alheios ao serviço público para a realização dos projetos, exceções em meio à política de criação de vagas que vinha sendo adotada. Arquitetos paulistas como Villanova Artigas e Paulo Mendes da Rocha foram então convidados a projetar alguns Grupos Escolares<sup>14</sup>, consolidando a chamada

**imagem 2\_12.**

Fachada de projeto padrão para biblioteca infantil  
(Fonte: Revista Habitat 4)

**imagem 2\_13.**

Planta de projeto padrão para biblioteca infantil  
(Fonte: Revista Habitat 4)

13 A Comissão não foi extinta com o fim do convênio, mas passou por diversas mudanças, transformando-se em 1976 em Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras, e depois em EDIF – órgão até hoje responsável por orçar, projetar e executar as construções e reformas de todos os edifícios públicos municipais.

14 Escolas de ensino primário construídas pelo Governo Estadual de São Paulo desde 1890, sob responsabi-



*“Uma juventude nova, cheia de belas idéias, sairá destas escolas espaçosas, alegres, de paredes lisas e de espírito pedagógica em dia com nossa época. Esta será a juventude do verdadeiro futuro do Brasil”*

Escola Paulista<sup>15</sup>. Estes arquitetos adotaram partido semelhante ao do Convênio Escolar, mas se inspiravam em um “referencial nitidamente moderno: a cidade” (BUFFA; PINTO, 2002: 139). Tal partido pode ser verificado no discurso de Paulo Mendes da Rocha:

[...] a incorporação do tradicional “galpão” coberto, área de “recreio” como espaço vital do edifício, um novo espaço exibindo os grandes vãos, a iluminação superior, “janelas para o espaço”, paisagem recentemente conquistada destinada oficinas, teatro, exposições... já muda radicalmente todo o edifício no seu conceito, na **sua nova estética**, voltando **a escola para a cidade e sua vida**, ampliando sua didática. (ROCHA, 1970. Grifo nosso)<sup>16</sup>

O edifício configurava-se, nestes projetos, como uma grande caixa de escala monumental, e o pátio central constituía-se como o articulador dos generosos espaços da escola, ligados por amplos corredores. O desenvolvimento destes projetos serviu, de fato, à consolidação de uma arquitetura de vanguarda, que teve a possibilidade de ser desenvolvida com “total liberdade criativa”, afirmando uma estética e uma técnica construtiva próprias, mas que não trouxeram grandes inovações no que tangia à elaboração de uma nova proposta educacional (BUFFA; PINTO, 2002: 151). A consideração das formas de expressão da infância e a reflexão a respeito das finalidades do equipamento educacional ficaram para segundo plano em relação à concepção estética dos edifícios.

(ver imagens 2\_16 e 2\_17)

Apesar da produção de edifícios de qualidade construtiva e estética entre as décadas de 1940 e 1960, o quadro geral observado na maioria das escolas públicas em bairros populares de São Paulo, como nos denunciava Mayumi Souza Lima, era de completo descaso pela infância e de queda crescente da qualidade da instituição educacional. Segundo a arquiteta, este quadro vinha se formando no Brasil principalmente no decorrer da década de 50, quando os espaços escolares libertaram-se de seu aspecto de “presídio” para darem lugar a espaços mais livres, abertos e adequados à socialização, e sofreu uma regressão à medida que as classes populares tiveram acesso à educação. A localização na periferia urbana e nos piores terrenos colocava as escolas em contato com a violência

---

lidade do Departamento de obras Públicas – DOP (até 1960), e extintos em 1971, quando foram reunidos o ensino primário e o ginásio, formando o Primeiro Grau, estrutura que permanece até hoje.

15 O termo Escola Paulista refere-se ao movimento arquitetônico liderado por João Batista Vilanova Artigas em São Paulo, no período de consolidação da arquitetura moderna brasileira. O termo não está restrito à produção de edifícios escolares, mas sim compreende toda a produção dos arquitetos paulistas neste período.

16 ROCHA, Paulo Mendes da. Edifícios escolares: comentários. **Revista Acrópole**, São Paulo, nº 377, set 1970.

**imagens 2\_14 e 2\_15.**

A criança pensada sob o ponto de vista do futuro cidadão. (Fonte: Revista habitat 4)



urbana: “o prédio escolar perde a característica de sua arquitetura para se transformar novamente em presídio e casamata. Diminuem-se as aberturas, sobem os fechamentos, gradeiam-se os pátios, substituem-se os vidros, tapa-se a visão” (LIMA, 1995: 144). Tornava-se cada vez mais presente o argumento de que em qualquer lugar a criança poderia brincar e aprender, como meio de justificar a falta de qualidade dos espaços produzidos: “os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento. Desapareceram os laboratórios, a biblioteca, o antigo salão ou auditório, e o próprio galpão destinado ao recreio passou a ser dimensionado para o uso em rodízio (...)” (LIMA, 1989: 37-38). Construíam-se ambientes cada vez mais fragmentados, inadequados e desconfortáveis para as crianças, de forma a reduzir investimentos e condicionar a educação a prazos políticos e projetos populistas. A urgência da necessidade de reduzir o déficit educacional tornou-se gerador da cisão entre direito à educação e boa educação, entre quantidade e qualidade, e a educação se reduziu “a uma relação aritmética de volume de crianças distribuídas numa área mínima, durante certo tempo” (LIMA: 1995, 80).

A proposta educacional também não seguiu os passos das propostas arquitetônicas inovadoras, e manteve-se a concepção de escola como instituição controladora e disciplinar. Como descreve Mayumi, o que se verificava na maioria das escolas populares da década de 60 eram salas de aula semelhantes a presídios: carteiras fixas no chão, a mesa do professor à frente, portas com visores para o controle do comportamento dos alunos pelo diretor, janelas altas para impedir a “desatenção” dos alunos:

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 mãos comprometidas: a largura das passagens, dos corredores e 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. (LIMA, 1989: 38)

**imagens 2\_16 e 2\_17.**  
Ginásio de Guarulhos, projetado por Vilanova Artigas. (Fonte: INSTITUTO LINA BO E P. M. BARDI; FUNDAÇÃO VILANOVA ARTIGAS, 1997)

Percebemos claramente que o espaço concebido, somado às práticas e relações humanas que nele se estabelecem, interfere na possível “abertura” para o potencial criativo e libertador da criança: “Descarta-se a possibilidade de as crianças aprenderem a construir suas próprias idéias, manifestar-se, respeitar e ser respeitadas nessa manifestação” (LIMA, 1989: 58).

(ver imagens 2\_18 e 2\_19)



A proposta dos Parques infantis também perdeu sua força política e entrou em decadência neste mesmo período, por motivos semelhantes. Com a massificação da escola pública, os parques e seus espaços livres começaram a conviver e em seguida a perder espaço para as salas de aula, não mais constituintes de uma unidade - a escola -, mas fragmentadamente espalhadas pela cidade. Em 1969, no governo de Paulo Maluf, os mesmos foram transformados “em escolas e não em recreios abertos [...] resolvendo de maneira cômoda uma situação crônica que já vinha se arrastando há anos. Curvou-se aos imperativos inadiáveis da expansão do aparelho escolar no município, apesar de inconcluso e descoordenado” (NIEMEYER, 2002:163). Em 1975 os Parques e Recreios Infantis passaram a se chamar Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e deixaram oficialmente de existir em São Paulo. O desaparecimento dos parques enquanto proposta de lazer – embora dirigido - reduzia ainda mais as possibilidades de vivência da criança, para a qual a escola passava a ser, cada vez mais, um dos únicos equipamentos disponibilizados pelo poder público estadual e municipal para seu desenvolvimento e ainda desprovido de qualidade.

Em 1974, o Fundo Estadual de Construções Escolares do Estado de São Paulo – FECE -, criado no governo Carvalho Pinto, foi substituído pela Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), “dentro da política de empresariamento e de privatização dos recursos públicos” (LIMA, 1989: 67). O planejamento da rede escolar estadual passou a ser intensamente retomado neste momento, mas “dentro de um quadro de segmentação racional das funções que introduziu, ao nível da Secretaria [de Educação] e da CONESP, a distinção entre as atividades do pensar [planejar] e do executar [projeto e obra], através da setorização ou departamentalização de seus membros” (LIMA, 1989: 67). Além da fragmentação do conhecimento e do trabalho, através da divisão dos funcionários em superintendências, a CONESP centralizou as decisões na pessoa do Secretário de Educação, procurando aumentar a “produtividade” e “eficiência” da Companhia. A padronização de programas escolares e de componentes de projeto, seguindo a mesma lógica, serviu aos interesses pela manutenção de práticas clientelistas, prazos políticos e taxas de lucro de empreiteiras encarregadas das obras.

Foi em meio a este quadro de completo descaso pela infância que passaram a surgir questionamentos a respeito da qualidade espacial das escolas e áreas livres da cidade, e da forma como vinham sendo produzidas. Uma das pioneiras desta crítica no Brasil, e mais especificamente em São Paulo, é a arquiteta Mayumi Souza Lima, que, por meio de sua prática profissional, tentou reverter este quadro. Mayumi trabalhou com a questão da educação infantil pública desde 1966 e seu trabalho junto aos órgãos públicos foi praticamente ininterrupto até a década de 90<sup>17</sup>.

**imagem 2\_18.**  
Desenho de criança (1985) sobre a sala de aula; o desenho demonstra a disposição das carteiras em filas, e comportamento opressor e controlador da professora, que exclama no desenho: “Seus moleques! Parem com o barulho! Ai que saco, mãe!”

**imagem 2\_19.**  
Crianças organizadas em fileiras na sala de aula, modelo até hoje existente nas escolas brasileiras. (Fonte: LIMA, 1989)

17 Dados obtidos em SOUSA, Adriana Ferreira. **Arquitetura, projeto participativo e educação infantil na produção de Mayumi Watanabe de Souza Lima.** São Paulo, FAUUSP; FAPESP, 2007 (Relatório de

Pela primeira vez de que temos conhecimento na história da produção dos espaços escolares em São Paulo surgiu com as reflexões e práticas de Mayumi a iniciativa de atribuir às crianças o papel de co-autores do projeto. A arquiteta partia do pressuposto de que a organização do espaço pelas crianças poderia constituir-se não apenas como um processo de aprendizado para elas, mas também para o arquiteto.

Já em 1975, Mayumi desenvolveu atividades com crianças de 6 a 10 anos no Jardim Guedala e na Vila Sônia, tendo como temas “o lugar para se brincar”, “o lugar para se estudar”, “o lugar que eu gostaria de morar”, a partir dos quais a criança ficava livre para criar<sup>18</sup>. Tais atividades tinham inspiração da experiência francesa “*L’enfant architecte*” - *A criança arquiteta* - desenvolvida por J. Boris e G. Hischler, em fins da década de 60 em três escolas francesas<sup>19</sup>. A primeira etapa dos exercícios propostos por Mayumi eram os “projetos falados”, narrados pelas crianças. No projeto “construído”, os materiais utilizados no exemplo francês foram adaptados para as condições financeiras locais, tendo sido substituídos por caixas de papelão; o material que limitava o potencial criativo, mas não impossibilitava a atividade (LIMA, 1989). A autora afirmou os benefícios deste tipo de exercício para as crianças:

As atividades indicam as possibilidades que os adultos têm de trabalhar na criança a capacidade de enfrentar os problemas que a concretização de uma idéia representa. Mais do que isso, o projeto e a construção do espaço constituem uma atividade que necessariamente relaciona e articula continua e dinamicamente o pensar e o fazer, mostrando que um interfere e modifica o outro. As crianças entre 5 e 12 anos não só descobrem facilmente essa relação, mas freqüentemente são capazes de verbalizar essa descoberta (LIMA, 1989: 74-5).

Acreditamos que o acompanhamento nas escolas públicas do município, bem como o desenvolvimento destas atividades experimentais, foram as sementes da atuação futura de Mayumi na CONESP, onde ingressaria em 1976, como superintendente de planejamento. As crianças que participaram das atividades de Mayumi criaram espaços completamente contraditórios ao ideário modernos dos anos 50 e 60. A arquiteta concluiu, assim como já indicava a experiência francesa, que ao invés de espaços amplos e abertos, aquelas crianças em específico preferiam pequenos recantos nos quais pudessem concentrar-se em suas atividades e compartilhar segredos. Tais crianças não associaram a janela à função de iluminação, mas sim a orifícios pelos quais se via a paisagem; deste modo, as janelas projetadas pelas crianças configuravam pequenas aberturas pelas quais seria possível descobrir o espaço externo, o que era incompatível com as amplas fachadas tão defendidas pelos arquitetos modernos. Embora não possamos afirmar que os tipos de configuração espacial realizados por aquelas crianças assumam um caráter universal, representando os desejos e necessidades da infância de uma forma geral<sup>20</sup>, os resultados

---

Iniciação Científica).

18 No livro *A cidade e a criança*, Mayumi não faz referência direta à inserção deste trabalho de 1975 em sua atuação nos órgãos públicos. Sendo assim, não existe informação precisa sobre se o trabalho realizado foi alvo de sua iniciativa pessoal, ou se iniciado por sua atuação como funcionária pública. No entanto, sabe-se que de 1970 a 1976, a arquiteta foi consultora do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), desenvolvido em toda a América Latina com financiamento do BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; de 1976 a 1978, foi superintendente de planejamento da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), retornando ao cargo em 1983. Em: SOUSA, Adriana Ferreira. **Arquitetura, projeto participativo e educação infantil na produção de Mayumi Watanabe de Souza Lima**. São Paulo, FAUUSP; FAPESP, 2007 (Relatório de Iniciação Científica).

19 Esta experiência será retomada no capítulo 4, quando discutirmos as experiências internacionais que se aproximam da concepção de *prática projetual e espacial com a criança*.

20 Não é possível afirmar que todas as crianças apresentem resistência às características de uma arquitetura modernista. No entanto, Mayumi Souza Lima (1989) nos apresenta além das experiências no Jardim Guedala e Vila Sônia, dois depoimentos



de ambas as experiências são claros indícios da existência de uma *inteligência espacial da criança*, que não advém apenas de seu repertório espacial vivido, mas também das dimensões intuitiva, afetiva e criativa. Para Mayumi, a possibilidade de ouvir as crianças e confiar a elas e à sua sensibilidade a construção de seus espaços de vida deveria ser considerada pelos arquitetos e pelos adultos em geral, e revelaria surpresas e contradições a respeito do que consideramos um bom espaço para o desenvolvimento infantil:

No quadro dessas preocupações, isto é, do espaço adequado para o desenvolvimento das crianças e os limites que os projetos podem alcançar, a construção da criança, isto é, os espaços organizados e realizados pelas próprias crianças podem indicar algumas trilhas para o trabalho dos adultos. Embora a psicologia comportamental venha desenvolvendo pesquisas com animais e crianças pequenas com respeito à percepção de cores, luzes e espaço, pouco conhecimento temos tido em relação à construção de espaço pelas crianças (LIMA, 1989: 73).

Em 1978, seguindo o mesmo conceito, Mayumi Souza Lima, já como funcionária da CONESP, durante a construção de novo bloco para a Escola Estadual de Primeiro Grau João Kopke (EEPG João Kopke), propôs junto a uma equipe interdisciplinar a realização de atividades que permitissem às crianças envolver-se no projeto. Contrapondo-se à política da padronização e redução de custos até então implementada pela CONESP, a proposta de Mayumi era que este processo de transformação pudesse ser compreendido e apropriado pelas crianças. Apesar de o novo bloco construtivo ter obedecido às especificações da CONESP – devido a exigências do órgão e ao curto prazo disponível –, foram desenvolvidas atividades que possibilitassem a transformação cotidiana do espaço e do significado das salas de aula e de outros ambientes da escola, por meio da intervenção das crianças. Além disso, tais atividades levaram ao envolvimento direto

---

de adultas que se sentiram oprimidas quando crianças pelos amplos espaços modernos. Cristiane F, jovem alemã que se mudou na infância de uma cidade do interior da Alemanha para Berlim, para um conjunto habitacional moderno, sentiu-se completamente privada de viver os espaços livres do conjunto, que com a finalização da construção passaram a estar restritos a playgrounds com placas proibitivas. Para Mayumi, a perda destes ambientes teria contribuído para a vida perturbadora da jovem, em meio ao uso de drogas e à prostituição: “*marca o seu depoimento a crescente sensação de cerco: a cada espaço escondido que as crianças descobrem e usam, seguem-se as proibições e a invasão pelas máquinas e pelo uso condicionador dos adultos*” (LIMA, 1989: 53). Outra jovem mencionada por Mayumi, a francesa Marie Jaoul, fala de sua experiência com o arquiteto Le Corbusier, que projetou a casa de sua família, na França, quando ela tinha 6 anos. O enorme quarto com vasta profundidade reservado a ela e aos irmãos pelo arquiteto, embora ela tivesse pedido a ele um “*um quarto só pra mim*”, onde teria privacidade e acolhimento, repercutiu, segundo ela, em sua necessidade excessiva de preservar seu espaço quando adulta: “*E eu perdia meu território, no mesmo momento em que ganhava um quarto, porque dentro daquela casa, todos viam e ouviam tudo. Detestei aquela vida comunitária forçada e talvez essa experiência tenha pesado para que eu viva sozinha até hoje*” (JAOL, Marie apud LIMA, 1989: 54)

**imagens 2\_20, 2\_21, 2\_22.**

Ocupação do grêmio estudantil da EEPG João Kopke, após ter sido elaborado junto às crianças. (Fontes: foto 20 - LIMA, 1989; fotos 21 e 22 - SOUSA, 2007)



delas na construção de um grêmio estudantil, não previsto pelo projeto original, ao qual foram incorporados elementos arquitetônicos da antiga casa.

(ver imagens 2\_20, 2\_21 e 2\_22)

No mesmo ano da experiência da João Kopke, designer Elvira de Almeida, contratada pelo INOCOOP - Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais de São Paulo – dedicou-se à construção de um parquinho para as crianças de um condomínio do BNH – Banco Nacional da Habitação –, solicitado pelos próprios moradores. Elvira introduziu idéias inovadoras no que diz respeito à construção de brinquedos e espaços de lazer. Partindo do conceito de uma “arte lúdica”, a designer procurou evocar, em seu projeto para o “Parquinho do Butantã”, elementos da cultura popular brasileira, bem como as raízes africanas e indígenas, e a arte espontânea das crianças, e a relação com os elementos da natureza, transformando este *bricolage* em espaço lúdico. Os moradores locais, entre eles as crianças, participaram da construção do parquinho, tanto em sua execução, como na sugestão de mudanças nos brinquedos concebidos por Elvira<sup>21</sup>. A construção e a existência das “esculturas lúdicas” eram como uma provocação que desencadearia sua recriação e a incorporação de novos significados imaginários trazidos pelas crianças<sup>22</sup>.

(ver imagens 2\_23 e 2\_24)

Em 1980 uma experiência educacional transformadora ocorrida em Salvador, na Bahia, traria inspiração para algumas iniciativas em São Paulo anos depois. Tendo em vista melhorar a qualidade de vida da população de baixa renda da cidade, a Prefeitura de

21 Mayumi entraria, posteriormente, em contato com a obra de Elvira, mencionando seu trabalho no livro *A cidade e a criança*, como um exemplo de “imensa possibilidade de se produzir espaços para e com a criança” (LIMA, 1989: 72) Segundo ela, Elvira “trabalha projetos que chegam a objetos “que favorecem a participação ativa e coletiva; [...] a própria execução do projeto e dos objetos exigia da criança uma exploração sensorial livre e a cooperação entre elas”

22 Mais um indício de que esta atitude projetual chegava a São Paulo com inspirações européias, além da menção de Mayumi à experiência “Le enfant architecte”, é a referência de Elvira, no mesmo período, de outro exemplo francês, a *Art Urbain*, de 1969. A proposta “era a de criar objetos instigantes, inusitados, que estruturasse a paisagem, para que as crianças lhes dessem vitalidade. O Folommm não é apenas uma figura de um homem ou de um boneco, mas principalmente de um espaço para sonhar [...] Quanto ao espaço lúdico, buscava a alegria e o sonho, recusando-se a ‘deixar às crianças, os dejetos da civilização, sob o pretexto de preservar sua criatividade” (ALMEIDA, 1985: 27). A experiência do “Parquinho do Butantã” será retomada no Capítulo 3.

**imagens 2\_23 e 2\_24.** Mutirão para construção do Parquinho do Butantã, envolvendo moradores locais e crianças. (Fonte: foto 23 - ALMEIDA, 1997; foto 24: ALMEIDA, 1985)



Salvador criou o Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais, responsável pelo desenvolvimento de um projeto piloto de educação em bairros de periferia. A equipe, formada por músicos, atores, artistas plásticos, artesãos e educadores, passou a desenvolver atividades artísticas e lúdicas, destinadas a crianças e adolescentes em um espaço construído dentro do Parque da Cidade no bairro de Amaralina. As crianças e jovens eram divididos, no início, por faixa etária, e eram realizadas também atividades com as mães. A recusa das crianças, durante estas atividades, em permanecerem nas salas de aula, a violência com que se expressavam e se agrediam, e sua ansiedade em correr pelo parque<sup>23</sup>, indicavam, para a equipe, a inadequação de sua proposta àquele contexto. Os educadores passaram a abrir-se ao espaço livre do parque e às propostas das crianças, abandonando parcialmente o planejamento de atividades iniciais. As oficinas programadas continuaram – de brinquedos e brincadeiras, de bonecos, de música, de roupas e de tecelagem - mas passaram a acontecer nos espaços livres nos arredores das salas: “[...] algumas crianças levavam para o lado de fora seus caixotes e arrumavam suas casinhas [...] a arrumação que davam aos caixotes, mesas, móveis, era uma verdadeira aula de organização do espaço e de expressão da sensibilidade”. Depois, ampliaram-se para a ocupação livre do parque; a interação com a natureza deixou clara uma outra vivência possível da arte: “vimos que não precisávamos nos preocupar em comprar tintas para os meninos e sim vivenciarmos melhor o azul do céu, o verde do Parque, o amarelo do bem-me-quer, o vermelho das frutinhas e o branco prateado da lua quando, às vezes, saímos juntos à noite”. (NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982: 40). A história de uma destas manhãs foi narrada por Lydia Hortélio, uma das coordenadoras do projeto, através de fotografias que documentaram a construção de lindas mandalas, desenhos feitos no chão de terra com gravetos, folhas e pedras coletados pelo parque: “dentro deles havia aquele desenho, que no fazer, se manifestava no espaço externo da vida”<sup>24</sup>. Um menino, em sua “paciente e concentrada atitude [ao desenhar sua mandala], foi contagiando as demais crianças que, já ao final da atividade, aproximaram-se e integraram-se, como parte daquele desenho, brincando de roda ao seu redor” (CRUZ, 2005: 18). Embora não proponha uma relação direta com

23 As crianças moravam em encostas e não tinham a oportunidade de correr em grandes áreas planas em seu cotidiano, já que também lhes era negado frequentar o parque.

24 (Anotações durante aula de Lydia Hortélio durante o curso *A Arte do Brincante para Educadores*, no Teatro Escola Brincante, cursado entre março e novembro de 2008). Esta experiência é narrada e discutida em: NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS. **Uma experiência em educação**. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 1982; HORTÉLIO, Lídia. **História de uma manhã**. São Paulo, Ed Massao Ono, 1987.

**imagens 2\_25 e 2\_26.**

Oficinas de bonecos (fonte: NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982)



arquitetura, a experiência constitui-se como um belo exemplo de vivência e intervenção no espaço, através dos movimentos do corpo e do fazer artístico, e de abertura dos adultos às propostas infantis, que inspiraria, posteriormente, experiências na Grande São Paulo<sup>25</sup>.  
(ver imagens 2\_25 a 2\_30)

Voltando a São Paulo, as experiências de *prática projetual e espacial com a criança* permaneceram como exceções durante as próximas décadas. Nos espaços educacionais, o critério de distribuição de salas para cada localidade, sem se preocupar com a escola definitiva, persistiu entre 1979 e 1988, apesar de tratar-se do período de transição para a redemocratização do país e de surgimento dos movimentos sociais: “*Somente uma interpretação elitista poderia confundir a popularização do direito à educação, conquistada pelos movimentos sociais, com a exclusão da exigência qualitativa tanto da arquitetura escolar e suas instalações quando no preparo de seus professores*” (LIMA, 1989: 68).

Para Mayumi, a única forma de reverter este descaso pela produção de espaços escolares, seria que a comunidade escolar exigisse espaços e condições de trabalho adequadas, que a população passasse a entender a escola como um espaço público, de debate e de encontro, e que os arquitetos se negassem a cumprir prazos absurdos e especificações sem qualidade na elaboração de seus projetos. Tendo em vista estes ideais, ao retornar ao cargo de superintendente de planejamento da CONESP em 1983, Mayumi Souza Lima liderou a luta por uma política de descentralização da construção dos edifícios escolares, por meio do envolvimento das comunidades locais na discussão e na execução das obras. Além disso, buscou o fortalecimento do diálogo entre as diversas superintendências da CONESP, que até então funcionavam de maneira completamente fragmentada.

Esta proposta foi colocada em prática na construção de duas escolas estaduais: EEPG Bairro da Varginha, zona sul de São Paulo, e EEPG Pedreira Reago, Jardim Fortaleza, Guarulhos, ambas realizadas entre os anos de 1983 e 1984. Os moradores participaram do projeto por meio de discussões semanais e como responsáveis pela obra; a equipe da CONESP atuava como assessoria para o processo. As crianças, em ambos os casos, acompanharam o processo indiretamente, por meio da atuação de seus pais e da comunidade em geral, e também diretamente, através da realização de atividades que possibilitassem a elas a percepção e a apropriação de seu espaço, desde o momento da construção da escola<sup>26</sup>.

25 O conhecimento desta experiência durante a realização do trabalho com as crianças do assentamento D. Pedro Casaldáliga do MST em Cajamar acarretou na identificação de inúmeras semelhanças desta experiência com a primeira, tanto em relação às dificuldades dos adultos envolvidos em abrir-se às crianças, quanto às riquezas obtidas desta abertura.

26 Retomaremos estas experiências de forma mais detalhada no capítulo 3.

imagens 2\_27, 2\_28,  
2\_29 e 2\_30.

Movimentos espontâneos surgidos em “uma manhã”: crianças voltando de suas explorações pelo parque, com gravetos, folhas e pedrinhas... estes que foram aos poucos se transformando em mandalas que reuniram todos em uma ciranda de roda... (fonte: HORTÉLIO, 1987).

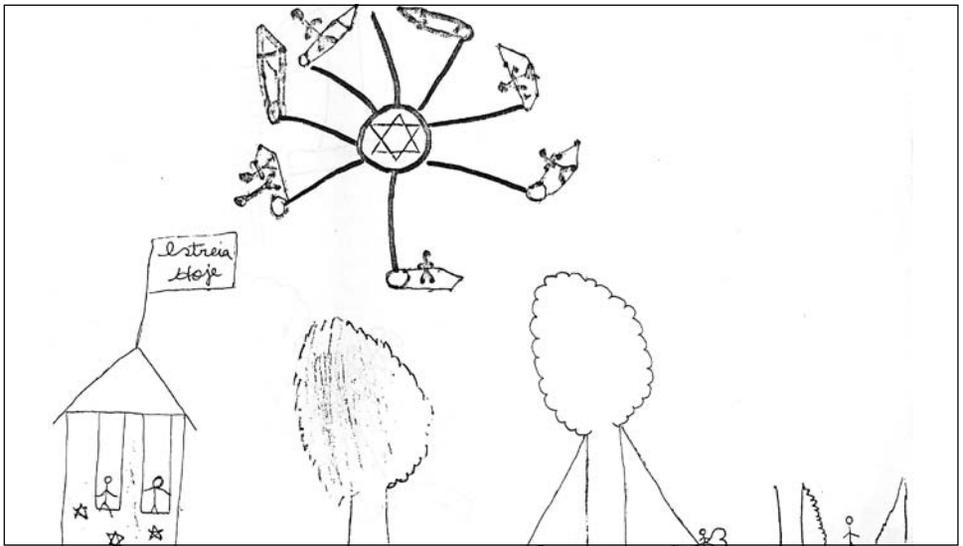
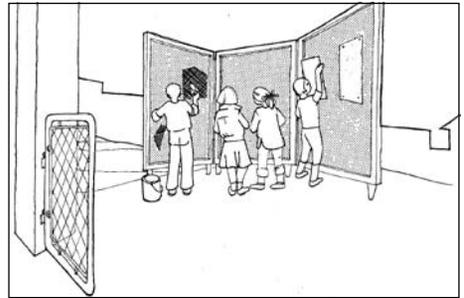
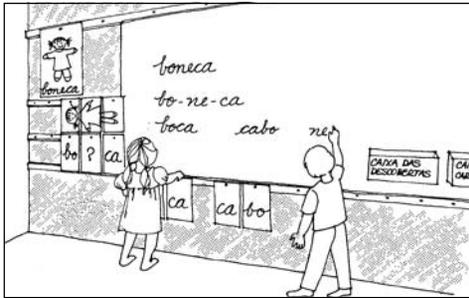
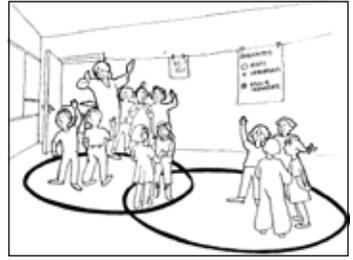


**imagem 2\_31.**  
Atividades desenvolvidas na EEPG Bairro da Varginha.

**imagem 2\_32.**  
Pintura do barracão de obras da EEPG Pedreira Reago (Fonte: SOUSA, 2007)

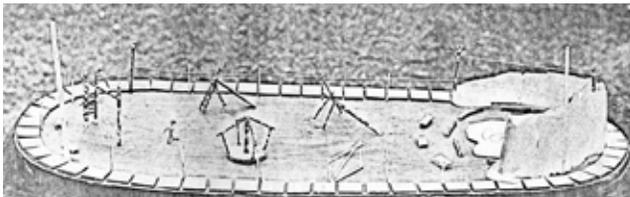
**imagens 2\_33, 2\_34, 2\_35, 2\_36 e 2\_37.**  
Atividades de exploração e intervenção no espaço escolar desenvolvidas na EEPG Pedreira Reago durante a Consultoria ao MEC/ CEDATE (Fonte: SOUSA, 2007)

O circo resulta de um espaço apenas sugerido por fitas ou serpentinas - penduradas num gancho colocado no teto e presas em diferentes pontos da sala por meio de fita colante. A posição do gancho criará diferentes espaços, dentro dos quais, as crianças passarão o dia apresentando-se aos demais colegas ou participando dos jogos coletivos.



**imagens 2\_38, 2\_39, 2\_40 e 2\_41.**  
Propostas de exploração e intervenção nos espaços da escola com poucos recursos. (FONTE: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E APOIO TÉCNICO À EDUCAÇÃO, 1988)

**imagem 2\_42.**  
Desenho de criança para a Vila dos Artistas. (Fonte: ALMEIDA, 1985)



**imagens 2\_43 e 2\_44.**  
Maquete do projeto (Fonte: ALMEIDA, 1985)



**imagens 2\_45 e 2\_46.**  
Apropriação do espaço lúdico já construído (Fonte: ALMEIDA, 1985)

(ver imagens 2\_31 e 2\_32)

Após a conclusão das obras e retorno ao ano letivo, foi realizada nas duas escolas, pela arquiteta Tereza Herling, uma análise da apropriação dos espaços escolares, no sentido de compreender “*em que o processo educativo que se implanta na escola já construída afirma e aprofunda o processo participativo anterior, ou em que ele o barra, desestimula*”. Este acompanhamento foi feito durante a Consultoria ao Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação / Ministério da Educação (CEDATE/MEC), por meio de observações e de pesquisa direta com crianças e professores. Seriam então retomados os valores pregados por Mayumi, em relação à importância de manter viva a recriação cotidiana do espaço mesmo após sua construção: “*experiências desenvolvidas nos espaços já construídos de escolas estaduais, entre 1985 e 1986, mostram que as transformações nestes espaços podem ser produzidas com as crianças, a partir da intervenção com pequenos elementos que estimulam e/ou favorecem o uso e a descoberta de novas formas de uso dos ambientes*” (LIMA, 1989, 77).

(ver imagens 2\_33 a 2\_41)

Em Osasco, no mesmo período, surgiram duas experiências vinculadas à participação popular na Grande São Paulo, com envolvimento das crianças. A primeira delas foi realizada por Elvira de Almeida, em 1981, no Jardim Cipava, periferia de São Paulo. Um antigo Grupo Escolar do bairro, cedido para um grupo de artistas pela prefeitura, foi transformado em um centro de atividades culturais com a população local, formando a “Vila dos artistas”, gerida pelos artistas e liderada por um marceneiro, na qual se pretendia também realizar práticas de participação democrática. Elvira de Almeida, tendo entrado em contato com o grupo, propôs uma pesquisa que tinha como objetivo a realização do projeto de uma praça em área vizinha à “Vila dos Artistas”. A pesquisa abrangia, desde o levantamento do repertório cultural dos moradores locais até a realização do projeto das esculturas lúdicas e verificação da interação afetiva, da percepção e da interpretação das crianças a respeito dos brinquedos produzidos<sup>27</sup>. No partido do projeto desenvolvido por Elvira foi incorporado um espaço cênico destinado à realização de apresentações teatrais, tradição local e vinculada à prática da “Vila dos Artistas”. A falta de apoio da prefeitura, apesar de ter prometido infra-estrutura para a praça - calçamento, iluminação e arborização -, levou à opção de realizar o projeto no espaço interno da “Vila dos Artistas”. Em discussão com os moradores, em 1982, chegou-se ao projeto de esculturas lúdicas que tivessem uma estrutura fixa, mas com peças desmontáveis, que atendessem tanto à função de brinquedos, quanto à de cenários. A maquete foi discutida com os moradores e usuários do centro cultural, que deram contribuições ao projeto.

(ver imagens 2\_42 a 2\_46)

Entre janeiro e fevereiro de 1983, as esculturas foram construídas, usando toras de eucalipto, cabos de aço, cano galvanizado e pranchas de peroba, e contaram com a participação de adolescentes e crianças da região. Os recursos para realização dos projetos foram obtidos em parte com a CNPQ, que apoiou a pesquisa, com doações, e parte do material utilizado provinha de sobras dos outros parques realizados por Elvira. A apropriação do espaço ocorreu à medida que os brinquedos iam sendo construídos. As crianças “*inventaram novos usos para aquele brinquedo com cabos de aço e balanço. Fecharam sua estrutura com pano e realizaram ali, um teatrinho de bonecos*” (ALMEIDA, 1985: 146). Durante os fins de semana a estrutura era usada como espaço cênico, e durante a semana como brinquedo para uso das crianças da região.

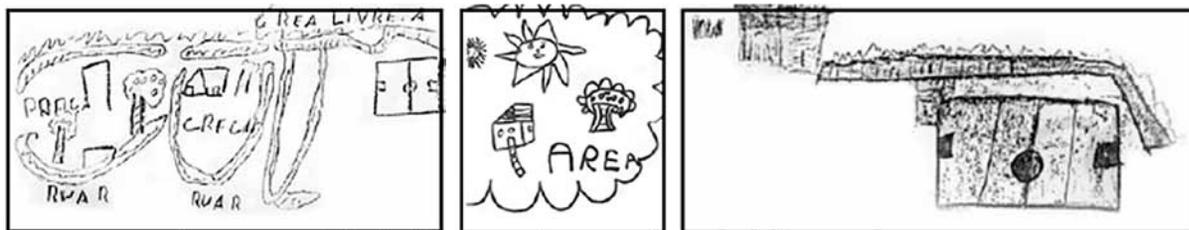
<sup>27</sup> A pesquisa começou a ser desenvolvida com classes do Grupo Escolar próximo, com 8 classes de 40 alunos de 7 a 12 anos, às quais foi pedido que desenhasssem a praça “*com sua vida e suas funções possíveis*” (ALMEIDA, 1985: 129).

Em 1983 o projeto Mutirão, também em Osasco, foi coordenado pelo arquiteto paisagista Raul Pereira. A princípio, propunha-se o emprego temporário de mão-de-obra não especializada, na execução de pequenas obras de urgência nos bairros de periferia. O objetivo era, ao mesmo tempo, reduzir o desemprego, e ampliar os canais de organização da comunidade para participar da gestão pública (PEREIRA, 2006: 70). Nota-se uma semelhança muito grande com as experiências de autoconstrução coordenadas por Mayumi Souza Lima na CONESP, no sentido de promoverem uma mobilização popular e criarem instâncias de discussão em torno da melhoria dos bairros envolvidos<sup>28</sup>. A participação das crianças no processo ocorreu, de forma especial no caso do Jardim Mutinga: durante a primeira fase do projeto um terreno baldio da prefeitura próximo do bairro foi reivindicado como área de lazer pelos moradores. Na segunda etapa, o projeto foi retomado para o desenvolvimento de uma “*experiência pedagógica de paisagismo, denominada “Terrenos de Aventura”*”, que contou com o envolvimento das Secretarias da Promoção Social, Educação e Cultura, e Obras. Segundo Raul Pereira, “*esta denominação pretendia expressar a particularidade do projeto, já que a proposta era especificamente dirigida às crianças e jovens do bairro, convidando-os para que, através do desenho e outras atividades artísticas, imaginassem, projetassem seu sonho, e se apropriassem desse espaço*” (2006: 84). A experiência, coordenada por arquitetos, artistas plásticos e assistentes sociais, consistia em uma série de atividades que incluíam: percorrer o terreno e o entorno, identificando elementos significativos da paisagem, oficinas de desenho de idéias projetuais a partir de uma planta baixa do terreno, e atividades lúdicas de apropriação do espaço existente (2006: 84). A experiência buscava, desta forma, envolver a criança tanto na imaginação de um novo lugar possível, como no ato de recriação do espaço existente por meio da apropriação lúdica. (ver imagens 2\_47 a 2\_51)

Também em meados da década de 80, surgiu na Grande São Paulo a Casa Redonda Centro de Estudos, no início um Atelier de Arte posteriormente ampliado para projeto de educação infantil, idealizado pela educadora Maria Amélia Pereira e desenvolvido na Granja Viana, até os dias de hoje<sup>29</sup>. A escola tem inspiração na experiência do Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais em Salvador, da qual Maria Amélia participou como coordenadora. A proposta da escola foca o desenvolvimento da sensibilidade na criança e sua expressão por meio do brincar. Segundo Cruz, os pilares do trabalho realizado na Casa Redonda são: a Cultura da Infância, “*como um modo próprio de ser no mundo*”, e a Cultura Brasileira, “*através de seus mitos, lendas, cantos, música, dança como uma forma de enraizamento da criança no seu lugar de origem, levando em conta o corpo como veículo sensível e integrador*” (2005: 7). Não se disponibilizam conteúdos prontos por meio de disciplinas: a criança é vista como o grande protagonista na descoberta de seu mundo e quem dá o caminho de seu processo de aprendizado, sendo os educadores mediadores e potencializadores deste processo. A escola se situa em uma grande chácara repleta de árvores, gramados, terra, taludes, onde as crianças mantêm uma relação intensa com a natureza e seus elementos. A “*casa redonda*”, espaço construído que serve de apoio às atividades que se espalham por

28 A diferença reside no fato de, no caso das autoconstruções da CONESP, as mesmas terem sido realizadas por um órgão do governo estadual, e focarem-se na construção de edifícios escolares, embora tenham surgido discussões, entre moradores e equipe da CONESP, sobre as condições do bairro e possibilidades de melhoria. Já no caso do Projeto Mutirão de Osasco, houve o envolvimento do poder público municipal, por meio de diversas Secretarias, e o foco era a execução de obras de infra-estrutura urbana, tais como canalização de córregos, construção de vielas de ligação entre as ruas das favelas, etc. Segundo Raul Pereira, além de possibilitar a proximidade entre casa e trabalho, esta iniciativa elevou a sensação de pertencimento e auto-estima dos trabalhadores, e estabeleceu uma relação afetiva com o trabalho “*uma vez que seus esforços, eram totalmente revertidos para o bairro onde vivem*” (Pereira, 2006: 74). Em um segundo momento do projeto, as pequenas obras pontuais foram substituídas por ações que beneficiassem o maior número de moradores locais, focando-se na implantação de equipamentos públicos.

29 Maria Amélia Pereira é também uma das sócias-fundadoras da Escola Experimental Vera Cruz, que teve atuação marcante entre os anos 60 e 70, trazendo idéias inovadoras no que dizia respeito ao papel do educador como agente crítico e reflexivo sobre sua prática (CRUZ, 2005: 24).



toda a chácara, é projeto do arquiteto Silvio Sawaya; a mesma tem uma planta redonda, e seu pé direito, aberturas e nichos são pensados na escala da criança.

Pudemos perceber ao visitar a “casa” e observar as crianças brincando que a construção brota de maneira espontânea e natural por parte da criança quando são disponibilizados os materiais adequados. Além dos elementos da natureza: galhos, flores, folhas, terra, água, as crianças têm à sua disposição caixotes de madeira, cordas, tecidos, pneus e uma variedade de brinquedos, fantasias e objetos, por meio dos quais constroem seus ambientes de silêncio, de proteção, de “habitar”, de cuidar do outro, de brincar:

A proposta é permitir que a criança desenvolva sua autonomia no intuito de perceber os seus desejos e o que a impulsiona para fazer determinada atividade. É o exercício de uma decisão interna, que a leva a desenvolver o que está precisando, movida por um corpo que sabe o que quer. Os materiais estão todos à disposição [...] (CRUZ, 2005:74)

Além dos ambientes provisórios, construídos e desconstruídos continuamente pelas crianças em suas atividades lúdicas, alguns espaços mais permanentes foram e têm sido realizados pelas próprias crianças, com o auxílio dos educadores e de outros profissionais convidados, tais como uma casa de taipa, e duas casas na árvore, construídas com barras e placas de madeira<sup>30</sup>. Uma característica peculiar da Casa Redonda é sua continuidade no tempo, enquanto os demais projetos que vimos até aqui, desenvolvidos por arquitetos nas gestões públicas municipais ou estaduais, caracterizam-se pela fragmentação e isolamento, devido às condições políticas do momento em que cada uma foi desenvolvida. Acreditamos que a Casa Redonda permanece principalmente por ter apresentado uma nova perspectiva para a educação infantil, que se consolida pela integração das necessidades e desejos infantis, fundindo também proposta educacional e

**imagens 2\_47, 2\_48 e 2\_49.**

Atividades de desenho no Jardim Mutinga em Osasco

**imagens 2\_50 e 2\_51.**

Apropriação da área de lazer do Jardim Mutinga. (Fonte: PEREIRA, 2006)

30 O conhecimento da Casa Redonda e a oportunidade de visitar a escola foram inspirações fundamentais para a realização do projeto “Espaço do Brincar: construindo participativamente um Brinquedo-espaço” realizado junto às crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga do MST, discutido no Capítulo 5.



proposta espacial. Além disso, trata-se de uma escola privada, desvinculada, portanto, de dependências e de interesses políticos.

(ver imagens 2\_52 a 2\_56)

Notemos que a idéia de *projetar com a criança* que surgiu na Grande São Paulo nos anos 70 impulsionou o desenvolvimento de novas propostas e possibilidades ao longo das décadas seguintes, mesmo que nem sempre em diálogo, e nem sempre da mesma forma. Algumas derivam do trabalho dos arquitetos e designers em diálogo com outras áreas profissionais, como as lideradas por Mayumi Souza Lima, Elvira de Almeida e Raul Pereira. Outras são propostas de educadores e apresentam olhares sensíveis perante o modo de ser da criança, que podem ser um grande aprendizado para a atuação dos arquitetos no que diz respeito às possibilidades de olhar para as crianças como protagonistas da “construção” espacial.

**imagens 2\_52, 2\_53 e 2\_54.**

Apropriação dos espaços de natureza, de estruturas lúdicas e de objetos pelas crianças (Fonte: CRUZ, 2005)

**imagens 2\_55 2\_56.**

Espaços da Casa Redonda (fotos da autora)

Em 1989, com a eleição de Luiza Erundina como prefeita de São Paulo, dava-se novo impulso à produção de equipamentos públicos de qualidade na cidade – incluindo os equipamentos destinados à criança -, constituindo uma união de forças de transformação social por meio da cooperação entre arquitetura e educação. A gestão contava então com o educador Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, Marilena Chauí como Secretária da Cultura, e Mayumi Souza Lima como diretora do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (EDIF) e diretora de pesquisa e desenvolvimento da Empresa Municipal de Urbanização (EMURB). Continuaram predominando, também neste momento, os *projetos para a criança*, mas com considerável aumento de qualidade e de preocupação com a infância.

A Escola-Parque de Anísio Teixeira, idealizada na década de 30, foi reapropriada pela gestão

municipal petista, mas com um novo formato: passou a focar as políticas públicas destinadas à formação da cidadania e à inclusão social. O ideal de democratização do acesso ao ensino permaneceu, mas se na década de 30 o objetivo maior era a formação do trabalhador brasileiro, na gestão Erundina a inserção da cultura tornou-se o elemento essencial da formação do cidadão. A “Escola-Parque” transformou-se, de equipamento educacional, em pólo estruturador urbano, constituído não mais apenas enquanto escola, mas como complexo de equipamentos públicos. Têm influência neste partido, os conceitos de Escola Cidadã e Cidade Educadora, formulados no mesmo período. O conceito de “Escola Cidadã”<sup>31</sup>, formulado pelo educador Paulo Freire, propunha a autonomia da escola em relação ao poder público municipal, encarando-a como espaço de organização da população para a defesa e conquista de direitos. Caracterizava-se como uma oposição à escola voltada aos interesses mercadológicos, da luta pela escola pública, e como um questionamento sobre questões urbanas, como o agravamento da violência e a deterioração da qualidade de vida na cidade e no campo. Surgiam, nestes termos, novas perspectivas em relação ao papel da escola na sociedade: esta passava a ser vista, de uma forma geral, como um espaço de construção coletiva, como espaço de encontro e de exercício da cidadania. Estes ideais já eram representadas pela atuação de Mayumi Souza Lima desde a década de 70, mas ganharam força principalmente neste momento.

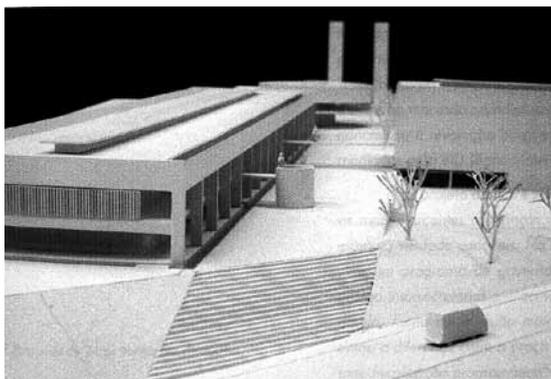
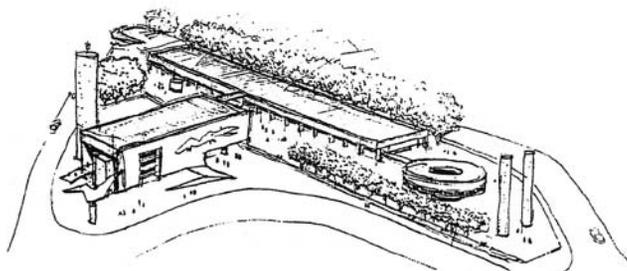
A reflexão sobre uma educação cidadã daria origem ao conceito e proposta de Cidade Educadora<sup>32</sup>, que toma a cidade como espaço de vivência cotidiana e de aprendizagem cultural permanente. Trata-se da cidade que, além de suas funções tradicionais – social política, econômica e de prestação de serviços –, exerça uma nova função, a da formação para e pela cidadania, promovendo o protagonismo de todos os cidadãos pelo direito à cidade. Este pensamento se dirigia prioritariamente às crianças, mas se estendia para a sociedade, da qual a criança passava a ser vista como parte integrante e como protagonista. Assim, *“o ensino deixa de ser feito apenas por meio da linguagem formal e acúmulo de conhecimentos específicos e passa a envolver também o aprendizado vivencial da cidade, em que a criança é formada para ser um cidadão criativo em seu meio”* (GUERREIRO, 2005: 49).

Com base nestes conceitos, surgiu a Praça de Equipamentos Sociais (PES), que se aproximava do que viriam a ser, na década seguinte, os CEUs – Centros Educacionais Unificados – da gestão de Marta Suplicy (2001-2004). A PES, idealizada pelos arquitetos da EDIF, tinha um caráter experimental, sendo prevista a implantação de duas “Praças”, com o intuito de verificar aceitação do equipamento pela população, para, a partir daí, construir as demais. Seu programa incorporava, além da escola, equipamentos de saúde, cultura e educação e variava de acordo com as demandas locais, a serem definidas com a participação da comunidade. Além disso, pressupunha-se uma atuação inter-secretarial do poder público municipal.

31 O conceito de Escola Cidadã surge entre o fim da década de 80 e início da década de 90. A Escola Cidadã refere-se a uma concepção e prática educacional realizada em diversas regiões do país, especialmente nas municipalidades em que o poder público foi assumido por partidos do chamado campo democrático-popular. No caso de São Paulo, tratava-se da época da gestão de Luiza Erundina (PT:1989-1992). O reconhecimento da proposta, bem como o apoio aos movimentos pela Educação Popular, consolidou-se em compromisso assumido na Declaração de Porto Alegre no Fórum Mundial de Educação de 2003. (GADOTTI: 2004, 7).

32 O Movimento das cidades Educadoras surge em 1990, no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, na cidade de Barcelona - Espanha, no qual foi aprovada uma carta de princípios que devem formar o perfil educativo da cidade. A Carta encontra-se no site da rede das Cidades Educadoras - [www.edcities.bcn.es](http://www.edcities.bcn.es). O movimento consiste em uma rede solidária internacional, na qual estão reunidas cerca de 280 cidades, em torno da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. Propõe-se a troca de experiências e a realização de projetos comuns entre cidades e, ao mesmo tempo, a autonomia de cada cidade em relação ao território. Trata-se de um compromisso a ser assumido formalmente pela administração municipal – na pessoa do Prefeito e dos Secretários Municipais, especialmente o de Educação - de cada cidade envolvida. Embora esta reflexão influencie as iniciativas políticas em São Paulo desde a década de 90, a cidade candidatou-se a Cidade Educadora apenas no Fórum Mundial de Educação de 2004, quando apresentou o projeto dos CEUs – Centros Educacionais Unificados, o qual será aqui discutido mais adiante.

P.E.S. - INACIO MONTEIRO  
PRAÇA DE EQUIPAMENTOS SOCIAIS  
CLUBES - E.M.E.I. - EMPB - CENTRO ESPORTIVO - CASA DE CULTURA  
CENTRO COMUNITARIO - CONJUNTO HABITACIONAL INACIO MONTEIRO



Como podemos observar, a educação passaria, cada vez mais, a ser vista como processo que extrapolava a vivência no ambiente educacional e se expandia pela cidade. Já em relação à arquitetura, pretendia-se retomar seu papel enquanto estruturador do desenho da cidade. Pensava-se nesta como fundadora, como “*construtora da identidade dos lugares*”<sup>33</sup>. Para Guerreiro, os desenhos dos arquitetos da EDIF demonstravam uma liberdade de apropriação do espaço, uma vez que a multiplicidade de equipamentos favoreceria sua vivência enquanto “*terreno livre para a experimentação da ‘arquitetura da cidade’*”, como a chamavam os arquitetos da EDIF (2005: 76). A autora afirma que esta impressão de liberdade advém da variedade de equipamentos segundo a demanda local, proposta para as PES, mas assume que deriva principalmente do acesso exclusivo a desenhos que não chegaram a ser concretizados. A concretude do conjunto de edifícios, segundo Guerreiro, teria ganhado outro caráter se proposta tivesse se aberto ao debate coletivo entre diversos atores sociais. A idéia da PES não chegou a ser concretizada, principalmente devido à “*irracionalidade fracionária da administração pública*”, responsável pelo loteamento e distribuição de glebas públicas para diversas secretarias, sem a elaboração de um projeto comum. (GUERREIRO, 2005: 81).

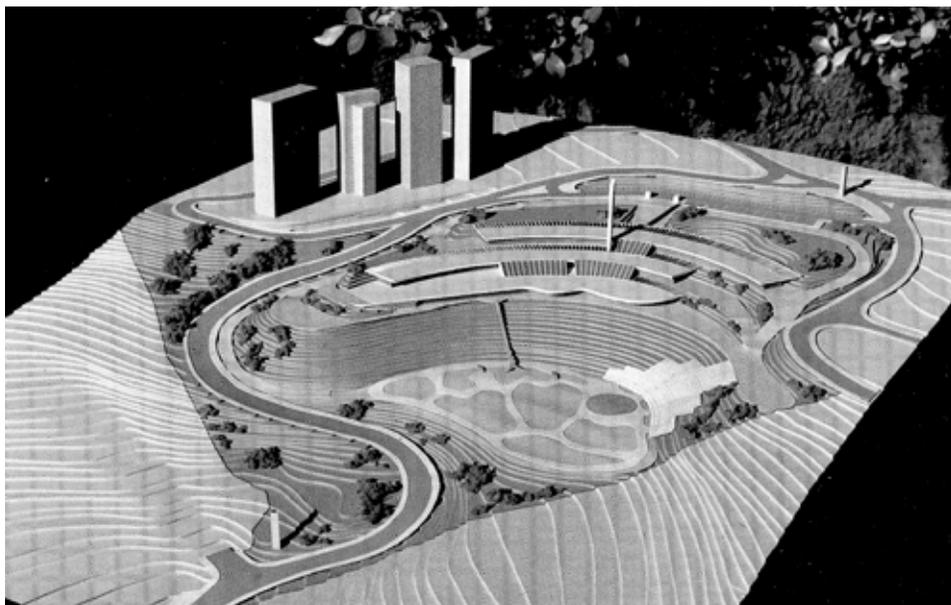
(ver imagens 2\_57 e 2\_58)

Outro projeto pensado, mas não concretizado pela gestão de Erundina foi o “Espaço Criança”, proposto para a favela Nova República, zona sul de São Paulo. O mesmo foi coordenado por Mayumi Souza Lima (EMURB) e pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Waldisa Rússio Guarnieri (Instituto de Museologia), e teve a participação de arquitetos, sociólogos, pedagogos e designers, entre eles Elvira de Almeida. A proposta - elaborada em curto prazo, entre fim de 1989 e início de 1990 - ocorreu em resposta a um grande deslizamento ocorrido na favela em 1989, que provocou a morte de moradores locais. O episódio, segundo Mayumi, foi usado como “arma de ataque” ao PT, com o intuito de impedir seu alcance ao governo federal (1995: 178), e visto pela gestão municipal, por outro lado, como uma oportunidade de discussão a respeito da ocupação predatória da cidade, e da distribuição desigual das classes sociais pelo território urbano. O projeto tinha a intenção de “*contribuir para a construção de uma nova consciência dos direitos de cidadania, e, especialmente, dos direitos da criança, enquanto ser humano em formação e enquanto*

imagens 2\_57 e  
2\_58.

Maquete e croqui  
da Praça de  
Equipamentos Sociais  
Inácio Monteiro,  
que não chegou  
a ser construída,  
assim como as  
demais. (Fonte:  
GUERREIRO, 2005)

33 Depoimento dos arquitetos da EDIF Alexandre Delijaicov, André Takia, Wanderlei Ariza e Rosana Miranda a Marisa Pulice Mascarenhas e Patrícia Salomão em entrevista realizada em 2004. In: GUERREIRO, Isadora de Andrade. **CEUs: potencialidades e contradições**. 2006. TFG (Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.



*futuro cidadão*<sup>34</sup>. A criança, entre os excluídos, seria a parcela mais desrespeitada em seus direitos, e caberia ao poder público e à sociedade em geral “resgatar a dívida que a sociedade tem para com a infância” (LIMA, 1995: 179-181).

Com estes argumentos, foi proposto o “Espaço-Criança”, uma área com 60.000 m<sup>2</sup>, formada, em parte, por terreno desapropriado pela prefeitura e por terrenos municipais. O projeto contaria com um programa diversificado de espaços e atividades voltadas prioritariamente à infância: “complexo museológico formado por oficinas de expressão e compreensão, em espaços construídos ao ar livre, articulados e interativos, áreas expositivas, reservas técnicas, brinquedotecas e bibliotecas, áreas destinadas a creche, prática de esportes e atividades lúdicas, além de técnico-administrativa” (1995: 181). A proposta de funcionamento deste complexo abriria espaço para atividades livres e programadas, procurando estimular a compreensão crítica de seus usuários, por meio da união entre o pensar e o fazer, caracterizando um processo criador e libertador consolidado pela atividade lúdica. Assim como as PES, o “Espaço Criança” se apresentava ideologicamente como projeto ideal, capaz de reduzir a desigualdade social e etária na cidade. Embora ressaltamos o caráter transformador de seu funcionamento, consideramos difícil saber quais seriam as repercussões reais deste projeto.

(ver imagem 2\_59)

Ainda durante a gestão Erundina foi implantado o CEDEC – Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários, mais uma vez por Mayumi Souza Lima - então diretora de pesquisa e desenvolvimento da EMURB -, em colaboração com o arquiteto João Figueiras Lima, o Lelé. O CEDEC caracterizava-se como uma indústria de peças pré-fabricadas de argamassa armada para a construção de equipamentos urbanos, e foi desenvolvida dentro da estrutura da EMURB, como ação complementar à do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras. Buscava-se retomar

**imagem 2\_59.**  
Maquete do Espaço Criança, idealizado na gestão Erundina (Fonte: LIMA, 1995)

34 Esta visão da “criança como futuro cidadão” contradiz os ideais defendidos pela gestão, no sentido de ver a criança como protagonista e como cidadão agente em seu contexto social.

uma “cultura de construção dentro do poder público” já pretendida por Hélio Duarte durante o Convênio Escolar (GUERREIRO, 2005: 51). A experiência do CEDEC decorria de uma política municipal de inclusão e formação do cidadão, e da necessidade da padronização e da produção em série com o intuito de suprir as demandas urgentes, principalmente a educacional, mas também por outros equipamentos públicos. Neste caso, diferentemente da forma como a produção em série foi usada entre as décadas de 60 e 80<sup>35</sup> a mesma era pensada tendo em vista a otimização do tempo de execução das obras, para a produção de grande quantidade de equipamentos com a maior qualidade possível.

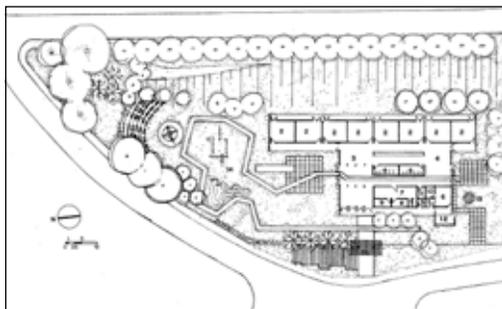
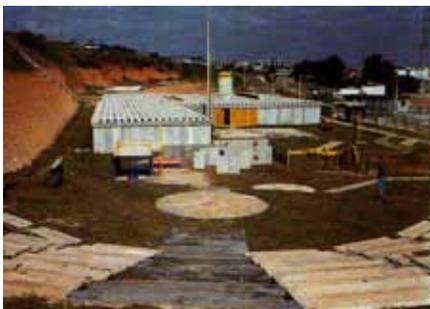
O CEDEC propunha introduzir “*através de ações concretas – novos processos de produção do espaço urbano*”. O centro se focou no atendimento das demandas de obras e projetos públicos de pequeno porte, de difícil acesso – como córregos e encostas ocupadas por favelas – ou demandas de urgência, como creches e escolas em zonas com matrículas pendentes. Seus objetivos diziam respeito: à melhoria da qualidade dos desenhos e dos produtos destinados às obras municipais, racionalização do processo construtivo, rapidez de execução, conscientização e envolvimento da população na produção das obras públicas, organização dos trabalhadores da construção civil, adequação dos projetos às “*condições específicas da espoliação urbana*” (LIMA, 1995, 128)<sup>36</sup>.

Embora se tenha dedicado à construção de diversos tipos de equipamentos e infra-estrutura urbana, priorizou-se no CEDEC a produção do equipamento educacional. Mais uma vez verificamos uma preocupação com a criança, marca registrada da atuação de Mayumi nos órgãos públicos: “*Tem-se já preparado material destinado a crianças (jogos, concursos, livretos), com o objetivo de estimular as brincadeiras e conversas em torno da cidade, cidadão, cidadania, nas quais o ambiente urbano é objeto de atenção*” (LIMA, 1995: 133). Mayumi chegou a ressaltar a importância do papel de lideranças e associações de moradores locais, para envolvimento das crianças no encaminhamento dos projetos e obras desenvolvidos pelo CEDEC. Na produção das escolas, foram definidas preocupações que direcionavam e davam origem a cada projeto: “*a criança, a proposta pedagógica, as condições do terreno e o entorno da área onde a escola será inserida*” (LIMA, 1995: 144). Existia uma preocupação com a abertura da escola para bairro, tanto em termos sociais como espaciais.. A comunicação visual dos edifícios construídos era pensada a partir de elementos visuais claros que identificassem cada ambiente, e permitissem à criança localizar-se e direcionar-se pela escola, além de estimular sua capacidade de descobrir o espaço por meio da leitura destes elementos. Retornava, então, a idéia da utilização do espaço escolar como suporte e elemento da ação pedagógica - estimulando o interesse do aluno por questões como os processos de transformação da natureza pelo homem, o processo, os materiais, as implicações sociais da produção de edifícios, etc. - já colocada nos projetos da EEPG João Kopke e das autoconstruções da década de 80.

Em relação às áreas externas, procurou-se tirar partido da conformação de cada terreno, criando espaços diversos: caminhos, brinquedos, pontos de encontro ou “praças” e vegetação. Através dos caminhos, incentiva-se a criatividade “*através de formas, cores e texturas: surge a amarelinha, a fita métrica, as pegadas, as mãos, os planos inclinados e as lombadas*” (1995, 146). Os brinquedos também fugiam das

35 Como já vimos, a padronização e a produção em série deste período foi caracterizada pelo completo descaso em relação ao equipamento educacional, e pela prioridade ao cumprimento de prazos absurdos e realização de práticas clientelistas. Além disso, os projetos eram realizados por empreiteiras privadas, preocupadas com o lucro e não com a qualidade dos equipamentos urbanos produzidos.

36 Identifica-se, neste discurso, a influência da atuação de Mayumi na CONESP na década de 80 nas autoconstruções, quando lutou pela transformação da relação entre poder público e população, por meio de instâncias de discussão e ação, e pela melhoria das condições de trabalho dos trabalhadores da construção civil envolvidos na produção de equipamentos públicos. No entanto, neste novo momento, o caminho para alcançar estes objetivos se deu por meio da produção em série, devido à pretensão de atuar na macro-escala da cidade, e não mais do bairro.



**imagens 2\_60 e 2\_61.**  
Playground Balneário Mario Moraes.  
(Fonte: LIMA, 1995)

**imagem 2\_62.**  
Elemento lúdico e de comunicação visual  
(Fonte: LIMA, 1995)

**imagem 2\_63.**  
Planta do Playground Balneário Mario Moraes, projeto do CEDEC.  
(Fonte: LIMA, 1995)

**imagens 2\_64 e 2\_65.**  
Foto e planta da Escola Municipal de Educação Infantil Vila Nova Curuça, projeto do CEDEC. (Fonte: LIMA, 1995)

configurações tradicionais, e eram criados com elementos de argamassa armada, troncos de eucalipto e sucatas urbanas<sup>37</sup>. Nas praças, havia possibilidade de apropriações lúdicas e teatrais dos anfiteatros.

(ver imagens 2\_60 a 2\_65)

Apesar de primar pela qualidade e pelo estímulo à percepção da criança, os projetos do CEDEC, os espaços direcionavam o olhar da criança, embora apresentassem certa “abertura” para apropriações diversas, e pudessem ser recriados por meio da descoberta dos elementos que o compunham. Compreendemos, por outro lado, que a pré-definição dos conceitos, bem como a padronização, estava relacionada à necessidade de produção mais rápida dos equipamentos, e à garantia de sua qualidade. Podemos dizer que as reflexões de Mayumi Souza Lima, como teórica, em torno da transformação da criança como sujeito ativo em seu ambiente espacial, social e político, tiveram sua força um tanto reduzida quando a arquiteta procurou viabilizá-las na prática estando vinculada formalmente aos órgãos públicos, o que pode ser explicado pela série de limitações de ordem burocrática e política à idéia de uma criança autônoma a capaz de intervir em seus espaços com propriedade.

Durante o governo de Luiza Erundina, a designer Elvira de Almeida, em co-autoria com o artista plástico Samuel Moreira, foi responsável pela realização de projetos de espaços lúdicos para diversas praças e parques da cidade, contratada pela EMURB e pelo DEPAVE. Neste período, Elvira começou a incorporar material abandonado no depósito do DEPAVE - troncos de madeira, postes tombados, pneus, correntes - o qual chamou de sucata urbana, na realização dos brinquedos. Também se utilizou dos recursos das oficinas de manutenção e do Setor de Poda de Árvores. Por meio desta linguagem, Elvira desenvolveu projetos para o Parque do Ibirapuera (1989-1991), Parque Dom Pedro (1989-1992 – não realizado), Conjunto habitacional Jardim Pirajussara (1989), Parque Chico Mendes (1990), Conjunto habitacional Jardim São Francisco (1991), Parque Raul Seixas, e Associação Jaguareense de Esportes. A gestão Erundina foi, portanto, um momento político significativo também no que diz respeito à produção de espaços de lazer infantis.

A realização do projeto da Praça da Criança, entre 1991 e 1992, foi uma das referências mais marcantes da produção de Elvira de Almeida nesta gestão, tendo contado novamente, com a participação das crianças. A proposta surgiu em decorrência de um projeto de reurbanização do bairro de Santo Amaro, realizado pela subprefeitura, no qual estava prevista a revitalização da Praça Salim Maluf, então abandonada, próxima do Largo Treze e Praça Floriano Peixoto. Tendo em vista que a maioria das crianças que freqüentavam o entorno eram filhos de ambulantes e crianças de rua, surgiu a idéia de associar ao programa desta praça um equipamento que visasse o atendimento destas crianças, que foi chamado de Centro de Convivência. Este projeto deu origem, então a uma parceria entre a EMURB e a Secretaria de Bem Estar Social (SEBES). Durante o processo de construção, buscou-se envolver as crianças na elaboração do programa da praça, por meio de desenhos, e na obra, através da confecção de mosaicos com cacos de cerâmica a serem implantados no piso da praça, sendo ambas as atividades realizadas pela SEBES. O trabalho desenvolvido com as crianças teve uma importância fundamental, por tentar estabelecer um vínculo afetivo das crianças de rua com a praça, bem como de estimular sua reintegração social através das atividades culturais e assistenciais que ocorriam no espaço do Centro de Convivência.

(ver imagem 2\_66)

37 Acredita-se que existe uma influência das idéias de Elvira de Almeida neste partido, uma vez que Mayumi já havia tido contato com a obra da designer, e trabalhado com ela no projeto do Espaço-criança.



O que ocorreu com a praça em 1993, foi apenas o primeiro indício da falta de preocupação com os espaços públicos na gestão seguinte, de Paulo Maluf (1993-1996). Depois de um ano da inauguração da Praça da Criança, a mesma foi desativada para dar lugar a um camelódromo<sup>38</sup>, que foi implantado contra a vontade dos próprios vendedores ambulantes. Os brinquedos foram removidos para local desconhecido, e até mesmo os mosaicos, únicos marcos restantes da participação das crianças no projeto, foram retirados. A gestão posterior, do prefeito Celso Pitta (1997-2000), junto com a de Paulo Maluf, foi a responsável por um novo retrocesso na produção de equipamentos públicos na cidade, tanto em termos de quantidade, como de qualidade, e caracterizaram um total sucateamento do lazer e da educação como políticas públicas, em pró da prioridade às obras viárias. A gestão Pitta a responsável pela construção das “escolas de lata”<sup>39</sup>.

Enquanto em São Paulo predominava novamente o completo descaso pelos bens públicos, em Diadema a mudança de gestão em 1993 deu origem a uma importante iniciativa do poder público, relacionada aos espaços escolares e às áreas livres públicas. A proposta original do projeto *Uma Fruta no Quintal*, coordenado pelos arquitetos paisagistas Raul Pereira e Caio Boucinhas, era trabalhar paisagisticamente o espaço livre da escola, com o objetivo de levantar questões relativas aos ambientes e usos do espaço escolar, e extrapolar

**imagem 2\_66.**  
Confecção dos mosaicos pelas crianças (Fonte: ALMEIDA, 1997)

**imagens 2\_67 e 2\_68.**  
Horta e maquete de Diadema realizada pelas crianças durante as atividades do projeto *Uma Fruta no Quintal* (Fonte: PEREIRA, 2005)

38 As gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta (1997-2000) tiveram como uma das principais “políticas” a perseguição aos camelôs, e a implantação de camelódromos para organizar o comércio informal, especialmente no centro da cidade.

39 As escolas de lata consistiam em contêineres de zinco construídos neste período para atender à demanda por vagas escolares, sem qualquer qualidade e conforto, oferecendo assim péssimas condições de ensino às crianças e de trabalho aos professores.



esta reflexão para ações e discussões nas áreas livres públicas de Diadema, cada vez mais escassas. O objetivo mais amplo era “estabelecer uma prática de reflexão mais permanente entre o espaço da cidade e o conjunto de moradores de Diadema”: a escola foi escolhida como lócus do projeto por apresentar-se como um microcosmo da cidade, e por reunir cotidianamente crianças e jovens, “os elos mais frágeis, vulneráveis e potencialmente criativos do universo urbano” (PEREIRA, 2006: 124). Esta escolha transformaria a criança em agente em seu meio social e ambiental, ampliando as possibilidades de aprendizado até então restritas na educação tradicional. Em cada escola, o projeto era dividido em duas etapas. Na primeira – que durava de dois a três meses - eram realizadas palestras, cursos e atividades envolvendo temas diversos: fauna, flora, ar, solo, resíduos, paisagem urbana, saúde pública, nutrição e educação no trânsito, sendo alguns outros temas acrescentados de acordo com sugestões de professores e alunos em cada escola.

(ver imagens 2\_67 e 2\_68)

O caminho encontrado para estabelecer uma linguagem de comunicação com as crianças, bem como uma relação transversal entre as disciplinas escolares, foi a arte. Por meio de diversas modalidades de arte e expressão – teatro, desenho, música, pintura, escultura, poesia, literatura, artesanato, fotografia, vídeo, dança, cenografia - as crianças puderam manifestar suas visões de mundo, e partir do universo do concreto, do palpável, do vivido, para discutir questões mais amplas relacionadas principalmente ao meio ambiente e à cidade. Esta etapa era finalizada com a realização de uma festa, na qual eram feitas apresentações dos alunos, atividades lúdicas, distribuição de mudas de árvores frutíferas e plantio de árvores na área livre da escola. A segunda etapa caracterizava-se por ações mais continuadas e permanentes, relacionadas à reabilitação e transformação dos espaços livres escolares, e futuramente, dos espaços da cidade. Era realizada uma arborização da escola por meio de projeto realizado por técnicos da prefeitura, os quais incorporavam as discussões junto à comunidade escolar, e idéias trazidas pelas crianças.

(ver imagens 2\_69 a 2\_71)

**imagem 2\_69.**  
Folheto explicativo sobre as plantas das mudas distribuídas para as crianças.  
(Fonte: PEREIRA, 2005)



A opção por desenvolver o projeto em todas as escolas da rede pública – e não apenas em algumas escolhidas para um projeto piloto – trouxe ganhos e perdas para o projeto. Os ganhos estavam relacionados ao envolvimento dos professores para a elaboração de uma abordagem transdisciplinar, e ao enriquecimento do processo, em cada escola, proporcionado pela contribuição da comunidade escolar, com novas idéias e propostas trazidas do cotidiano local, o que deu a cada processo um caráter orgânico, flexível. Entre outras, as perdas relacionavam-se com a realização do projeto em um período curto em cada escola, limitando seu campo de ação e reflexão. Além disso, não houve um envolvimento direto das crianças na construção do processo. Os professores e a comunidade escolar em geral participaram de forma mais intensa, sendo vistos como mediadores e multiplicadores do processo. Se por um lado isto ampliaria as possibilidades de uma continuidade do projeto no cotidiano escolar, por outro lado limitaria o campo de ação das crianças como protagonistas. O projeto cessou em 1997, com a nova mudança de gestão pública, demonstrando novamente a fragilidade decorrente do curto período de sua realização – que impediu a consolidação de um fórum de discussão e ação permanente nas escolas -, e a falta vontade política das gestões públicas em continuar projetos anteriores.

Em São Paulo, após duas gestões com produção nula de espaços da criança, retomaram-se alguns projetos iniciados por Luiza Erundina, durante a gestão de Marta Suplicy (PT: 2001- 2004). O principal deles foi a Praça de Equipamentos Sociais, transformada, neste segundo momento, nos Centros Educacionais Unificados – CEUs. Havia, no entanto, marcantes mudanças em relação à proposta original das PES. A principal delas era a padronização do programa e da tipologia para todas as unidades, independentemente das demandas locais de cada bairro; o programa passou a conter diversos equipamentos destinados principalmente à educação, aos esportes e à cultura: EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), EMEF (Escola Municipal de Educação Fundamental), EJA (Educação de Jovens e Adultos), creche, biblioteca, Casa da Cultura (estúdios e ateliês de arte), Teatro Municipal, Ginásio de Esportes, balneário, parque esportivo, telecentro, padaria-escola e conselho gestor. Entre as diversas contradições apresentadas pela proposta, podemos apresentar algumas que se relacionam diretamente com nossa abordagem. A primeira delas diz respeito à forma como foi proposta a padronização, tanto do programa como do processo de produção dos equipamentos:

**imagens 2\_70 e 2\_71.**  
Distribuição e plantio de árvores.  
(Fonte: PEREIRA, 2005)



**imagens 2\_72, 2\_73,  
2\_74 e 2\_75.**

CEU Butantã:  
corredor do bloco  
de salas de aula, vista  
externa da creche,  
vista interna da creche  
e piscina. (Fonte:  
GUERREIRO, 2005)

(...) se por um lado a racionalidade na construção fornece mais dados à compreensão da obra para a sociedade, facilitando o canteiro e permitindo maior reprodutibilidade projetual; por outro, a forma como foi feita, sem produção própria e com grandes empreiteiras, não induz a uma maior racionalidade (GUERREIRO, 2006: 152).

**imagens 2\_76, 2\_77  
e 2\_78.**

CEU Rosa da  
China, CEU São  
Mateus e CEU São  
Carlos – pode-se  
perceber o destaque  
dos equipamentos  
em relação ao  
entorno. (Fonte:  
GUERREIRO, 2005)

Diferentemente do que ocorreu na época do CEDEC, na qual foi montada uma fábrica pública de elementos construtivos pré-fabricados, o que ocorreu no projeto dos CEUs foi o retorno à dependência das grandes construtoras, que passaram a ser responsáveis pela execução dos equipamentos. Este fato teria relação com a intenção de que a rede aparecesse logo – foram construídos 21 equipamentos simultaneamente -, uma vez que a proposta se apresentava como o “carro chefe”, a marca publicitária da gestão Marta.

A idéia de Cidade Educadora era mencionada pelos arquitetos da EDIF, pela possibilidade de leitura do processo de construção e dos elementos construtivos do conjunto, que resultaria em uma “arquitetura educadora”: “do ponto de vista de uma cidade educadora é muito explícito para que as crianças entendam como funciona, know how. Como faz? Como se

*constrói? Como saber?*<sup>40</sup>. Segundo a visão dos arquitetos, esta arquitetura poderia induzir um processo educativo e uma compreensão de cidade. Apesar disso, não se verificava no projeto a busca em estabelecer um diálogo com a população, e mais especificamente com as crianças, seus principais usuários; tratar-se-ia de uma arquitetura que se propunha a educar, mas não a “ser educada”. A “comunicação” que se estabelecia por meio desta arquitetura era unilateral, e estava baseada num partido pré-definido: de projeto, de equipamento público e de cidade. Além disso, o CEU estava fortemente ligado à concepção da “*imagem de uma gestão de governo*”, motivo pelo qual os projetos são praticamente idênticos – havendo apenas uma adequação dos edifícios ao terreno - mesmo estando implantados em localidades e contextos completamente distintos. Sendo assim, o Estado tornou-se, neste momento, “*centralizador de identidade*” (GUERREIRO, 2005: 156), e a apropriação de significados pela população era limitada, uma vez que esta era vista como espectador do projeto, e não como seu participante; o projeto era apresentado como um “presente” às crianças, aos moradores e à cidade, e não como um direito.

(ver imagens 2\_72 a 2\_78)

Ainda na gestão Marta, o projeto dos CEUs foi apresentado à Associação Internacional das Cidades Educadoras como candidatura da cidade a membro da rede em 2004. Além disso, foi realizado, entre 2001 e 2004, o projeto pedagógico *Orçamento Participativo da criança*, com o intuito de favorecer a escola como fórum de exercício de cidadania, envolvendo as crianças na prática da gestão participativa. Para os organizadores do projeto, “*somente o processo democrático de tomada de decisão pode anular as discontinuidades administrativas próprias de regimes em que o personalismo dos administradores tem sido a baliza da vitalidade processual ou da morte de políticas, planos, programas, projetos e ações públicas concretas*”<sup>41</sup>. Tal iniciativa, se por um lado demonstrava uma preocupação com o envolvimento da criança no desenvolvimento de políticas públicas, por outro lado se mostrava contraditório ao que ocorreu no processo de produção dos CEUs.

Uma experiência peculiar em uma escola pública de São Paulo, a partir de 2003, surgiu como exemplo para uma possível expansão de projetos educacionais autônomos e conectados a uma proposta arquitetônica. A Escola EMEF Amorim Lima, situada no bairro do Butantã – próxima à área na qual Elvira de Almeida tinha realizado, na década de 70, o Parquinho do Butantã - ao tomar contato com a experiência da Escola da Ponte de Portugal, modificou sua proposta pedagógica. A Escola da Ponte, desde 1976, fomenta a maior participação do aluno e dos pais na definição de atividades e áreas de interesse da escola, e extinguiu as salas de aula, estabelecendo regras de trabalho e convivência no meio escolar sem divisão em “séries”. Inspirada na proposta portuguesa, a Amorim Lima redefiniu seus princípios educacionais, incorporando: o respeito aos ritmos de aprendizado individuais e grupais, estímulo à pesquisa em contraposição às aulas expositivas, a extinção das salas de aula e a união de crianças de diferentes séries em um mesmo grupo, a integração entre diferentes disciplinas. Todas estas inovações repercutiram diretamente sobre os espaços físicos da escola. A metodologia, aplicada gradualmente, primeiro com os alunos do primeiro e quinto ano, segundo e sexto e assim sucessivamente, levou à destruição das paredes das salas de aula, transformando-as em grandes salões. Derrubadas as paredes – sendo que em 1996 já haviam sido postas abaixo as grades que cercavam a circulação externa da escola -, enriqueceu-se o relacionamento entre os professores de diferentes disciplinas e a reunião dos alunos em torno de trabalhos coletivos. Nos espaços externos, existe uma Horta Orgânica, e espaços para o desenvolvimento de atividades culturais e festas. Além disso, verificam-se, por todo o espaço externo,

40 Depoimento dos arquitetos da EDIF Alexandre Delijaicov, André Takia, Wanderlei Ariza e Rosana Miranda a Marisa Pulice Mascarenhas e Patrícia Salomão em entrevista realizada em 2004. In: GUERREIRO, Isadora de Andrade. **CEUs: potencialidades e contradições**. 2006. TFG (Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo. p.67.

41 <<http://www.paulofreire.org>> apud GONÇALVES, 2005: 36

intervenções artísticas de diversos tipos, realizadas pelos alunos: mosaicos, azulejos pintados, pinturas, um pequeno forno de barro feito por pais, funcionários e alunos, entre outras. A experiência nesta escola demonstra o quão importante é modificação do ambiente educacional para a transformação do próprio sentido de educação, e para a ampliação da autonomia das crianças.

(ver imagens 2\_79 a 2\_82)

Também 2003, a Universidade de São Paulo, por meio da prática e reflexão de docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, se envolveu no desenvolvimento de projetos relacionados à participação da criança. Ao colaborar para o projeto do Parque Pinheirinho D'água em Pirituba – convidada pelo diretor do Departamento de Áreas Verdes de São Paulo – DEPAVE, Caio Boucinhas -, que envolvia a luta de toda a comunidade em torno da não-ocupação predatória da área do parque, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAUUSP passou a discutir as possibilidades de participação infantil em projetos para áreas públicas. Na disciplina de pós-graduação Estúdio da Paisagem, coordenada pelos professores Catharina C. Lima e Paulo Pellegrino, foi realizado um processo participativo com os moradores de Pirituba. A comunidade escolar – especialmente das escolas de educação fundamental - por meio da realização de atividades de Estudo do Meio<sup>42</sup>, já estava envolvida na discussão sobre os potenciais e problemas ambientais e sociais do parque desde 2001<sup>43</sup>, e foi importante interlocutor para a realização do projeto, junto aos estudantes da FAUUSP, em 2003. As crianças guiaram visitas ao local de intervenção, realizando novos Estudos do Meio e participaram de oficinas – de maquete e de desenho - para a elaboração de idéias para projetos, desenvolvidos pelos alunos de pós-graduação da FAUUSP. Durante o processo ocorreram vários conflitos no diálogo com o poder público para a realização do projeto<sup>44</sup>.

Em 2004, a FAUUSP retomou o contato com a comunidade escolar local para a realização de um projeto para uma praça nas imediações do parque, através da disciplina de graduação AUP-657 – Paisagismo: Sistema de Espaços Livres, coordenada pelos professores Catharina C. Lima e Eugenio F. Queiroga e com a participação dos estagiários

**página ao lado:**

**imagens 2\_79, 2\_80,  
2\_81 e 2\_82.**

Salas de aula unidas com a derrubada das paredes e intervenções das crianças espalhadas pelos espaços da escola (Fotos da autora)

**imagens 2\_83 e  
2\_84.**

Desenho e maquete produzidos pelas crianças durante o processo de projeto para a praça.

(Fonte: GONÇALVES, 2005)

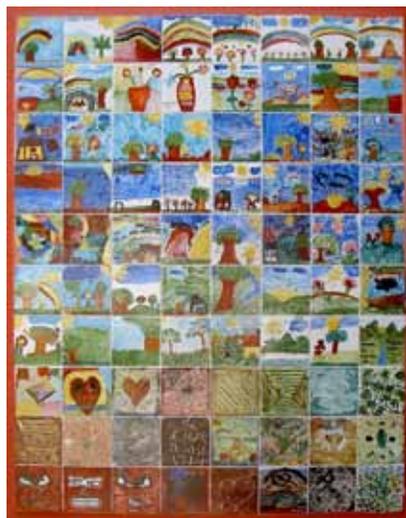
**imagens 2\_85, 2\_86  
e 2\_87.**

Atividades de Estudo do Meio e apresentação das maquetes dos estudantes de graduação da FAUUSP, às crianças de Pirituba. (Fonte: GONÇALVES, 2005)

42 Dinâmica difundida nas “escolas” da comunidade anarquista – formada por imigrantes europeus vindos para trabalhar nas lavouras - no início do século XX, que reivindicava um ensino transformador para suas crianças. As escolas populares criadas pelos anarquistas tinham como uma das principais atividades a realização de trabalhos externos, de conhecimento do entorno, constatação de problemas e potencialidades dos ambientes urbanos. Estas tinham como objetivos “o desenvolvimento da capacidade de observação, descrição, registro e elaboração de diagnósticos dos meios natural e social”, promovendo uma discussão a respeito de desigualdades sociais e de perspectivas de mudanças na sociedade (GONÇALVES, 2005: 46). O governo paulista fechou as escolas em 1919. Este tipo de estudo foi retomado por professores da rede pública na década de 80, tendo se tornado um foco de discussão do Laboratório de Ciências Humanas Faculdade de Educação – USP, sob coordenação da professora Nidia Pontuschka.

43 Desde esta época, algumas professoras já desenvolviam com seus alunos, nas escolas locais, atividades de percepção e de desenvolvimento de idéias para a elaboração de um projeto para o parque.

44 O principal deles dizia respeito à construção de um novo edifício para a escola EMEF Rogê Ferreira, que então funcionava em uma “escola de lata” entregue na gestão de Celso Pitta. As críticas à gestão Marta Suplicy por ter se dedicado à construção dos CEUs sem se preocupar com a substituição das escolas de lata levaram à decisão da EDIF em implantar a nova escola na área do parque, entrando esta em conflito com o projeto realizado pela FAUUSP junto à comunidade local, e colocando em risco uma área de mananciais. Vendo o risco de não ter a escola construída, a própria comunidade que havia participado de todo o processo apoiou a realização do projeto para a nova escola.





do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE Paulo Gonçalves, educador e mestrando da FAUUSP, e Andréa Arruda, mestranda da mesma unidade. Neste projeto as crianças tiveram um envolvimento maior e mais direto no projeto, através de oficinas de reconhecimento do terreno, desenhos, maquetes, entre outras. Os grupos de estudantes de graduação chegaram a fazer uma apresentação dos projetos desenvolvidos para as crianças e professores das escolas do entorno, realizada na FAUUSP.

(ver imagens 2\_85 a 2\_87)

No mesmo ano, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte, formou-se o Grupo MOM (Morar de Outras Maneiras), sediado pelo Departamento de Projetos (PRJ) e pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (NPGAU) desta faculdade, “*com o objetivo de investigar e desenvolver instrumentos para a produção autônoma de moradias [...], [na qual] as decisões acerca do espaço e da construção cabem a usuários e construtores [...], e que, ao mesmo tempo, se beneficiam de recursos técnicos e sociais avançados [à diferença da autoprodução informal]*”<sup>45</sup>. O grupo, formado por pesquisadores, graduandos, pós-graduandos e consultores externos, tem se dedicado desde então a diversas linhas de pesquisa, entre elas a denominada “interface de espacialidade”. Trata-se do desenvolvimento de um kit com peças modulares encaixáveis, tecidos e cordões, a partir dos quais é possível experimentar concepções espaciais em escala real, possibilitando a compreensão de características não apreensíveis em representações bidimensionais e maquetes, como escala real, movimento e relação com o próprio corpo. Por meio destes elementos, os pesquisadores desenvolvem experiências com diversos grupos de pessoas, tendo em vista criar diálogos em torno de idéias espaciais. As explorações podem tanto consistir em um uso temporário, como definir construções permanentes com outros materiais. Em 2006, o grupo contribuiu com a escola Instituto Libertas de Educação e Cultura de Belo Horizonte no processo de construção de uma casa na árvore solicitada pelas crianças. Estas trabalharam com as peças para elaborar um projeto de estrutura e discutir os usos, tamanhos, formas, divisões, materiais, acessos e mobiliário da futura casinha, definida

**imagens 2\_88, 2\_89 e 2\_90.**

Feira de ciências e discussão sobre a casa na árvore no Instituto Libertas (fonte [www.mom.arq.ufmg.br](http://www.mom.arq.ufmg.br). Acesso em 5 jan. 2009)

**imagens 2\_91, 2\_92 e 2\_93.**

Experiência na UFMG com alunos de graduação de arquitetura, projeto Lote de idéias e Exposição Transitivos, no SESC Pinheiros. (fonte [www.mom.arq.ufmg.br](http://www.mom.arq.ufmg.br). Acesso em 5 jan. 2009)

45 Informação disponível em: CNPq, CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO: <<http://www.cnpq.br/>. Acesso em: 10 fev. 2009

com “dois andares e um terraço, um elevador movido a força humana e outras surpresas”<sup>46</sup>. Os componentes possibilitavam uma ação autônoma das crianças, que passaram a ter interesse por experimentar outras técnicas de construção, como o pau-a-pique, e por “reformatar móveis velhos, plantar mais árvores ao redor da casa e construir utilizando materiais reciclados, como garrafas pet, caixas de leite, madeiras usadas e outros”. A idéia era que a casa fosse base para intervenções contínuas.

(ver imagens 2\_88 a 2\_93)

O experimento, embora com maior sofisticação, assemelha-se ao desenvolvido por Mayumi Souza Lima em 1975<sup>47</sup> e representa um bom exemplo de criação de um diálogo direto entre arquiteto e criança, mediado pela própria ação no espaço, embora a partir de elementos parcialmente pré-definidos pelo arquiteto. As atividades do Grupo MOM indicam, somadas às iniciativas da FAUUSP em São Paulo, a possibilidade de expansão desta discussão na arquitetura e de intercâmbio entre faculdades de arquitetura e urbanismo brasileiras a respeito deste tema<sup>48</sup>.

Também em 2006, a disciplina de graduação da FAUUSP AUP-657 Sistema de Espaços Livres, a mesma que havia trabalhado em Pirituba em 2004, promoveu a realização de um projeto participativo em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para o assentamento Dom Pedro Casaldáliga, situado na cidade de Cajamar, Grande São Paulo. Esta parceria trouxe para a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo a discussão sobre a proposta de Comuna da Terra do MST, que propõe a implantação de assentamentos em áreas próxima aos grandes núcleos urbanos<sup>49</sup>. Durante a disciplina, foi realizado um trabalho específico com as crianças, em decorrência de uma proposta pessoal, como estagiária PAE e pesquisadora sobre participação infantil. O trabalho contou neste primeiro momento com a adesão de duas estudantes de graduação<sup>50</sup>. Procuramos, ao mesmo tempo, envolver as crianças na discussão e concepção projetual dos espaços do assentamento, e trazer, deste envolvimento, elementos a serem incorporados nos projetos dos estudantes de graduação. Após a conclusão da disciplina, o grupo sentiu necessidade de prosseguir com o trabalho com as crianças, pois no decorrer da disciplina não tinha sido possível iniciar um processo criativo de maior liberdade e intensidade. Enviamos ao Fundo de Cultura e Extensão um projeto de pedido por financiamento através de bolsas, o que ocorreu a partir de agosto de 2008. Nesta nova fase ingressaram estudantes das áreas de Terapia Ocupacional e Educação, aderiram outras estudantes de graduação da FAUUSP<sup>51</sup> e houve também maior envolvimento de

46 Informação disponível em GRUPO MOM – MORAR DE OUTRAS MANEIRAS <<http://www.mom.arq.ufmg.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

47 Rever página 70

48 O grupo realiza experiências com os alunos de graduação da UFMG e com adultos, crianças e jovens em outros contextos. Uma experiência interessante foi a ocupação temporária de um lote vago em Belo Horizonte através de atividades lúdicas e artísticas e da composição de espaços temporários com as peças. A ocupação era inspirada na apropriação lúdica de terrenos vazios nas cidades por circos e parques de diversão. São também realizadas experiências periódicas com os alunos de graduação da UFMG. O grupo participou também do projeto Cubo de Ensaio, realizado pelo SESC Pinheiros em São Paulo entre novembro de 2007 e janeiro de 2008, cuja proposta era apropriar-se dos espaços como suporte para exposição e discussão de trabalhos artísticos de natureza processual. Durante a exposição *Transitivos*, espectadores podiam manipular as peças desenvolvidas pelo grupo MOM para construir e reconstruir ambientes.

49 A proposta da Comuna da Terra é retomada em maiores detalhes no Capítulo 5.

50 As estudantes são Adriana Ferreira Sousa e Helena Galvão Rios.

51 O grupo passou a ser composto por: Andréa Santana do Nascimento, mestranda em arquitetura, Adriana Ferreira Sousa, Amanda de Almeida Sales de Oliveira, Brunna Laboissiere Ferreira, Helena Galvão Rios, Vanessa Prado Barroso, graduandas de arquitetura da FAUUSP, Juliana Araújo Silva e Juliana Silva Bepalec, graduandas do curso de Terapia Ocupacional- USP e

membros do Setor de Educação do assentamento. O projeto passou então a dedicar-se especialmente às crianças, seu universo, suas escalas de apreensão. As atividades passaram a ser pensadas de uma forma mais livre, procurando agregar as propostas das crianças. Aos poucos, passamos a levar alguns materiais com o intuito de estimular a construção de espaços e estruturas provisórias e permanentes.

As contribuições novas deste projeto referiam-se, especialmente, ao papel da criança como ser político, inserida em um movimento social de grande importância no país. Além disso, por não se tratar de uma área urbanizada, a presença de ambientes naturais ainda não descaracterizados completamente pelo homem, e a liberdade de deslocamento das crianças pelo assentamento permitiram identificar os potenciais da brincadeira livre e da experimentação dos espaços em contato direto com a natureza. A oportunidade de realizar, na segunda fase do projeto entre abril de 2007 e junho de 2008, uma prática transdisciplinar, também foi importantíssima para desenvolvimento projeto<sup>52</sup>.

### UM BALANÇO...

Notamos, ao longo do período apresentado, uma grande descontinuidade no que diz respeito à produção dos espaços da criança na Grande São Paulo. A maioria dos projetos permaneceu vinculada a uma prática arquitetônica realizada *para a criança*, alguns deles com grande qualidade espacial, mas baseados em um olhar pré-definido do arquiteto e planejadores públicos a respeito da infância. Como nos diz Mayumi Souza Lima: “os adultos que projetam para as crianças têm de perceber o difícil limite que separa a produção das condições espaciais que permite à criança criar e construir seus projetos e o ato inconsciente do adulto que quer se colocar no lugar das crianças, projetando a priori suas fantasias se sonhos”. (LIMA: 1989, 102)

Foi à identificação destes limites que se dedicaram as experiências mais próximas de uma *prática projetual e espacial com a criança*. Apesar de terem se difundido entre as décadas de 70 e 80, experiências deste caráter co-existiram em relação a iniciativas mais tradicionais e permaneceram em minoria, vinculadas à iniciativa individual ou de grupos formados por arquitetos, educadores e outros profissionais envolvidos com o poder público, e nos projetos mais recentes com a Universidade.

As ações no sentido de uma *prática projetual e espacial com a criança*<sup>53</sup> implicam no compartilhamento de autoria do projeto e das transformações espaciais em diferentes níveis e estão diretamente vinculadas à expressão artística, correspondendo com o “ser criança” onde não existem limites precisos entre arte, espaço, brincadeira e vida. Villanova Artigas diz:

a palavra desenho tem originalmente um compromisso com a palavra desígnio. Ambas se identificavam. Na medida em que restabelecemos, efetivamente, os vínculos entre as duas palavras, estaremos também recuperando a capacidade de influir em nosso viver. Assim, o desenho se aproximará da noção de projeto (pró-jet), de uma espécie de lançar-se para a frente. (ARTIGAS, 1967)<sup>54</sup>

---

Renata Castro, graduanda de pedagogia da FEUSP.

52 Uma discussão mais detalhada sobre esta experiência será realizada no Capítulo 5.

53 Aqui são apresentadas indicações da definição de práticas projetuais e espaciais com a criança, que será aprofundada no Capítulo 4.

54 ARTIGAS, João Vilanova. **O Desenho**. Aula inaugural ministrada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universi-

---

Assim como para Artigas o desenho, enquanto ação artística libertadora, é decisivo para o ato de projetar, na criança ele caracteriza a própria vida e a vontade de transmitir sua mensagem através da impressão de marcas materiais e simbólicas no mundo que nos cerca. À medida que colocam em primeiro plano a expressão criativa e autônoma da criança, estas experiências têm também um forte significado político, e mais precisamente *micropolítico*. Acreditamos, portanto, que nelas está presente a potência de que os espaços produzidos se tornem, mais do que espaços *para* ou *com* a criança, *espaços da criança*<sup>55</sup>.

---

dade de São Paulo em 1967. São Paulo: Centro de Estudos Brasileiros do Grêmio Estudantil da FAUUSP, 1967. In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n ° 3, São Paulo, 1968, p. 23-32.

55 As nuances entre estas três abordagens são discutidas por Mayumi Souza Lima em *A cidade e a criança*, no Capítulo *Espaço construído: para a criança, com a criança, ou da criança?* (1989: 52-57).







---

A arquiteta Mayumi Souza Lima e a designer Elvira de Almeida procuraram cada uma à sua maneira e em contextos diversos - embora próximos -, contrapor-se à idéia de criança como coadjuvante de seus espaços vitais. Ambas podem ser consideradas, na Grande São Paulo e também no Brasil, como pioneiras da reflexão e da prática de uma nova mentalidade de projeto, na qual a criança é tida protagonista e co-autora, contribuindo para este com suas intervenções e idéias.

Alguns aspectos das experiências desenvolvidas pelas duas profissionais serviram como inspiração para o conceito de *prática projetual e espacial com a criança* e para a realização do trabalho com as crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no assentamento Dom Pedro Casaldáliga, em Cajamar.

Neste capítulo, fazemos um relato destas experiências discutindo afinidades e discordâncias em relação à prática e a reflexão teórica das duas autoras.

### 3.1. MAYUMI SOUZA LIMA E SUA ATUAÇÃO NA CONESP

A arquiteta Mayumi Souza Lima, estando vinculada especialmente à produção do espaço escolar no Estado de São Paulo, procurou durante toda a sua trajetória profissional reverter o descaso dos poderes públicos com a infância. Para ela, o processo de produção e distribuição do espaço criado pelos arquitetos seria um dos mecanismos para a dominação social, alheio às reais necessidades e anseios da população e definido por uma classe dominante, detentora do poder econômico e político (LIMA, 1989: 9). Uma das instituições mais eficientes neste processo seria a escola, já que, apoderada pelo adulto, tornaria possível a reafirmação e reprodução da sociedade de classes por meio do disciplinamento da criança - “o segmento mais fraco de todos os dominados”, sendo seus instrumentos tanto a educação como os ambientes nos quais ela acontece. Sendo assim, o espaço serviria como instrumento para o condicionamento da criança ao futuro adulto, de acordo com padrões desejados pelo sistema capitalista (LIMA, 1989: 11). Mayumi pretendia discutir o papel do arquiteto na reversão deste quadro, através de sua relação com outros campos profissionais, e mesmo da incorporação de outras áreas do conhecimento à sua prática, especialmente a educação.

Perseguindo este objetivo, a arquiteta trabalhou por cerca de 20 anos com grupos de crianças de diferentes idades, “na tentativa de conhecer suas especificidades a partir delas próprias, de suas sensações, opiniões, percepção do mundo” (SOUSA, 2007: 2). Em algumas ocasiões, houve a possibilidade de envolvê-las crianças diretamente na produção e apropriação do ambiente escolar. Para além de uma busca pessoal, em sua atuação no poder público, Mayumi lutou ainda pela incorporação desta idéia às políticas públicas escolares e de lazer na cidade e no Estado de São Paulo.

Seus ideais foram colocados em prática nos projetos para as escolas EEPG João Kopke, (Campos Elíseos, centro de São Paulo) em 1978, e EEPG Bairro da Varginha (zona sul de São Paulo) e EEPG Pedreira Reago, (Jardim Fortaleza, Guarulhos) entre 1983 e 1984, dos quais já falamos brevemente no capítulo 2. Discutiremos neste capítulo, em maior profundidade, os dois primeiros projetos<sup>1</sup>.

#### 3.1.1. EEPG JOÃO KOPKE

##### 3.1.1.1. A proposta

Em 1976, o aumento significativo na demanda de vagas escolares na região de Campos Elíseos desde o fim da década de 60 levou à necessidade de construção de um novo edifício para a escola EEPG João Kopke, que então funcionava em um antigo casarão do século XIX, próximo à atual estação ferroviária Júlio Prestes, em São Paulo. Nesta época, o bairro já havia sofrido uma transição de perfil de alta para baixa renda. Como afirma Mayumi Souza Lima em *A cidade e a criança*, a primeira hipótese levantada pela CONESP era a de reformar e preservar a mansão. As más condições do edifício somadas à ausência da possibilidade de alojar as crianças em outro local temporariamente levaram, entretanto, à decisão de

---

<sup>1</sup> A iniciação científica da então estudante de graduação Adriana Ferreira Sousa foi fundamental referência para o relato e análise dos projetos desenvolvidos por Mayumi Souza Lima na CONESP. Neste trabalho é possível encontrar maiores detalhes sobre as experiências, inclusive sobre o envolvimento dos adultos nos projetos de autoconstrução da EEPG Bairro da Varginha, atual EEPG Hermínio Sacchetta, e da EEPG Pedreira Reago, atual EEPG José Benedito Ferreira. SOUSA, Adriana Ferreira. **Arquitetura, projeto participativo e educação infantil na produção de Mayumi Watanabe de Souza Lima**. São Paulo, FAUUSP; FAPESP, 2007 (Relatório de Iniciação Científica).



derrubar a mansão e aproveitar o terreno para a construção de um edifício vertical. Tendo em vista que a “destruição-construção” da escola seria obrigatoriamente vivenciada por professores, funcionários, crianças e adolescentes, Mayumi pensou em aproveitar a oportunidade para possibilitar a estes atores a compreensão do processo.

(ver imagens 3\_1 a 3\_4)

A EEPG João Kopke tornou-se a experiência piloto de uma “*metodologia de planejamento de escolas em que se assegure efetiva participação dos usuários na definição de suas necessidades*”<sup>2</sup>. Pretendia-se realizar, a partir dela, uma revisão das especificações escolares, incluindo possibilidades de adequação de cada projeto ao contexto sócio cultural no qual fosse implantado, ocasionando uma transformação das políticas públicas de produção dos edifícios escolares no Estado.

<sup>2</sup> COMPANHIA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Kopke”**. Sem data (a), p.4. O documento, obtido no acervo pessoal de Mayumi Souza Lima na Fundação Perseu Abramo, São Paulo, foi cedido pela colega Adriana Ferreira Sousa, que realizou pesquisa neste acervo para sua iniciação científica. Segundo Sousa, o documento tem autoria coletiva, e está relacionado ao trabalho interno da CONESP.

**imagem 3\_1.**  
Implantação da Escola EEPG João Kopke.  
(FONTE: Google Earth. Acesso em set. 2008)

**imagens 3\_2, 3\_3 e 3\_4.**  
Edifício antigo e processo de demolição para construção do novo bloco  
(Fonte: 1 – *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Kopke”*. Sem data; 2 e 3 – LIMA, 1995)

A escola, enquanto um dos principais ambientes cotidianos da criança, era considerada pela equipe da CONESP um instrumento importante no desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e criativa<sup>3</sup>. Atendendo a este pressuposto, um dos objetivos do trabalho era a apropriação do edifício escolar como material de ensino e aprendizagem, e não apenas como suporte físico para a ação pedagógica. Mesmo carente de infra-estrutura e de materiais disponíveis aos professores, o espaço construído poderia constituir-se, também ele, como a materialização de conhecimentos científicos e tecnológicos. Estaria presente no “objeto-construção” uma série de elementos - formas, texturas, cores, dimensões, volumes – que poderiam ser percebidos por meio da exploração sensorial. Havia também a intenção de discutir o edifício do contexto urbano, verificando não apenas sua inserção física, mas também as repercussões sociais da produção arquitetônica.

Mayumi Souza Lima tinha um interesse pessoal na formação política das crianças e na afirmação de sua autonomia como sujeitos do conhecimento e de seus espaços de vida, valores que tinham sua importância ampliada em um momento histórico como o que era então vivido<sup>4</sup>. Partia-se do microcosmo da escola para pensar a relação entre a criança e o espaço e estabelecer formas de estimular a conquista de direitos sociais pelas crianças e pela população.

### 3.1.1.2. Os atores

A proposta envolveu funcionários da CONESP, e teve também a contribuição de profissionais externos, convidados por Mayumi Souza Lima<sup>5</sup>, sendo a equipe total formada por arquitetos, educadores, jornalistas e sociólogos. O relatório da experiência e o livro *A cidade e a criança* não chegam a descrever uma possível setorização do trabalho por áreas profissionais, mas sim a relação da equipe como um todo com as crianças. Os relatos sobre o processo indicam que havia, assim, uma unidade entre as áreas profissionais envolvidas, aproximando-o de uma prática transdisciplinar<sup>6</sup> e reforçando a busca por rompimento com a estrutura burocrática e fragmentária seguida até então pela CONESP (SOUSA, 2007: 39).

A proposta de atividades com as crianças elaborada pela equipe foi apresentada para professores, diretoria e funcionários. O objetivo era que os professores também se apropriassem delas e se possível incorporassem-nas ao cotidiano das aulas, inovando o processo pedagógico e fortalecendo a dimensão

---

3 Idem.

4 Em diversos aspectos é possível identificar diferenças de postura e de opinião entre o relatório escrito pela CONESP e as reflexões de Mayumi Sousa Lima em seu livro *A cidade e a criança*. Um deles é a formação política, que para Mayumi, pessoalmente, era fundamental para a experiência, enquanto que o relatório da CONESP ressaltava mais seu caráter pedagógico-cognitivo.

5 A equipe era composta pelos seguintes membros da CONESP: os arquitetos: Mayumi Souza Lima, Roberto Meizi Agune, Irineu Yoshiaki Yoshihara, Marília Xavier Rabello, Ruth do Couto Rosa Vilela, Sueli Maia, a socióloga Miriam Gláucia da Gama Botelho, e o jornalista e revisor Raudynei Jorge Ângelo. Como agentes externos ao órgão, participaram a educadora Ana Vieira Macedo, e o arquiteto Maurício Friedman. Segundo Mayumi (1989: 80), houve apoio do presidente da Companhia, Gilberto Waak Bueno.

6 O termo Transdisciplinaridade, serve para designar práticas nas quais estão envolvidas diversas áreas do conhecimento, fazendo emergir, deste encontro e desta interface, conhecimentos novos que atravessam e ultrapassam o domínio de cada disciplina (NICOLESCU, 1994 apud AUTONOMIA. Disponível em: <[http://: www.autonomia.com.br](http://www.autonomia.com.br)>. Acesso em: 18 abr.2008). Este conceito será rediscutido no Capítulo 5, correspondente ao relato da experiência com as crianças do MST, em cujo desenvolvimento a transdisciplinaridade teve um papel fundamental e decisivo.

lúdica ao aprendizado. Entretanto, a proposta não foi bem aceita e não despertou o interesse da comunidade escolar (LIMA: 1989). Apenas a orientadora pedagógica e a diretora participaram de três sessões iniciais.

As relações institucionais, então, se estabeleciam formalmente entre CONESP e comunidade escolar, e de uma forma mais intensa e direta, entre a equipe externa<sup>7</sup> e as crianças. A CONESP, responsável somente pelo projeto e construção do novo edifício da escola, apoiou as atividades; ainda assim, impôs empecilhos à sua realização, entre eles a não redução de carga horária dos funcionários da Companhia para que pudessem se dedicar mais profundamente a este trabalho. A inviabilização da participação das crianças e da comunidade no projeto do novo edifício, devido aos prazos curtos para concretização do projeto, também limitou o alcance da experiência.

### 3.1.1.3. O processo

A região central da cidade na qual a João Kopke estava localizada passava por um processo de “deterioração urbana” e era habitada por população de baixa renda, incluindo as famílias das crianças que estudavam na escola, que viviam em pequenos apartamentos ou cortiços com pouco ou nenhum espaço para a brincadeira. Além disso, o tráfego intenso de algumas ruas e a “*má freqüência das praças*” ofereceria “*riscos às crianças em suas atividades de lazer*”<sup>8</sup>.

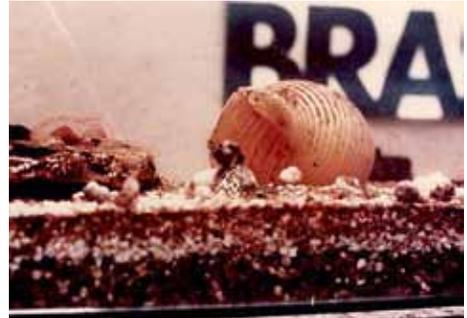
Seria ideal, tendo em vista o contexto no qual a escola estava inserida, transformá-la em um espaço não apenas restrito à função educacional formal, mas sim aberto para encontro da comunidade, ainda mais porque a carência do bairro indicava a ausência de outros espaços de encontro e de brincadeira na vida das crianças. A escola passaria assim a ser vista como um ambiente cada vez mais integrado ao bairro e à cidade, à medida que fosse ganhando um uso coletivo.

A equipe também se preocupava com a forma como o processo pedagógico acontecia na escola. A integração aprendizado-brincadeira não era uma realidade na João Kopke. A equipe definiu as atividades com o fim de aproximar o cotidiano das obras das crianças, estimulando seu protagonismo no uso dos espaços escolares e de contrapondo-se às condições espaciais e educacionais impostas pelo poder público e pelo corpo docente e direção da escola.

A partir de agosto de 1978, já durante as obras, foram realizadas as primeiras atividades, que não eram obrigatórias e ocorriam nos intervalos em sala de aula. Devido à impossibilidade de manter um contato direto e individual com todos os alunos, tanto porque muitos deles não quiseram participar, como pelo curto tempo no qual o trabalho seria desenvolvido, a equipe encontrou como solução a instalação de caixas de correspondência, nas quais todos poderiam manifestar críticas, sugestões, ou qualquer outro comentário referente à obra e às atividades. A equipe também colocava cartas abertas aos alunos nos tapumes da obra. Fica evidente a importância atribuída pela equipe, à relação afetiva que as crianças mantinham com a casa que seria destruída, e aos seus temores em relação à transformação que ocorreria em seu cotidiano.

7 Aproveitando a denominação de Adriana Ferreira Sousa, chamamos de equipe externa a equipe composta por profissionais da CONESP e convidados, não pertencentes ao corpo de funcionários da escola (SOUSA, 2007).

8 Acreditamos que o relatório faz referência à presença do tráfico de drogas, de meninos de rua, “marginais” e prostitutas, riscos à integridade física e psicológica das crianças. (COMPANHIA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO, Sem data (a))



**imagens 3\_5, 3\_6 e 3\_7.**

Brincadeira com fantasias de animais, e aquário do Bernardo-eremita (Fonte: Se 7 - *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data; 6: LIMA, 1995)

**imagens 3\_8 e 3\_9.**

Crianças “desconstruindo” a sala de aula ao cobrir as carteiras com jornal.

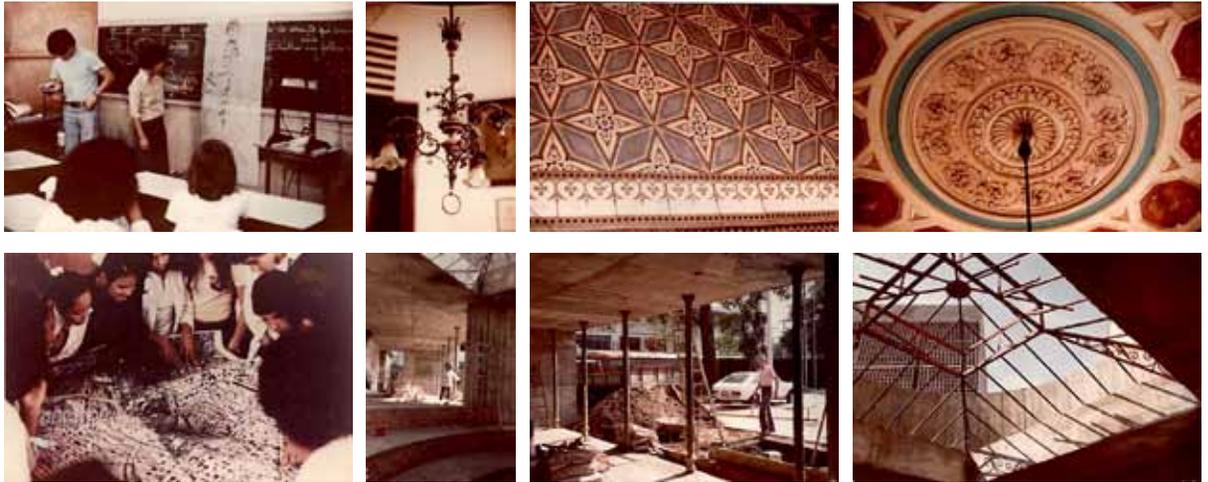
**imagem 3\_10.**

Construção de máscaras dos animais-personagens. (Fonte: *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data)

Cada atividade procurava incorporar a brincadeira como principal valor, e estava relacionada a um objetivo específico: estímulo à percepção espacial, aprendizado sobre arquitetura e seu processo de produção, compreensão de formas de organização e de vida dos grupos sociais, compreensão renovada do bairro. Poderíamos chamá-las de *atividades lúdicas programadas com formato pedagógico*.

No início, a proposta apresentava etapas definidas, mas foi ganhando um formato mais livre durante o processo. Cada atividade agregava temas que se integravam com uma possível abordagem na educação formal. A primeira etapa referia-se à percepção do espaço físico da sala de aula e da escola e à compreensão da importância dos espaços vitais, o que se deu através da identificação das funções de sobrevivência e organização de indivíduos e grupos em sociedades humanas e animais: “*As atividades tiveram início com jogos de percepção do espaço necessário para a vida, colocando as crianças em contato com tartarugas, pássaros e aves, animais fortes e fracos, povos de outros países e outras raças e culturas*” (LIMA, 1989: 80). Foram realizadas várias encenações, nas quais as crianças se vestiram de animais fortes e fracos, grandes e pequenos, avaliando as necessidades espaciais para cada um<sup>9</sup>. O mesmo foi feito sugerindo-se a interpretação de personagens

<sup>9</sup> Foi ainda montado um aquário para o acompanhamento da vida de alguns bernardos-eremitas (espécie de



relacionados a diferentes povos humanos e ao passado da mansão, estimulando uma reflexão sobre a história do edifício da escola e de seus moradores: “*Brincamos de esquimós, de japonesa, e antigos barões [...] imaginamos diálogos, tocamos e dançamos músicas de 1900; [...]*” (LIMA: 1989, 80).

(ver imagens 3\_5 a 3\_7)

Nesta primeira etapa foram realizadas ainda intervenções físicas nas salas de aula com novos elementos<sup>10</sup> e a experimentação corporal destes espaços. Segundo Mayumi, o início deste processo não foi fácil, uma vez que a “*impregnação do esquema escolar*” (SOUSA, 2007), pautado na obediência incondicional aos professores e no disciplinamento dos corpos, dificultava a expressão livre das crianças. No início, elas se defendiam como que em “*trincheiras*” atrás suas carteiras, e só passaram a se soltar quando estas foram todas forradas com jornais por sugestão do arquiteto Maurício Friedman. O desaparecimento visual das carteiras fez as crianças livrarem-se do “*peso da sala de aula*”, que destruída simbolicamente, converteu-se em passarela de moda, palco de carnaval e outros cenários (LIMA, 1989: 80). A sutileza do ato de cobrir as carteiras remetia novamente à sensibilidade da equipe para a forma com as crianças respondiam às atividades.

(ver imagens 3\_8, 3\_9 e 3\_10)

A segunda etapa do programa estabelecido pela equipe colocava a arquitetura, enquanto objeto construído, como o centro da discussão. Entre os temas abordados: materiais e tipos de construção, comparações entre técnicas construtivas e mão-de-obra em diferentes culturas. Às crianças foi sugerido que dessem sugestões de materiais e equipamentos a serem usados em um hipotético ambiente de trabalho, de lazer e de reunião.

---

caranguejo) e anêmonas. Embora pudesse tornar-se um material riquíssimo para a aula de ciências, o professor não se interessou pelo aquário.

10 Nota-se uma inspiração da experiência francesa *Le enfant architecte*, já conhecida de Mayumi, conforme apresentado no capítulo 2.

**imagens 3\_11, 3\_12, 3\_13 e 3\_14.**

Exposição de trajes da época em que a escola era ainda uma mansão dos barões do café, e elementos da casa que foram escolhidos pelas crianças para compor o espaço do grêmio. (Fonte: *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data)

**imagem 3\_15.**

(Fonte: *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data)

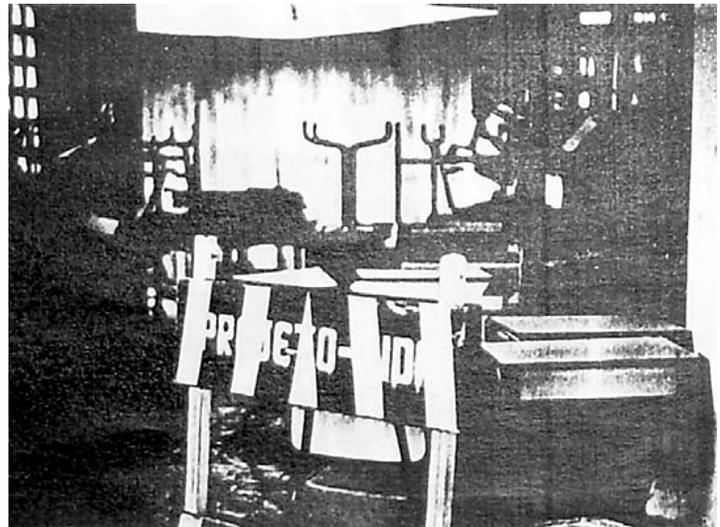
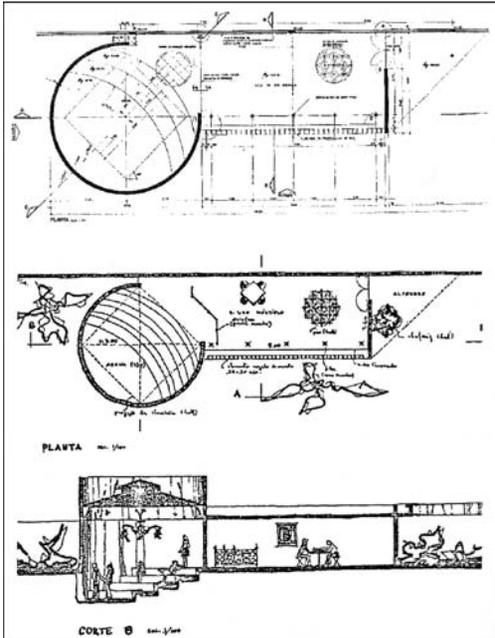
**imagens 3\_16 e 3\_17.**

Fase de construção do grêmio.

**imagem 3\_18.**

Domo da casa antiga que foi incorporado ao novo espaço.

(Fonte: *Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Koke”*. Sem data)



A casa foi explorada buscando identificar seus materiais e peças mais significativos. Foram escolhidos: um domo de cristal, colunas de ferro fundido, um lustre de bronze, azulejos e lajotas pintadas.

(ver imagens 3\_11 a 3\_14)

A seleção destes elementos estava diretamente relacionada à construção de um grêmio, ou clube, uma área de lazer na qual “os alunos e ex-alunos da escola, organizados em uma associação, pudessem desenvolver atividades próprias da vida infantil e juvenil” (COMPANHIA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO, Sem data (a): 7). De acordo com Mayumi, a escolha advinha da percepção a respeito do valor afetivo que a casa tinha para as crianças e também da abertura de um espaço reivindicatório para moradores do entorno e para as famílias das crianças, no qual havia sido solicitada a existência de um espaço de lazer na escola.

No terceiro momento do projeto, a escala espacial trabalhada foi ampliada para o entorno da escola. Foi realizada uma análise do bairro, através da exposição de slides, fotografias, fotos aéreas e mapas, possibilitando a compreensão de como se configuravam suas vias, seus lotes, os meios de locomoção, a inserção da escola no bairro, os percursos feitos por elas entre a casa e a escola. Além dos aspectos tipológicos, buscou-se estimular o entendimento dos aspectos sócio-culturais: a vida no bairro, a organização familiar, “a organização do espaço físico como elemento divisor de pessoas ou como elemento de contato coletivo” (COMPANHIA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO, Sem data (a): 4). As atividades tiveram um efeito muito positivo: “As crianças mesmo muito pequenas – identificaram prédios que conheciam, a rua em que moravam, os caminhos que percorriam até a escola” (LIMA, 1989: 81). Apropriando-se da fotografia como instrumento para desenvolvimento do olhar, as crianças, munidas de máquinas fotográficas “do tipo caixote”, documentaram em seu cotidiano pessoas e elementos significativos da paisagem no percurso entre a casa e a escola.

(ver imagem 3\_15)

O projeto prosseguiu com a construção e ocupação do grêmio, na qual houve participação efetiva dos alunos, equilibrando a inviabilização de seu envolvimento no projeto do prédio principal. O programa e o projeto do grêmio – um pequeno teatro de arena e uma sala de jogos - obedeceram aos desejos e idéias de crianças e adolescentes de diferentes idades, e incorporaram os elementos arquitetônicos da antiga casa escolhidos pelas crianças.

(ver imagens 3\_16 a 3\_19)

Cogitou-se o prosseguimento das atividades no momento posterior às obras, por meio da elaboração de um calendário junto à comunidade escolar, da montagem de painéis com fotos do edifício antigo e do novo e das atividades realizadas durante a construção, bem como da elaboração de jogos, projeção de filmes e slides. O acompanhamento da apropriação do grêmio ocorreu em momento imediato à finalização de sua construção: “os alunos de diferentes idades e classes trouxeram para o auditório a animação e a alegria de suas criações: composições musicais, instrumentos sonoros feitos com barbantes e garrafas, fantasias de pano e papel, peças de teatro satirizando alunos, professores ou nós da equipe técnica ligada à construção da escola” (LIMA, 1989: 82).

**página ao lado:**

**imagem 3\_19.**

Projeto do grêmio elaborado com a participação das crianças (Fonte: LIMA, 1995)

**imagens 3\_20, 3\_21 e 3\_22.**

Crianças brincando e usando intensamente o grêmio após a construção. (Fonte – 20 e 22: LIMA: 1989, e 21: SOUSA, 2006)

**imagem 3\_23.**

Bloco construído sem a participação das crianças (fonte LIMA. 1995)

**imagem 3\_24 e 3\_25.**

Grêmio transformado em depósito de material abandonado (Fonte: 24: LIMA, 1989; 25: SOUSA: 2006)

**imagens 3\_26, 3\_27 e 3\_28.**

Situação atual do antigo grêmio. Foi instalada uma cantina, o anfiteatro no qual se encontrava o domo foi removido, e as paredes da antiga sala de jogos, antes composta de tijolos vazados, foi coberta com cimento (Fotos da autora e visita à escola em 2006)

(ver imagens 3\_20 a 3\_23)

O entusiasmo e a criatividade com que o grêmio foi ocupado demonstravam a importância da participação direta das crianças em sua concepção. Aquele seria um ambiente definitivamente delas, onde estaria aberto o espaço para um viver livre e criativo na escola. Seu significado lúdico somava-se à dimensão política: a construção de um grêmio estudantil e sua ocupação democrática representavam um marco importante em plena ditadura militar: “*A eleição livre e secreta dos representantes das classes – numa época em que a eleição era um fato esquecido no país – foi uma atividade concorrida e cada um deles recebeu uma chave da porta do grêmio-clubê*” (LIMA, 1989: 82).

A intenção da equipe de acompanhar uma “apropriação adequada” do novo espaço certamente estava relacionada à possibilidade de que o mesmo poderia ser apoderado pela diretoria e pelo corpo docente. A situação encontrada dois anos depois pela equipe confirmou esta previsão: grêmio foi tomado dos alunos, e transformado em escritório do professor de moral e civismo, “para evitar depredações”. Em 1986, em uma nova visita, a equipe constatou uma situação ainda pior: grêmio havia sido transformado em depósito de material inútil, e grades haviam sido introduzidas no pátio, separando-o da quadra e da escada de acesso às salas de aula, “*na tentativa bem sucedida de transformá-la [a escola] em presídio*” (LIMA, 1989: 83). Tais fatos indicam, por um lado, a insegurança da comunidade escolar, pelos “riscos” que a emancipação das crianças poderia trazer à manutenção de uma ordem disciplinadora, e a ausência de uma memória viva deste processo desenvolvido com as crianças ao longo dos anos.

(ver imagens 3\_24 a 3\_28)

### 3.1.2. AS EXPERIÊNCIAS DE AUTOCONSTRUÇÃO

Demitida em 1979, Mayumi retornou à CONESP e ao cargo de superintendente de planejamento em 1983. Retomando algumas idéias já desenvolvidas no processo realizado na EEPG João Kopke, Mayumi voltou novamente a liderar a luta contra a padronização projetual e pelo envolvimento da comunidade, especialmente das crianças, na produção do edifício escolar. A proposta era impulsionada pelo momento de abertura política do país e pelo surgimento crescente dos movimentos sociais. Propunha-se uma política de descentralização na qual se passasse “*o processo de construção da escola para as mãos e responsabilidade dos moradores do bairro e a que a escola seria destinada*” (SOUSA, 2007), um avanço em relação ao que tinha sido possível realizar na João Kopke. Estes ideais deram origem aos projetos de duas escolas estaduais: EEPG Bairro da Varginha, na zona sul de São Paulo, e EEPG Pedreira Reago, Jardim Fortaleza, no município de Guarulhos.

O fortalecimento do diálogo entre a atuação das superintendências da CONESP, divididas em funções específicas e fragmentadas, era também um dos principais objetivos do trabalho. As duas experiências envolveram equipes multidisciplinares, compostas por arquitetos, sociólogos e engenheiros, no caso do Bairro da Varginha, e arquitetos e sociólogos, no caso do Jardim Fortaleza. Os moradores tornaram-se, nas duas experiências, os responsáveis pela obra – do gerenciamento dos recursos até sua execução, alguns deles contratados pela CONESP como trabalhadores assalariados – por meio da Sociedade Amigos do Bairro (SAB). As crianças participaram de atividades visando a compreensão do processo de construção da escola e das formas possíveis de se apropriar e contribuir sua “reconstrução” permanente.

Selecionamos para análise apenas a experiência desenvolvida na EEPG Bairro da Varginha, uma vez devido à escassez de informações encontradas a respeito do envolvimento das crianças na autoconstrução da EEPG Pedreira Reago e à semelhança desta com a primeira experiência.

## EEPG BAIRRO DA VARGINHA

### 3.1.2.1. A proposta

O Bairro da Varginha está localizado no extremo sul de São Paulo, em área de manancial às margens da Represa Billings, cerca de 45 km do centro da cidade. Trata-se de um bairro relativamente isolado, e na época da construção da escola acessível apenas por uma estrada de terra batida. A paisagem é até hoje formada por chácaras e sítios, e por áreas ainda não ocupadas, assegurando um contato com a natureza, e apresentando características semelhantes às de um ambiente rural ou de uma cidade do interior.

Três anos antes da entrada da CONESP no Bairro da Varginha, as crianças do bairro percorriam 5 a 12 quilômetros a pé para freqüentarem as escolas mais próximas da região. O bairro era também carente de transporte público, telefone e luz elétrica. Em 1980, moradores se mobilizaram e reivindicaram à Delegacia de Ensino a construção de uma escola no local. Com a negação do pedido, a solução encontrada foi a montagem de uma escola provisória, em 1981, na garagem e no porão da casa de uma das lideranças locais, que passou a abrigar cerca de 100 crianças em duas salas, onde eram realizadas as aulas de 1ª a 4ª séries (CONESP, Sem data (c): 1). A Secretaria de Educação chegou a ceder professores e material didático, legitimando a existência da escola provisória apesar de sua precariedade.

Foi por meio da Delegacia de Ensino, em 1983, quando da formulação do Plano de Emergência que daria origem às autoconstruções, que a CONESP tomou conhecimento da situação do Bairro da Varginha e visitou o bairro em resposta à mobilização da comunidade. O projeto para uma nova escola entrou assim no Plano de Obras do Governo Estadual, tendo sido a construção proposta através do regime de mutirão, por trabalhadores locais<sup>11</sup>. Foi então criada Sociedade Amigos do Bairro - denominada de Sociedade Amigos da Varginha, que possibilitou o repasse das verbas do projeto para a comunidade e já era um plano da comunidade.

A atuação de Mayumi traria ainda à tona novamente a questão das especificidades da infância e da busca pela autonomia da criança na construção de seus espaços e de seu processo educativo.

### 3.1.2.2. Os atores

A interlocução ocorreu, na escola da Varginha, entre comunidade e técnicos da CONESP, pertencentes às três superintendências da Companhia - Planejamento, Projeto e Manutenção<sup>12</sup>, encarregados de assumir a função de assessores da obra e do processo como um todo.

Embora os funcionários assumissem o papel de técnicos – e assim fossem reconhecidos pela comunidade -, a proposta exigia sua atuação também como sujeitos críticos e agentes do processo, caminho no qual

11 A princípio, o trabalho não seria remunerado, mas a equipe da CONESP reformulou uma proposta para possibilitar a contratação e pagamento dos trabalhadores ocupados das obras.

12 Os profissionais envolvidos foram: as arquitetas Mayumi Souza Lima e Vera Lúcia D. Pastorello, o arquiteto Laércio Lico Junior e as sociólogas Miriam Gláucia da G. Botelho e Maria Inês S. Durican, e Maria Carolina de Souza Pivetta – da Superintendência de Planejamento; as arquitetas Licélia de Miranda Lima e Maria Elizabeth Correa, da Superintendência de Projeto; e os engenheiros Tacão Kageyama e José Roberto Costa Macedo, da Superintendência de Manutenção (CONESP, 1984a). Apesar de tratar-se também de uma experiência educacional, especialmente no que diz respeito ao trabalho com as crianças, não havia educadores externos, tendo havido participação ativa do professor Aniceto, que lecionava na escola desde a época em que funcionava provisoriamente.

se esbarrou em diversos obstáculos e conflitos, decorrentes tanto da estrutura rígida da Secretaria de Educação e da CONESP, como de ordem interna à organização da comunidade (CONESP, 1984a: 9). Além não redução da carga horária de trabalho dos funcionários participantes, que permitiria uma dedicação maior ao projeto, a experiência não chegou a promover uma comunicação efetiva entre as superintendências da Companhia; a troca se deu apenas entre os participantes diretos, e mesmo assim de maneiras tortuosas, devido à “*falta de embasamento prévio com que os técnicos da equipe se lançaram a este trabalho*”<sup>13</sup> (CONESP, 1984a: 36).

O diálogo com a comunidade e as incertezas daquele tipo de processo eram informações completamente novas para os funcionários da CONESP, até então acostumados apenas a projetar edifícios de construção rápida e a baixo custo, sem uma preocupação com a qualidade do equipamento produzido, e com a relação que este teria com as necessidades e anseios da população usuária (LIMA, 1995). Além disso, a falta de comunicação entre as áreas do conhecimento envolvidas e a falta de esclarecimento de conceitos e objetivos dificultou a formação de uma equipe que assumisse uma postura grupal perante as dificuldades surgidas, e ao mesmo tempo conseguisse integrar cada uma das competências profissionais, bem como os anseios subjetivos de cada componente, em torno dos objetivos comuns. Tais dificuldades acabaram assim por inviabilizar uma prática transdisciplinar<sup>14</sup>. Especificamente nas atividades desenvolvidas com as crianças, percebemos que houve atuação central de Mayumi Souza Lima, já que o formato proposto era semelhante ao que foi desenvolvido na EEPG João Kopke – experiência da qual apenas ela teria participado<sup>15</sup>.

Durante o processo, foram realizadas reuniões periódicas aos domingos de manhã, nos quais eram discutidos os encaminhamentos do projeto e da obra e realizados mutirões de limpeza da área. Foram também instaladas caixas de correspondência pelo bairro nos pontos de encontro da comunidade, para servirem como um canal de comunicação entre a equipe da CONESP e os moradores para esclarecimento de dúvidas, a incorporação de sugestões, a manifestação de críticas, etc.

Uma série de conflitos e desentendimentos surgiu durante a realização do processo, estando estes relacionados especialmente a burocracias internas à CONESP, ao questionamento sobre a atuação da equipe da Companhia - no sentido de uma incompatibilidade entre seus objetivos e as expectativas da população -, à postura autoritária das lideranças locais, entre outros. Estas dificuldades se deram principalmente em decorrência da imagem paternalista com a qual o Estado era visto pela comunidade – em contraposição à construção ideal de uma relação horizontal -, ocasionando imobilismo e passividade desta em torno do andamento da obra. Apesar dos conflitos, a equipe se mostrava empenhada expandir seu papel oficial inicial como representantes do poder público. A percepção de Sandra, a merendeira da escola que lá trabalhava até 2007, demonstrou que os conflitos não impediram a construção de uma relação de companheirismo entre os moradores locais e os funcionários da CONESP. Ao nos narrar suas memórias sobre a autoconstrução da escola da Varginha<sup>16</sup>, Sandra afirmou que os funcionários sentavam-

13 O engenheiro responsável pela obra e uma das sociólogas, chegaram a se desligar durante a obra para exercer outras funções na Companhia, tendo sido substituídos por outros profissionais

14 Os ganhos da relação construída entre os profissionais ocorreram no momento avaliação da experiência, como se pode perceber no relatório *EEPG Bairro da Varginha: relatório de Avaliação sobre sua Execução* (CONESP, 1984a). Neste foram apontadas todas estas dificuldades e conflitos, constituindo um relato importante para as possíveis experiências seguintes a serem desenvolvidas por órgãos do poder público ou pela universidade. As mesmas dificuldades de comunicação entre áreas do conhecimento puderam ser sentidas durante o projeto desenvolvido junto às crianças do MST no assentamento Dom Pedro Casaldáliga. Esta é uma deficiência não apenas relacionada à atuação da CONESP, mas ao poder público e uma forma geral e também ao sistema de ensino superior no Brasil, pautado pela especialização das áreas, e não por sua integração.

15 Nos relatórios são mencionados os objetivos e significados das atividades com as crianças, mas não é possível identificar se houve, durante esta realização, algum conflito de idéias entre os profissionais na definição e realização das atividades.

16 Conversamos com Sandra ao visitar a escola em dezembro de 2006. Foi uma conversa informal, na qual pedimos que ela

se à mesa e comiam juntamente como os moradores e trabalhadores do mutirão, “sem frescuras”. Sandra se referiu ainda à CONESP como o agente que “ajudou” os moradores no contato com o “Governo”, comentário que indica uma diferenciação do comportamento da equipe em relação à postura de um Estado com o qual não há possibilidade de aproximação e diálogo (SOUSA, 2007).

Em meio a todo este processo, foram realizadas as atividades com as crianças, de forma quase paralela à discussão com os adultos. Daremos neste relato prioridade a elas, estabelecendo algumas pontes com o processo “adulto”, quando necessário.

### 3.1.2.3. O processo

O relativo afastamento entre as atividades realizadas com as crianças e o processo de autoconstrução da escola como um todo poderia ser justificado, de certa forma, pela complexidade de temas envolvidos no segundo. Mesmo assim, crianças acompanharam o processo todo, tanto por meio do envolvimento dos pais, nas reuniões de discussão sobre o projeto, como na própria vivência cotidiana da obra. Apesar disso, a ausência de uma afirmação mais incisiva da criança como protagonista em todo o processo teria repercussões negativas posteriormente.

No Bairro da Varginha, as crianças tinham relativa liberdade para brincar na rua e de estar em contato direto e permanente com a natureza. Na represa, as crianças costumavam nadar, brincar de subir nas árvores e rolar na grama, pescar, caçar lagarto, empinar pipa<sup>17</sup>. Notamos assim que não era por falta de espaços para brincar que a escola se tornava um elemento integrador do bairro, mas sim porque as casas eram muito distantes umas das outras, e o único local no qual as crianças se encontravam cotidianamente, de fato, era a escola.

Foi durante um momento de tensão entre moradores e a equipe da CONESP, que se iniciaram as atividades “*com o intuito de fazê-las repensar os espaços por elas ocupados e, como e porque eles são organizados, como é possível alterá-los*” (CONESP, 1984a: 19).

Havia um roteiro de referência para a realização das atividades:

Atividades de observação/questionamento com as crianças

#### **A) organização do espaço da escola**

*o que e onde?*

. Horta

. Árvores fruta

. Quadra

. Brinquedos – escolha

. Flores

*Atividades em aula:*

Desenhar na perspectiva da escola, em grupos, depois discutir e definir (decisão sobre organização do espaço externo) – levar para a reunião dos adultos e discutir

---

falasse sobre suas memórias a respeito do processo de autoconstrução, e de suas conseqüências na apropriação posterior da escola.

17 Relatório sobre o uso do espaço das duas escolas do programa de autoconstrução (sem capa, sem título) – Tereza Herling – 1985 p. 34.

**B) Pintura do barracão**

Dia de aula, manhã, iniciando com slides do Ono, música, depois indo para o barracão pinta-lo

*Atividade de aula*

Escrever o que fizeram, como, gostaram do que, para que serve

**C) construir escola com tijolinhos**

*Atividade de aula*

1. Montar “planta” com tijolinho – discussão com todos
2. Divisão de trabalho: paredes, telhado, massa para assentar
3. Escrever o que acharam

**D) Slides para as crianças – estória da escola com música**

*Atividade de aula*

Escrever e contar sua estória e o que gostaria de fazer na escola

**E) Brincadeiras crianças donas da escola –**

*Atividade de aula*

Desarrumar móveis, pedir para ir ao banheiro, brincar na classe, recreio-música

**F) Plantio – horta/flores/arvores**

Cavar buracos, adubo, dia para brincar, ferramentas

**G) Construção de brinquedos**

*Atividade de aula*

Decisão sobre qual e onde

Reunião com adultos – quem constrói.

A maioria destas atividades, ao que indica o roteiro, apresentava de início um formato pedagógico, dividido em etapas definidas: aulas extra-curriculares e/ou atividades lúdicas coordenadas, seguidas de sugestões de registro e síntese - escrita e/ou desenhada – e de reflexão das crianças sobre cada atividade.

O que é apresentado nos documentos de registro da experiência, apesar disso, é um processo mais livre; a ordem das atividades realizadas não corresponde ao roteiro e foi adaptada aos momentos da obra e do processo.

As primeiras atividades sugeriam a reprodução de aspectos importantes da vida das crianças por meio de colagens, desenhos e pinturas. Neste primeiro momento, foi notada sua falta de liberdade criativa, talvez reflexo da postura dos professores em sala de aula. Durante a obra, foram realizadas idas ao terreno da futura escola, tendo em vista a familiarização das crianças com aquele que viria a ser seu principal ambiente de encontro. A partir da ação e da brincadeira, as crianças exploravam e se apropriavam do terreno:

Mas, enquanto os adultos, já descrentes e desanimados, esquentavam a cabeça, o que acontecia com as crianças?

Elas brincavam de como usar uma escola nova!

Tentava-se descobrir junto com elas o que dá pra fazer com espaço; como a gente vive em cada espaço, como a gente pode mudar os espaços [...] O espaço que um elefante precisa para se movimentar, andar, sentar, e deitar, que é diferente do espaço que, por exemplo, um pavão precisa. (CONESP, 1984c: 11).

Diferentemente do caso da João Kopke, no bairro da Varginha a maior liberdade de deslocamento pelo bairro, bem como a possibilidade de sair da escola antiga e conhecer o local onde seria construída a nova



escola, permitiam a ampliação dos “limites” espaciais e ideológicos da instituição escolar controladora. Mesmo assim, algumas crianças *“relutavam em “conquistar” seus espaços, conformando-se com aquele mínimo que lhe era oferecido”* (CONESP, 1984a: 19). Foi realizado com elas um reconhecimento do bairro, percorrendo o caminho casa-escola, nas quais foram fotografados os pontos marcantes, positivos e negativos. A presença de pessoas “estranhas” – a equipe da CONESP – tinha o potencial de causar um olhar de surpresa a respeito de aspectos de seu próprio bairro aos quais já estavam acostumadas ou conformadas. Além disso, introduzia-se o estímulo à imaginação de um novo cenário, transformado por meio da ação das crianças, que estaria relacionado aos seus desejos e necessidades, e à melhoria do bairro para todos: a construção de ponte sobre o rio, o melhoramento das estradas, etc (CONESP, 1984a).

(ver imagens 3\_29 e 3\_30)

O universo percebido era também registrado através de linguagens artísticas: em barro, as crianças representavam elementos pertencentes ao seu dia-a-dia, como os bichos e árvores que povoavam a represa, as pessoas do bairro, suas casas (CONESP, 1984c: 10). As atividades indicavam um desejo de conhecer mais profundamente o universo cultural das crianças, levando em consideração as relações afetivas que criavam com o espaço e com as pessoas que nele habitavam<sup>18</sup>.

A atividade seguinte dizia respeito diretamente à proposta arquitetônica para a nova escola, até então debatida mais concretamente apenas entre os adultos. O programa do edifício escolar não entrou em uma discussão aprofundada, mas crianças deram suas sugestões para a ocupação do terreno: *“surgiu uma horta, um pomar e muitas flores, aparecendo também com frequência a quadra de esportes e um playground”* (CONESP, 1984a). A horta já fazia parte do cotidiano das crianças, que ajudavam os pais a cuidar das plantações em casa, assim como o pomar, uma vez que as árvores frutíferas povoavam a represa. Como durante a limpeza da área foram retiradas algumas árvores, já se tinha a idéia de construir alguns brinquedos com esta madeira.

Paralelamente, começaria neste momento a construção da escola, passando por obstáculos referentes tanto à relação entre comunidade e CONESP como aos atrasos na execução das obras. Outros assuntos, referentes à resolução de problemas do bairro, iam

**imagem 3\_29.**

Brincadeira procurando explorar a vida dos animais e seus espaços necessários (Fonte Sousa 2007)

**imagem 3\_30.**

Exploração do entorno da escola, com máquinas fotográficas (Fonte Sousa 2007)

<sup>18</sup> Esta vontade de conhecer as pessoas e o bairro mais a fundo se estendia para o trabalho com os adultos. As entrevistas com antigos moradores, a tentativa de desvendar, junto a eles, a história do bairro, eram instrumentos que possibilitavam a criação de uma relação de amizade com a comunidade, o conhecimento de suas percepções e de seus anseios a respeito do bairro. Todo este processo constituía-se, além disso, como um instrumento dos próprios moradores, que deixavam, desta forma, de ser vistos como “usuário coletivizado” (LIMA, 1989), para se tornarem protagonistas de sua própria história.



sendo levantados junto à comunidade, mas seus encaminhamentos eram interrompidos, segundo o relatório<sup>19</sup>, devido à imagem paternalista atribuída aos funcionários da CONESP. Foi desta sensação de incompreensão coletiva que surgiu uma programação de atividades que exemplificassem os objetivos da equipe, a qual incluiu uma visita à auto-construção realizada no Jardim Fortaleza em Guarulhos e a pintura do barracão de obras pelas crianças. Notemos que o ritmo das atividades com as crianças ia se delineando e se adaptando, portanto, ao que acontecia durante o trabalho com os adultos, mesmo que os dois acontecessem em paralelo.

Em determinado momento, desconfianças por parte da comunidade sobre o gerenciamento dos recursos repassados pela CONESP para a SAB provocaram novo atraso nas obras. A construção foi retomada após um encontro que reuniu mais de 100 pessoas. Foi retomada, neste momento, a atividade de reconstituição da origem do bairro, já iniciada por entrevistas com os moradores e além disso foi organizado um audiovisual contando a história da escola. Além de reativar a memória de todos – adultos e crianças –, acreditamos que havia a intenção de sensibilizar os adultos, neste momento, para o trabalho realizado com as crianças, bem como para sua percepção e suas propostas para a nova escola:

Falta **pintar o barracão**, que foi a **primeira coisa construída no terreno** para ele ficar tão bonito como a escola e poder ser usado talvez como pré-escola  
Falta montar a escola em miniatura com os tijolinhos que já estão aí  
Falta organizar com as crianças (e os adultos também) todo o espaço que restou no terreno da escola de acordo com as necessidades da comunidade que vai usá-la  
Falta fazer os brinquedos nessa escola com a madeira que sobrou do desmatamento  
Falta enfeitar essa escola com jardins e árvores que as crianças já falaram que querem; a goiabeira, a jaboticabeira, a bananeira, a mangueira. [...]  
Falta fazer a horta que os adultos e as crianças querem  
Ah, mais uma coisa: quando a escola for ocupada, falta brincar um dia com as crianças de tomar conta da escola. Neste dia, elas serão as **donas da escola** e nós adultos – professores, diretor e pais – seremos os alunos  
O que será que vai acontecer?? (CONESP, 1984 c: 12. Grifo nosso)

**imagem 3\_31.**  
Barracão de obras da EEPG Bairro da Varginha, posteriormente pintado pelas crianças (Fonte: Sousa, 2006)

**imagem 3\_32.**  
Pintura do barracão, conforme quadrinhos elaborados pelas crianças (Fonte: LIMA, 1995)

**imagens 3\_33.**  
Trabalho das crianças e dos adultos na horta (Fonte: SOUSA, 2006)

Já no fim das obras, que passaram a caminhar novamente a passos lentos, as atividades da SAB foram paralisadas, e mesmo assuntos relacionados diretamente à escola foram abandonados. O novo diretor da escola, contratado pela Delegacia de Ensino sem a participação da comunidade, e que a princípio se mostrava aberto ao envolvimento efetivo da comunidade na gestão da instituição escolar, passou a assumir uma postura autoritária

<sup>19</sup> A forma como se deram estes acontecimentos é aqui narrada com base no relatório COMPANHIA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **EEPG Bairro de Varginha: relatório de avaliação sobre sua construção**. São Paulo: CONESP, 1984a.

e centralizadora (CONESP, 1984a: 31). Em meio a todos estes problemas, a escola foi inaugurada e a coelha de pano confeccionada como símbolo da escola antiga e enfeitada com flores pelas crianças foi levada até a nova escola. Outras lideranças vieram também a assumir uma postura controladora e de “proprietários” da escola já construída, contrariando todos os objetivos que vinham até então sendo buscados (CONESP, 1984c: 31).

Toda esta reviravolta levaria a equipe da CONESP a questionar o papel de sua atuação na escola a partir de então, tendo sido o trabalho com as crianças o único que se decidiu por prosseguir. Foi então realizada, com a escola praticamente pronta, a pintura já prevista do barracão de obras, que passaria a funcionar como cozinha, e para o qual se desejava a implantação de uma escola infantil. Durante a pintura, a equipe procurou não estabelecer cores e temas, mas sim possibilitar a manifestação livre das crianças. A equipe avaliou, no entanto, que este trabalho seria mais significativo se tivesse havido uma discussão coletiva a respeito do que se iria pintar, estimulando a organização das crianças. Mesmo assim, esta intervenção tornou-se um símbolo importante do processo: seria a marca da criança no espaço, simbólica e concretamente, no sentido de fortalecer a relação de identidade e de autonomia em relação à sua escola.

(ver imagens 3\_31 e 3\_32)

As propostas referentes à ocupação restante do terreno foram retomadas junto às crianças. Mesmo tendo sido impedidas de assumir uma postura ativa durante a implantação da horta, as crianças passaram, posteriormente, a cuidar das plantas como atividade extracurricular. A confecção dos brinquedos com a madeira das árvores infelizmente não chegou a ser realizada, e poderia ter constituído como um marco importante se fosse sugerido o envolvimento das crianças em sua produção. A brincadeira de “crianças donas da escola”, já prevista desde o roteiro de programação inicial, foi discutida com professores e diretor, como retomada das atividades exploratórias anteriores no terreno da escola. Apesar disso, a atividade foi arbitrariamente realizada pelo professor sem a equipe, de uma maneira um tanto contraditória aos objetivos previstos:

[...] para nossa surpresa, chegamos à escola um dia e o professor estava fazendo esta atividade de uma forma completamente diferente da que tínhamos planejado. Ao invés de ser um processo de descoberta e discussão, o que vimos foi uma série de normas e procedimentos a serem colocados, de maneira extremamente autoritária, como, por exemplo, dizendo que as crianças não deveriam correr pela escola durante o intervalo para a merenda; que aquele que quebrasse uma torneira ficaria de castigo [...] (CONESP, 1984a: 33).

Acreditamos que talvez o caráter da atividade não tenha sido compreendido pelo professor, mas o mais provável é que, na tentativa de manter sua autoridade e seu controle sobre as crianças, ao perceber o poder transformador da atividade e os questionamentos que poderiam surgir por parte delas em relação à ocupação tradicional da escola, o professor tenha então adaptado a mesma aos seus interesses.

A preocupação sobre como se daria a vivência das crianças na escola levou à retomada de atividades em 1985 e 1986, por meio de uma consultoria ao MEC/CEDATE<sup>20</sup>. Estas procuravam reavivar a idéia de

20 A consultoria consistia em “estimular na comunidade o rearranjo do funcionamento escolar (...) Estas atividades levaram o brincar para dentro da escola, unindo-o a atividades curriculares e explorando o prédio como material didático, além de respeitosamente colocar as crianças em sua atividade mais peculiar – o jogo. Era uma tentativa de mostrar como as atividades formais poderiam ser modificadas e melhoradas, mesmo com a carência de recursos enfrentada. Algumas amostras desta intervenção podem ser conferidas pelas fotografias e pelos desenhos do livro *Espaços educacionais: usos e construção*, um dos resultados desse trabalho” (SOUSA, 2007: 59).

que é possível à criança colaborar na transformação dos espaços da escola, com pequenas intervenções cotidianas.

Tereza Herling, durante a consultoria, identificou a importância da vivência das crianças durante o processo de construção, em si um momento de aprendizado a respeito da construção, da produção arquitetônica, e dos esforços necessários para o surgimento e a concretização de uma escola, o que pode ser simbolizado pelo depoimento dado por algumas crianças:

- . “ Eu **vi fazendo a escola** . Foi colocado o cimento, depois o bloco, depois o cimento, depois o bloco e vai colocando
- . e aí vai subindo
- . Vai subindo e aprumando pra não cair, não ficar torto
- . Depois vem o reboque
- . Depois vem o telhado. Vem as vigas, depois as telhas, depois a lâmpada.
- . A instalação.
- . A caixa d’ água.
- . Aí compra as portas, traz, coloca no lugar.
- . Põe o vitró.
- . As madeiras, o assoalho.
- . A lousa.
- . Os trincos da porta.
- . As carteiras
- . Os armários
- . A mesa.
- . Aí fez a calçada, o gramado, a cerca.
- . Trouxe livro, caderno, lápis.
- . A horta
- . As escadas
- . Os bancos (...)” <sup>21</sup>

O depoimento das crianças demonstra a forte memória destas a respeito do processo: *“Nenhum adulto descreveu a obra tão completamente quanto as crianças”* (HERLING, 1985: 16). Após a construção, todavia, houve um rompimento no sentido de uma busca pela autonomia da criança, tendo sua participação no processo educativo se restringido à ação dos professores, principalmente no que dizia respeito à apropriação crítica e consciente dos espaços da escola (HERLING, 1985: 18). A educação das crianças continuou a seguir um formato tradicional e conservador, com prioridade à alfabetização e ao “rendimento” por meio de “exercícios fisioterapêuticos”, de treinamento e assimilação do conteúdo ensinado. Era preciso manter a criança ocupada, sob o “risco” de ela querer brincar, o que tiraria sua concentração. Ao observar o rico universo lúdico das crianças, Herling, se perguntava *“como toda essa movimentação, tão rica em emoção, em expressão integral do corpo e da mente, perspicaz, alerta, ligeira, inteligente, esperta, atenta e relaxada, divertida, gozadora, enfim, como tudo isso é deixado fora da sala de aula”* (HERLING, 1985: 32-36). Nos espaços coletivos, só era permitido brincar um pouco antes de entrar na aula, e ao fim do dia letivo. Nos tempos restantes, ou sentadas e paralisadas na cadeira, ou em fila: para sair da sala, para tomar merenda, para voltar para sala, para ir embora. As únicas atividades que fugiam desta rotina eram o trabalho na horta e a ida à biblioteca, ambas realizadas uma vez por semana. (ver imagens 3\_33)

21 Relatório sobre o uso do espaço das duas escolas do programa de autoconstrução (sem capa, sem título) – Tereza Herling – 1985

Uma das possíveis causas para o restabelecimento das esferas de poder reinantes na escola talvez tenha sido a falta de uma discussão mais aprofundada com os adultos, durante a construção da escola, a respeito de uma nova filosofia educacional, que considerasse a autonomia infantil como ponto central, e concretizado especialmente por meio da atividade lúdica e da apropriação livre e criativa do espaço escolar (SOUSA, 2007). Mesmo assim, embora os pais não tivessem modificado sua visão de educação – que para eles estava associada ao aprendizado da leitura e da escrita e à oportunidade de acesso ao mercado de trabalho - revelou-se um novo olhar sobre as funções da escola. Havia-se constituído um processo educativo que envolvia a todos, não apenas as crianças, e a escola se convertia em espaço lúdico por excelência, por mais que pais e professores negassem a brincadeira como parte da educação formal de seus filhos, tendo aberto espaço para relações de amizade, companheirismo, colaboração através do encontro e da festa, o que não acontecia com tanta frequência anteriormente ao projeto.

Voltando às crianças, todas as imposições que sofriam na ocupação do espaço da escola não podiam impedir sua resistência à ordem e nem sequer o desenvolvimento de um impulso criativo e de uma vontade se apropriar do próprio aprendizado, o que se devia em parte, acreditamos, à experiência realizada durante a construção da escola:

Para finalizar este relato sobre participação, gostaria de mostrar algumas propostas que as crianças têm para a sua escola. São elas:

- 1 Colocar gibis na biblioteca, sendo que as crianças poderiam trazer seus gibis e deixá-los temporariamente na biblioteca para os outros lerem, e assim todo mundo lia os gibis de todo mundo
- 2 Construir brinquedos na escola para serem usados inclusive aos sábados e domingos
- 3 Poderia haver mais festas como as que já tiveram (festa do dia das crianças, e festa junina)
- 4 Poderia haver mais tempo, durante a aula, para brincar (brincadeiras coletivas como queimada, bandeirinha, futebol, etc)

**Um ótimo sinal de que, em matéria de participação na vida da escola, e uso do espaço escolar, as crianças estão com tudo, e muito à frente do que qualquer “nível superior de ensino-aprendizagem” pode sacar...** (HERLING, 1985: 56. Grifo nosso)

Como afirma Herling, *“a construção da escola deixou marcas que não se apagam”* (1985), embora pudessem atenuar-se. A partir da iniciativa das próprias crianças e de professores sensíveis para estas questões, em meio a tantas adversidades, talvez ainda fosse possível criar um lugar *“onde a criança se aproprie conscientemente da realidade em que vive, que construa o seu conhecimento dela através de referências internas fortes, verdadeiras, integrais, onde a criança se emocione, se apaixone, onde o professor abra espaço para a ação e para o seu próprio crescimento individual”* (HERLING, 1985: 3).

### 3.1.3. DIÁLOGOS ENTRE ARQUITETO E CRIANÇA

Em ambos os processos, as equipes partiram da abordagem interdisciplinar – que na João Kopke aprofundou-se para uma relação transdisciplinar -, o que nos permite indicar aspectos que delineiam a relação entre as equipes, e não entre os arquitetos exclusivamente, e as crianças. Ainda assim, nos dois projetos a maior parte dos profissionais eram arquitetos e estes abriram mão de uma atuação convencional e esperada pelo poder público para se aventurar no mundo infantil, sendo a grande responsável por esta ênfase a arquiteta Mayumi Souza Lima.

Na construção da relação com as crianças, as equipes encontraram diversos empecilhos, o principal deles relacionado à estrutura burocrática da CONESP, que não possibilitou a participação destas no projeto das escolas e dificultou a atuação dos técnicos.

Na João kopke, a equipe desde o início esteve atenta aos sentimentos das crianças em relação às mudanças que acarretariam a demolição da antiga casa e a construção da nova escola. As caixas de correspondência foram a solução encontrada para possibilitar este diálogo. Para Mayumi, as manifestações agressivas - contendo insultos e palavrões - que eram numerosas no início do processo, poderiam ser vistas de forma positiva, se analisadas como “formas *ainda tímidas e equivocadas de revolta, inconformismo ou carência, e como tais, respondidas e orientadas pelos adultos em carta aberta, em aula, em conversa*” (LIMA, 1989: 60). De fato, a desconfiança e hostilidade iniciais foram sendo dissolvidas à medida que o processo foi se construindo. A equipe procurou esclarecer às crianças, nem sempre verbalmente, mas também através da busca por uma relação saudável com elas, o porquê daquela obra e o sentido da presença da equipe na escola. Com o tempo, as crianças teriam percebido a intenção da equipe em ouvi-las e proporcionar-lhes uma vivência mais agradável naquele espaço no qual se reuniam cotidianamente, passando a dar sugestões e a apoiar o projeto. Esta comunicação foi importante não apenas para a construção de uma relação afetiva, mas também para a modificação de um olhar “espacial” da equipe sobre o projeto. Um exemplo foi idéia de selecionar com as crianças elementos que continuariam representando a memória da antiga mansão em um novo ambiente: a construção do grêmio respeitava e apoiava uma demanda vinda das crianças e de seus pais, e significava a constituição de um espaço de liberdade, até então inédito na escola.

No Bairro da Varginha havia também uma intensa sensibilidade à cultura das crianças, o que é percebido pela forma como as atividades foram conduzidas, abrindo espaço para a manifestação sua livre através de linguagens artísticas e de brincadeiras. O universo lúdico e a ação das crianças no espaço eram os meios para a criação de um diálogo da equipe com elas, possibilitando-lhes questionar e dar sinais das deficiências da educação que recebiam, bem como apontar para novas possibilidades.

A atuação das duas equipes se dava, portanto, em dois níveis: a transformação da **filosofia** e do **espaço** educacional. Identificamos nos dois projetos a elaboração de métodos semelhantes para a realização das atividades; estas seguiam ordem de gradativa complexidade por meio da qual iam sendo introduzidos temas mais abrangentes: partia-se das pequenas intervenções concretas e provisórias na sala de aula, a uma compreensão do bairro, da cidade, do contexto social, assim como à participação mais efetiva na produção do espaço escolar. As atividades estavam ainda divididas em objetivos e formatos definidos: **aulas**, reflexões sobre os conceitos e temas abordados; **percepção da criança** – apropriação dos espaços, reconhecimento do bairro; proposições, interpretações, significações em desenhos e outras linguagens de expressão das crianças; **ação da criança**, representada pela pintura do barracão no Bairro da Varginha e pela apropriação do grêmio na João Kopke.

Podemos dizer que o formato dos processos, tal como sua condução, seguia no início uma linha parecida com o que vemos na educação formal tradicional: nos dois casos, foram elaborados e coordenados pelos profissionais, que atuavam como mediadores no estabelecimento de uma ponte entre “o mundo das crianças” e o “mundo dos adultos”. Como afirma Adriana Ferreira Sousa, “*Pode ser que houvesse traços da “disciplina consentida”, de que fala Chateau, em que os adultos aparecem como avaliadores e controladores*” (SOUSA, 2007)<sup>22</sup>. Por outro lado, este formato pré-definido e controlado poderia ser justificado pela condição de submissão à qual as crianças estavam até então submetidas, sendo difícil imaginar que o processo se desenvolvesse, desde o início, com liberdade e espontaneidade por iniciativa delas (SOUSA,

22 Referência à reflexão de Jean Chateau. In: CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança* (trad. Guido de Almeida). Summus Editorial, 1987 (2ª edição).

2007: 47). O fato é que nas duas experiências este formato foi sendo aos poucos dissolvido pelo envolvimento cada vez mais ativo e propositivo das crianças. A conquista do grêmio, no caso da João Kopke, a participação ativa das crianças na horta e suas propostas para a escola do Bairro da Varginha no momento imediatamente posterior à sua inauguração, foram sinais de transformação nos dois processos.

Para Mayumi Souza Lima, a mobilização das crianças estava claramente associada à formação política: os momentos históricos nos quais foram realizadas as experiências – uma em plena ditadura militar, e a outra no período de redemocratização - reforçam seu sentido e sua importância para a construção de espaços democráticos, no qual a criança passe a ser vista como agente transformador, questionador dos dogmas impostos pela educação tradicional, pelos arquitetos e pelo sistema político de uma forma geral. Ambas as experiências aproximam-se da idéia de “revolução molecular”, apresentada por Felix Guatarri; tratar-se-ia, em ambos os casos, de “lutas micropolíticas”, nas quais se buscava criar meios de possibilitar aos sujeitos expressar-se com relativa autonomia. (GUATARRI, 1985: 55)<sup>23</sup>.

O grêmio da João Kopke, especialmente, é a representação simbólica deste trabalho micropolítico: a organização das crianças em torno de uma eleição direta de representantes, que seriam responsáveis pelas chaves do espaço, a organização para ocupá-lo e zelar por ele, a apresentação de composições musicais e teatrais feitas por elas próprias.

No entanto, como também nos diz Guatarri, um trabalho micropolítico na creche, ou na escola, deveria implicar um trabalho dos adultos sobre si e entre si mesmos (1985: 54). No caso da João Kopke, as desconfianças e inseguranças que foram dissolvidas entre as crianças perpetuaram-se entre os adultos. Além da manutenção de uma visão conservadora por parte dos professores, que afirmavam que “educação não é brincadeira”, havia uma tentativa de preservar o poder, tanto em relação à equipe, como às crianças. Para Adriana Sousa,

(...) a equipe externa chegou com um saber constituído e objetivava estimular a transformação da postura dos estudantes, mas não tinha um olhar semelhante para os profissionais internos, alimentando a rivalidade que teria brotado do sentimento de desafio que parece ter surgido por parte dos professores, funcionários e direção (2007).

Sendo assim, a proposta não poderia estar apenas relacionada à participação das crianças na construção do seu espaço, mas também à introdução de uma nova filosofia político-pedagógica, o que não chegou a se concretizar. Como afirma ainda Sousa, esta situação talvez tenha sido gerada não por intencionalidade da equipe, mas por um grave problema de comunicação entre os dois grupos; pode ser que a equipe “*estivesse tão convicta da validade de sua proposta que tenha de fato caído na armadilha da imposição de conhecimentos ou da simples oposição a um conhecimento hegemônico*” (SOUSA, 2007:43). Esta situação pode ter sido a responsável pela desapropriação autoritária do grêmio pela diretoria, um desrespeito explícito à autonomia conquistada pelas crianças. A memória do processo também desapareceu pouco tempo depois, inclusive entre os novos professores e o novo diretor. Tivemos uma indicação clara deste fato ao visitar a João Kopke em 2006<sup>24</sup>. Alguns funcionários atuais da escola fizeram comentários negativos em relação à construção do edifício pela CONESP na década de 80 e à demolição da antiga mansão. Um deles, tendo estudado na escola durante as obras, não se lembrava de nenhum processo

23 Mais sobre o conceito de Micropolítica e Revolução Molecular, ver Capítulo 1.

24 A visita foi realizada em dezembro de 2006, junto a Adriana Ferreira Sousa.

realizado com as crianças. Em documento apresentado a nós pela direção<sup>25</sup>, também não existia um registro sequer das atividades e da construção do grêmio.

Algo semelhante aconteceu no Bairro da Varginha: apesar do envolvimento ativo da comunidade escolar e de alguns professores no processo, houve pouca aproximação destes atores com o trabalho realizado com as crianças, o que pode ter acarretado a regressão das possíveis transformações que poderiam ocorrer na filosofia educacional da escola, bem como em sua apropriação espacial pelas crianças. A memória de Sandra, merendeira da escola, deu indícios desta falha: para ela, o trabalho desenvolvido com as crianças durante a construção da escola estava relacionado a atividades de recreação promovidas por psicólogas trazidas pela equipe, para que elas tivessem uma ocupação enquanto os pais participavam das reuniões, o “trabalho sério”<sup>26</sup>. Uma segunda funcionária da escola, Maria Alice, criança na época da experiência no Bairro da Varginha, participou da transição da escola do “porãozinho” para a EEPG Bairro da Varginha, tendo provavelmente participado de algumas atividades. Apesar disso, ao rever as fotos, a funcionária não as associou ao processo de construção, mas a atividades curriculares realizadas pelos professores.

Sendo assim, podemos entender que mesmo a possibilidade de envolvimento dos moradores na produção do ambiente escolar – o que ocorreu apenas no Bairro da Varginha - não assegurou a autonomia das crianças. Esta apenas poderia ser intensificada através de uma reflexão conjunta e aprofundada, junto aos adultos, sobre os sentidos da educação, e da troca e construção de repertório comum entre professores e profissionais envolvidos a respeito de práticas educacionais alternativas.

É possível perceber, nas duas experiências, que houve avanços em relação ao pensamento tradicional do arquiteto. Esta transformação ocorreu, no entanto, entre os funcionários que compunham a equipe, não tendo se expandido para a organização da CONESP como um todo<sup>27</sup>. Na EEPG João Kopke pretendia-se possibilitar uma avaliação das especificações do projeto escolar através da flexibilidade dos projetos, considerando tanto as propostas surgidas das crianças e da comunidade como a ampliação e enriquecimento das possibilidades de apropriação do espaço pelas crianças. Tratava-se, então, de uma revisão da postura do arquiteto - inserido nos órgãos públicos – a partir de um olhar sensível para as formas de viver dos “usuários”<sup>28</sup>, opondo-se à padronização e massificação do projeto escolar.

A proposta de um “treinamento de uso do prédio”, evitando o sub-aproveitamento e o uso inadequado dos ambientes programados para determinadas atividades, prevista no projeto da João Kopke, poderia parecer contraditória em relação ao objetivo de flexibilizar o projeto e sua apropriação. Apesar disso, percebemos que faz-se referência às relações de poder implícitas no contexto escolar, que poderiam acarretar na subtração da iniciativa da criança em descobrir novos usos para os espaços projetados - como de fato ocorreu com o fechamento do grêmio após a saída da equipe da CONESP. Sendo assim, o significado deste “treinamento” teria um efeito maior no “mundo” dos adultos, professores, direção, talvez modificando seu olhar sobre os potenciais do espaço.

25 Tratava-se de uma pesquisa realizada por alguns professores sobre a história da escola, quando a mesma completava 100 anos no ano 2000.

26 Depoimento em conversa informal na escola, em dezembro de 2006

27 Apesar da luta das equipes para a revisão das normas construtivas até então adotadas pela CONESP, e para tornar a participação das crianças e adolescentes parte integrante das políticas públicas destinadas à produção do equipamento escolar, os dois edifícios continuaram a obedecer as mesmas especificações por imposição da CONESP.

28 O termo “usuários” é usado no documento *Estudo do Espaço Escolar*. No entanto, as características do processo realizado na escola apontam para uma visão das crianças como “vivenciadores”, ou seja, como indivíduos e coletividades que sugerem potenciais de transformação destes espaços por sua vivência cotidiana. (O termo “vivenciadores” é usado pelo arquiteto paisagista Raul Pereira. In PEREIRA, 2006).

No Bairro da Varginha, a intenção de compartilhar a autoria da “obra” era intensificada pela participação dos moradores locais. Procurou-se, assim, abrir brechas nas imposições do projeto por meio do debate a respeito das áreas externas, e dos próprios materiais e técnicas construtivas a serem utilizadas na obra, valorizando o saber local.

Apesar dos esforços da equipe, a setorização “funcional” dos espaços, presente no projeto padronizado das escolas foi incorporada pelos professores em sua prática. Cada lugar passou a ter sua função específica, que não poderia ser confundida com a outra, e em cada um deles teria a hora devida para acontecer cada atividade. Todavia, qualquer espaço poderia ser visto como potencialmente “aberto”, à medida que todas as limitações apresentadas por ele poderiam ser subvertidas por meio da apropriação cotidiana e de sua ressignificação. A realização de atividades que estimulassem o ato de “reconstruir” o espaço, na imaginação e na própria transformação de seus usos e funções tradicionais recolocaria o espaço em sintonia com uma *obra aberta*<sup>29</sup>, reduzindo os aspectos negativos dos dois projetos. Até mesmo com o grêmio fechado e com o restabelecimento das relações de poder na João Kopke, e que com as imposições de uso dos espaços na EEPG Bairro da Varginha, as novas possibilidades não deixariam de existir. As experiências vividas não poderiam ser apagadas, e possivelmente deixaram marcas na vida das crianças

### 3.2. ELVIRA DE ALMEIDA E AS ESCULTURAS LÚDICAS

*muito mais próximo da criança que o pedagogo bem intencionado lhe são os artistas, o colecionador, o mago*  
(Walter Benjamin, 2002: 14)

A atuação de Elvira de Almeida - designer e artista plástica - esteve especialmente voltada para projetos e construção de espaços lúdicos em áreas urbanas. Sua reflexão a respeito de formas alternativas de produzir design, que promovessem uma interação entre o artista-designer e o “usuário” iniciou-se anteriormente, quando da realização de um projeto para mobiliário residencial de um conjunto habitacional do BNH no bairro do Butantã em São Paulo.

Elvira trabalhou no desenvolvimento deste e de outros projetos para o INOCOOP<sup>30</sup>, como designer contratada. Durante sua atuação no Instituto, o projeto mais marcante foi o do *Parquinho do Butantã*, construído junto aos moradores locais por regime de mutirão, e com envolvimento das crianças no processo. A designer trabalhou também na realização de projetos de espaços lúdicos em espaços de lazer e escolas particulares. Sua produção mais significativa esteve ligada à atuação na EMURB e no DEPAVE, durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1992). Neste período, em co-autoria com o artista plástico Samuel Moreira, Elvira foi responsável pela realização de projetos de espaços lúdicos para diversas praças e parques da cidade de São Paulo.

Entre os conceitos presentes em toda a obra da designer está o de “*bricolage*”<sup>31</sup>, baseado no trabalho a partir de fragmentos de conceitos, materiais, memórias, idéias, de uma “*coleção de resíduos de obras humanas*”, tendo em vista, a partir destes, criar novos significados e novas linguagens. (ALMEIDA, 1985:

29 O conceito de obra aberta será aprofundado no capítulo 4.

30 “Empresa sem fins lucrativos, subsidiada pelo Banco Nacional de Habitação, para prestar serviços de assessoria e projetos de Conjuntos Habitacionais a cooperativados na faixa de renda de 3 a 5 salários mínimos” (ALMEIDA, 1992: 144 em nota)

31 Termo usado pelo antropólogo Lévi-Strauss, proveniente do verbo francês *bricoler*, traduzido como “*não seguir o caminho direto, desviar-se, jogar por tabela*”. BURTIN-VINHOLES. *Dicionário francês - português / português - francês*. Porto Alegre: Globo, 1977 (28ª edição)

18). O *bricolage* estaria, em um primeiro momento, associado ao processo de produção desenvolvido no canteiro de obras. Em seguida, quando do trabalho com espaços lúdicos, este conceito passaria a estar também associado à criatividade infantil e à cultura popular brasileira. O segundo conceito também fundamental nas obras de Elvira é o de *redesenho*, que consistiria em recriar, com base em um desenho inicial, objetos novos e adequados a diferentes contextos<sup>32</sup>.

Elvira questionava a qualidade dos espaços públicos disponíveis à criança nas grandes cidades e a frieza dos projetos realizados por planejadores, arquitetos e designers, geralmente destinados apenas a atender a uma função técnica. Para ela, os brinquedos presentes nos parques urbanos apresentavam “*Formas cartesianas, fechadas, semelhantes a aparelhos de fisioterapia, com funções pré-definidas e bem distantes das formas abertas e inesperadas da natureza*” (ALMEIDA, 1985). Em contraponto, os parques de diversões também não possibilitariam a ação da criança, e o despertar de seu imaginário: “*ali, toda a sensação que os brinquedos despertam, não é resultado da interação da criança com ele e sim da disponibilidade passiva dessa criança aos impactos de uma emoção violenta [...]*”. (ALMEIDA, 1985: 42). Os brinquedos de Elvira seriam como provocações a este contexto. A designer procurava, ao criar suas “esculturas lúdicas”, provocar estímulos para que a criança passasse “*a pensar e sentir com os olhos, a mão, o corpo todo*”. Por meio da observação e do estudo sobre a infância, Elvira desenvolvia estruturas que propunham a cooperação, a imaginação, a curiosidade, a reaproximação com a natureza, a ação, a expressão corporal, o movimento “*entendido como exercício de prazer e liberdade*” (ALMEIDA, 1985: 50). Buscava ainda integrar arte e brincadeira, unindo-as em um único espaço, a praça, que voltaria a ser o lugar das festas e do encontro, não restrita ao usufruto da criança, mas aberta ao convívio entre gerações.

Um conceito educacional também estava associado a todos estes elementos. Elvira pensava a praça e a participação lúdica da criança em sua transformação como caminhos para a construção autônoma do processo de aprendizado. A possibilidade de ser livre para brincar criaria momentos de autonomia, diferentemente do que possibilita a educação tradicional, “*dada em blocos acabados*” em espaços controlados e disciplinadores.

### 3.2.1. O PARQUINHO DO BUTANTÃ

#### 3.2.1.1. A proposta

No início da década de 70, a designer Elvira de Almeida foi contratada pelo INOCOOP - para desenvolver uma linha de móveis residenciais para conjuntos habitacionais populares. O projeto, realizado através da formação de cooperativas de moradores, foi denominado “*Sistema Integrado de pré-fabricação e auto-construção de móveis*”<sup>33</sup> e consistia na construção de estruturas modulares que permitissem aos moradores realizar o acabamento que desejassem, atribuindo-lhes identidade (1985: 17).

Desde então, a designer já partia do convite aos “usuários” a participar da obra e “completá-la”, tornando-se seus co-autores, caracterizando o projeto como um jogo de possibilidades devido à superposição de

32 “O redesenho implica, paradoxalmente, um movimento concomitante, para trás e para frente, porque, ao mesmo tempo que propõe a busca, a recuperação de um uso original, supõe, também a distância do sentido original, pela modificação contextual que todo redesenho traz como consequência” (FERRARA apud ALMEIDA, 1985: 15)

33 Este sistema também foi desenvolvido em outro conjunto habitacional do INOCOOP no bairro de Alto de Pinheiros. ALMEIDA, Elvira Penteadó Santana de. **Design - a praça**. São Paulo: SESC, 1979.



madeiras e de texturas, e como forma de quebrar com a monotonia e falta de identidade característica dos conjuntos residenciais populares. Elvira encarava o projeto ainda como processo educativo, “de apropriação do espaço da moradia” (ALMEIDA, 1985, 12).

(ver imagens 3\_34 a 3\_37)

Este trabalho foi realizado entre 1970 e 1975, ano após o qual a designer passou a ser solicitada, também pelo INOCOOP, para a realização de espaços de uso comunitário. Primeiramente, Elvira realizou projeto de mobiliário da sede do Centro Comunitário do Conjunto Habitacional do Butantã. Em 1976, provavelmente pela repercussão destes projetos anteriores, alguns moradores solicitaram à diretoria do Centro a implantação de um “parquinho” para suas crianças. A designer chegou a sugerir brinquedos utilizando sucatas, como carcaças de carros, escadas, troncos de madeira e pneus, mas a proposta não foi levada adiante em decorrência de desentendimentos internos à diretoria do centro comunitário. Um ano depois, outro grupo de moradores voltou a reivindicar a existência de um espaço lúdico, dando origem ao Parquinho do Butantã<sup>34</sup>.

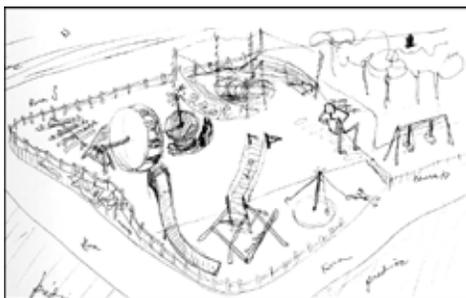
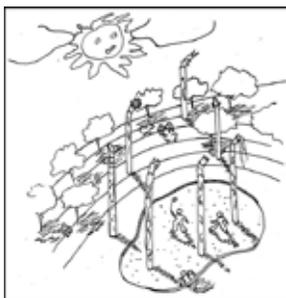
(ver imagem 3\_38)

34 O arquiteto Reinaldo Pascoal, funcionário do DEPAVE desde a época da realização do Parquinho do Butantã, da qual participou informalmente, concedeu-nos uma entrevista, realizada no DEPAVE em 3 de março de 2008. Nesta, ele deu uma versão diferente da forma como surgiu o projeto. “Se escolheu o conjunto habitacional, que acho que na época era BNH, que tinha um espaço livre dentro daquele conjunto, e houve um interesse, houve um contato meio informal com as lideranças lá do conjunto, e se combinou de fazer a implantação deste equipamento, o que seria uma praça, junto com a comunidade, junto com os moradores”. (Informação verbal). Segundo ele, a proposta teria vindo da arquiteta, e não da comunidade local. Talvez esta percepção adviesse da “imagem” do mutirão como uma proposta geralmente originada pelo poder público e por arquitetos, tendo em vista a criação de identidade entre moradores e bairro. Este tipo de proposta ganhava força naquele período, que correspondia com o fim da ditadura militar no Brasil.

**imagem 3\_34.** Implantação do Parquinho do Butantã (FONTE: Google Earth. Acesso em set. 2008).

**imagens 3\_35, 3\_36 e 3\_37.** Construção de móveis para o Conjunto Habitacional do Butantã. (Fonte: 35 e 36: ALMEIDA, 1997; 37: ALMEIDA, 1985)

**imagem 3\_38.** Proposta de brinquedos com sucata para o parquinho do Butantã. (Fonte: ALMEIDA, 1985)



A área na qual os brinquedos foram implantados era um espaço coletivo e livre pertencente ao conjunto habitacional do BNH. O Butantã era, na época, um bairro de “periferia”, predominantemente residencial e habitado por famílias, e apresentava características de cidade do interior, segundo um morador da vizinhança<sup>35</sup>. Este morador afirmou que, na década de 70, as festas da escola estadual próxima – a atual EMEF Amorim Lima – aconteciam na rua, que na época ainda não era asfaltada. Segundo ele, as crianças brincavam muito na rua e por isso conheciam bem o bairro, além de terem um contato mais próximo com a natureza: no entorno existia ainda um córrego – que foi posteriormente canalizado – no qual as pessoas costumavam pescar. O parquinho foi construído com a participação dos moradores, e o envolvimento das crianças no cotidiano das obras e na “inauguração” gradativa da praça foram marcos importantes da realização do projeto.

### 3.2.1.2. Os atores

Quando da decisão por implantar o parquinho, compôs-se uma equipe de trabalho responsável pela assessoria do projeto, composta por dois marceneiros, algumas assistentes sociais e moradores voluntários (ALMEIDA, 1985: 60). Os funcionários eram todos contratados pelo INOCOOP, exceto os moradores, que trabalharam em regime de mutirão não-remunerado. Houve, neste sentido, “*todo um trabalho social de formação de grupos de moradores que tiveram um papel muito ativo [...]*” (ALMEIDA, 1985).

À equipe “externa” interdisciplinar, juntaram-se alguns arquitetos do DEPAVE que participaram informalmente da experiência<sup>36</sup>, por interesses pessoais e sem vínculo com o poder público, não tendo originado uma incorporação da proposta a uma possível política

#### imagem 3\_39.

Apresentação teatral durante o período de obras no Parquinho do Butantã. (Fonte ALMEIDA, 1997)

#### imagens 3\_40 e 3\_41.

Croquis de Elvira de Almeida para o Parquinho do Butantã. (Fonte: ALMEIDA, 1997)

35 O interesse dos arquitetos devia-se ao caráter inovador da proposta desenvolvida por Elvira, coincidente com a busca dos arquitetos: pesquisa por novos materiais e novos equipamentos urbanos, alternativas para o processo de produção tradicional, a criação de identidade entre morador e bairro por meio da participação popular, a organização em mutirão, e o interesse em trabalhar com comunidades de baixa renda em regiões periféricas. (Informações fornecidas pelo arquiteto Reinaldo Pascoal).

36 Reinaldo Pascoal apresentou-nos como argumento para a não participação formal do órgão no projeto a impossibilidade de o DEPAVE intervir em área de propriedade do BNH, como era o caso do Parquinho do Butantã, tanto por estar associada a um programa nacional – e não municipal, como por não ser uma área pública. Não sabemos, no entanto, se a informação é verdadeira.

pública de produção do espaço livre público<sup>37</sup>. A relação da designer com os moradores e marceneiros, durante a produção dos brinquedos, era horizontal e caracterizada pela troca de idéias e informações. Pelos relatos de Elvira de Almeida e pelo depoimento do arquiteto Reinaldo Pascoal, não se percebe uma interação muito intensa entre os arquitetos, a designer e as assistentes sociais do INOCOOP. Embora a atuação das últimas fosse considerada de fundamental importância para a constituição dos moradores enquanto grupo e para a construção de um sentido de coletividade no bairro, acredita-se que esta ocorreu paralelamente à concepção espacial dos brinquedos, já que nada chega a ser mencionado nos relatos de Elvira sobre experiência.

No que diz respeito aos conceitos de espaço e brinquedo, é possível encontrar incompatibilidades entre o pensamento da designer e dos arquitetos participantes. Elvira considerava os brinquedos como formadores de paisagem: o espaço, no Parquinho do Butantã, era composto pelo diálogo das esculturas lúdicas com a topografia, e estas poderiam ainda converter-se em espaços cênicos. A designer procurava então integrar seus “objetos à escala e à linguagem arquitetônica. Em sua dissertação de mestrado, Elvira faz uma crítica à prioridade da arquitetura e do urbanismo em detrimento do design quando da conformação dos espaços urbanos: *“Acontece que os arquitetos e engenheiros são sempre os primeiros a decidir sobre os projetos: para a cidade, para o bairro, a praça e a casa. Os designers chegam sempre tarde, o que é uma pena!”* (1985: 7). Este olhar separador era característico do poder público naquele período, conforme nos indica o arquiteto Reinaldo Pascoal: para ele, não chegou a ser realizado um “projeto” no local.

Os moradores do conjunto tinham diferentes origens: vinham de outras regiões do país, do interior do estado e de outras áreas periféricas da cidade de São Paulo e eram trabalhadores de classe média-baixa, bancários, comerciários e operários especializados. Para Elvira, não havia uma troca de repertórios culturais entre estes sub-grupos, o que dificultava que se apropriassem de um espaço de uso comum (ALMEIDA, 1985: 58). Esta percepção levou a designer a propor uma interação por meio das linguagens artísticas: *“era preciso colocar o meu repertório de designer em sintonia com o da população local, buscando uma identidade cultural mais ampla, ao nível daquela comunidade”* (ALMEIDA, 1985, 14).

Enquanto os homens contribuía na execução dos brinquedos nos mutirões de fim de semana, as mulheres se encarregavam da organização de festas, com o intuito de arrecadar fundos para a compra de materiais, como tintas e ferragens<sup>38</sup>. Os moradores também se organizaram para reivindicar à Administração Regional do Butantã a drenagem e terraplenagem do terreno, e o plantio de árvores. Este processo foi cotidianamente vivenciado pelas crianças, que acompanhavam a construção dos brinquedos, as reuniões, as exposições de vídeos, e exploravam o terreno e os novos brinquedos ainda durante a obra. Durante as obras, Elvira e o INOCOOP convidaram grupos de teatro e de circo da região para apresentarem-se na praça, intensificando o diálogo entre as linguagens artísticas e o lúdico e fortalecendo a apropriação do espaço público.

(ver imagens 3\_39, 3\_40 e 3\_41)

---

37 A madeira usada nos brinquedos foi obtida por doação do Instituto Florestal.

38 ALMEIDA, Elvira. **A criança e a invenção de seu espaço; a expressão lúdica como elo entre o designer e o usuário.** 1985. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

### 3.2.1.3. O processo

Ao nos narrar a experiência do Parquinho do Butantã<sup>39</sup>, Elvira não aprofunda o campo de conflitos envolvidos no processo na relação entre moradores e agentes externos, dos moradores entre si na apropriação do espaço. A designer faz uma descrição objetiva, tendo como centro seu processo de projetar, as formas como os participantes interagiam com esta linguagem e a observação da apropriação criativa dos brinquedos pelas crianças.

O processo de elaboração e produção das *esculturas lúdicas* foi vivenciado por todos os participantes de forma semelhante, não tendo sido desenvolvido nenhum trabalho formal de cunho pedagógico com as crianças. A condição de espaço livre e coletivo favorecia o acontecimento de uma experiência educacional mais espontânea e orgânica, e o lúdico não precisava aparecer como tema, já que estava explícito no próprio ambiente.

O trabalho com os adultos tinha um formato mais definido, baseado em reuniões e discussões sobre o projeto. Os conceitos dos brinquedos e do espaço eram elaborados por Elvira: “*Todas as discussões apoiavam-se em elementos concretos, ou seja, em desenhos e maquetes que permitiam a compreensão da proposta global e de cada brinquedo em particular*” (1985: 198). O envolvimento direto dos moradores na concepção das obras era, portanto, restrito<sup>40</sup>. Já no processo de produção no canteiro de obras, entretanto, a participação se intensificava: “*foi a preocupação com a participação desses usuários, na execução dos brinquedos, bem como ocorreria na construção de móveis populares, o que me conduziu a racionalizar os princípios construtivos espontâneos, de domínio público, onde qualquer leigo pudesse brincar de marceneiro*” (ALMEIDA, 1985).

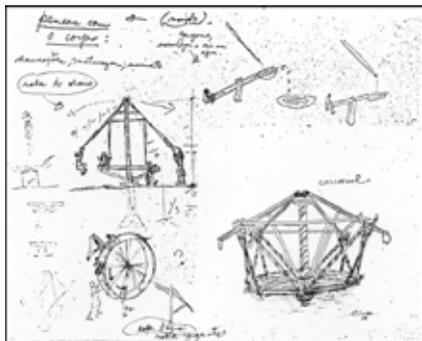
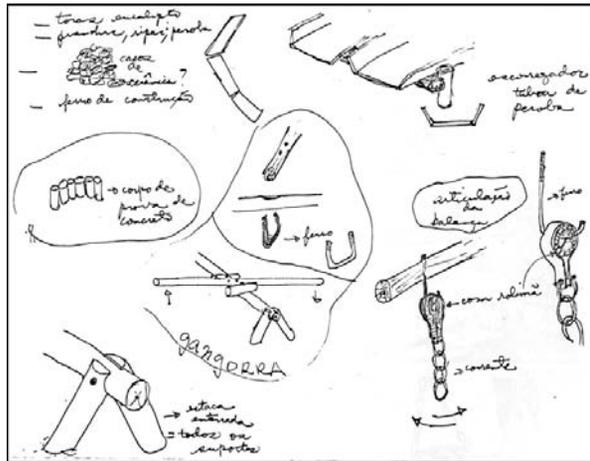
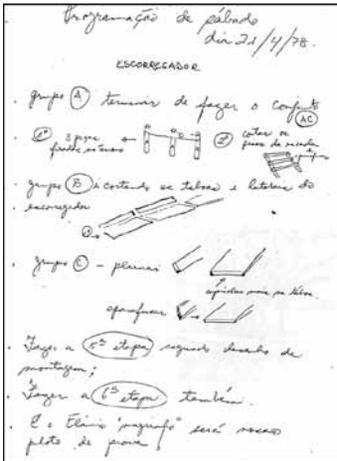
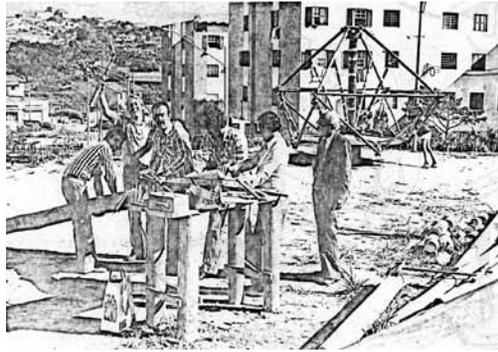
(ver imagens 3\_42 a 3\_45)

Assim, o processo de criação se renovava durante a fase de execução. As maquetes discutidas com os moradores eram referências para a realização dos brinquedos, mas a designer procurava se apropriar “*das sugestões dos marceneiros, pintores e usuários, modificando durante a obra, o projeto inicial*” (1985, 79). Esta postura afirmaria a intenção de produzir uma *obra aberta*, mesmo que concebida a priori pela artista. A possibilidade de “brincar de marceneiro” trazia ainda o universo lúdico para o “mundo dos adultos”, e o fazer criativo acontecia “*em meio a alegres bate-papos*” (ALMEIDA, 1985: 89), fazendo dos mutirões de fim de semana momentos de lazer e não só de trabalho.

---

39 O arquiteto Reinaldo Pascoal não chegou a presenciar um trabalho de discussão sobre o projeto, afirmando que a participação teria ocorrido apenas no momento de construir os brinquedos. “[...] não me lembro de ter uma discussão como a gente tem feito em alguns projetos hoje, de discutir o programa, o projeto, como a comunidade. [...] como o Pinheirinho D’água, que inclusive teve participação do pessoal da FAU [...] pra ver se existe uma identidade, como ocorre essa identidade com o projeto, pra este projeto se manter, se viabilizar, ser melhor conservado, tal. [...] Mas eu me lembro, junto com a população, e a partir do material que se conseguiu, a partir disso, de se implantar e se organizar aquele espaço com o que se tinha disponível”. “Eu me lembro de que as peças, já existiam as peças prontas, e nós fomos fazer a montagem [...] Eu não sei se houve algum processo mais organizado interiormente, de se trabalhar com os moradores, as crianças, para organizar a ocupação daquele espaço. De qualquer forma, eu acho que devia haver, porque não era uma coisa aleatória, era uma coisa organizada; as pessoas iam, sabiam o que fazer [...]” (Informação verbal)

40 Mesmo assim, o morador afirma que brincou no local, jogava futebol e chegou a assistir à encenação teatral realizada no parquinho, tendo reconhecido o momento em uma foto do livro *Arte Lúdica*, de Elvira de Almeida. No entanto, ele não tinha memórias da época da construção.



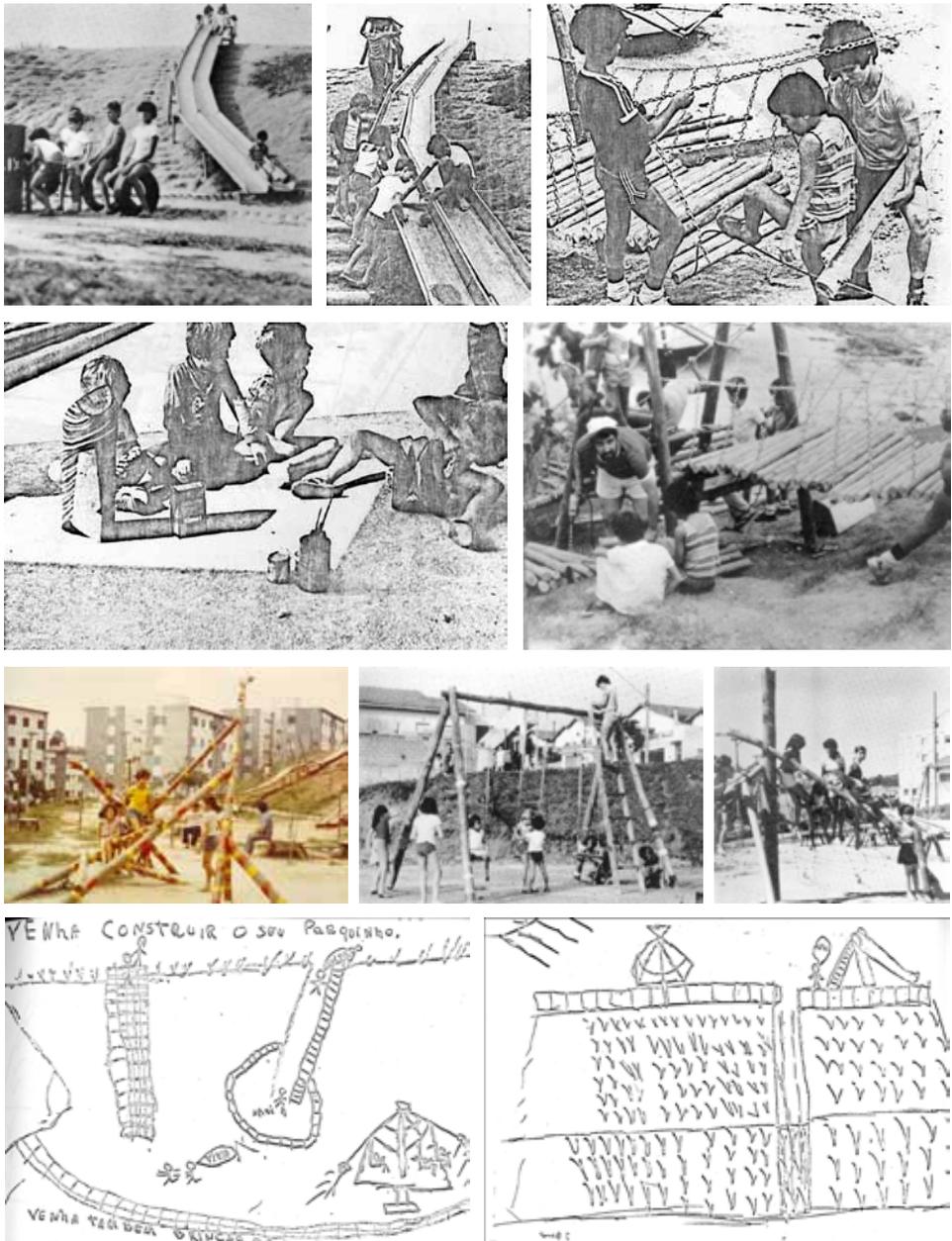
**imagens 3\_42 e 3\_43.**  
Mutirão de construção do Parquinho do Butantã, formado por designers, artesãos e moradores (Fonte - 42: ALMEIDA, 1997; 43: ALMEIDA, 1985)

**imagens 3\_44 e 3\_45.**  
Programação para um dos dias de trabalho para construção do parquinho, e detalhes resolvidos durante a obra (Fonte ALMEIDA, 1985)

**imagens 3\_46 e 3\_47.**  
Croquis para o "carrossel", e o brinquedo pronto e apropriado pelas crianças. (Fonte, 46: ALMEIDA, 1997, 47: ALMEIDA, 1985)

A discussão sobre o projeto teve início com a apresentação de uma planta da localização dos brinquedos na praça e da maquete do carrossel, uma espécie de *redesenho* de estruturas que representam o movimento, tal como as máquinas primitivas. Elvira partia do pressuposto de que o brinquedo, “*poderia ser uma máquina movida pela energia lúdica da criança*” e da hipótese de que esse brinquedo tinha “*um forte apelo afetivo de identificação cultural que permitiria uma leitura imediata pelas crianças*” (ALMEIDA, 1985: 89). Além disso, este era considerado o brinquedo que poderia evocar mais intensamente a memória dos adultos, muitos deles vindos de cidades do interior, trazendo à tona a imagem de “*circo, de engenhocas, de parques de diversões*”. Havia, então, intenção de sensibilizar os adultos e fazê-los reviver a infância, como meio de criar identidade com o espaço que seria produzido, e de valorizar o universo infantil.

Além da apresentação dos projetos e maquetes, Elvira recorreu ao que denominou de “diálogo áudio-visual”, o qual consistia na apresentação de slides com imagens de praças



**imagem 3\_48.**  
Crianças inaugurando o escorregador do parquinho (Fonte - 1: ALMEIDA, 1979)

**imagens 3\_49, 3\_50, 3\_51 e 3\_52.**  
Crianças ajudando a construir o parquinho, durante a montagem e pintura das peças (Fonte, da esquerda para a direita: 49, 50, 51: ALMEIDA, 1985; 52: ALMEIDA, 1979).

**imagens 3\_53, 3\_54 e 3\_55.**  
O parquinho depois da construção.

**imagens 3\_56 e 3\_57.**  
Desenhos do mesmo feitos pelas crianças (Fonte: 53: ALMEIDA, 1985; 54, 55 ALMEIDA, 1979; 56, 57: ALMEIDA, 1985)

do interior, festas de largo, máquinas primitivas, circo, balanças na árvore, etc, todos estes referências para seu projeto. (ver imagens 3\_46 e 3\_47)

Durante a discussão sobre o carrossel, os adultos sugeriam mudanças, como cobri-lo com sapé, “mas perceberam logo, que a estrutura aparente daria maior liberdade de movimento ao brincar”. (ALMEIDA, 1985: 90). As crianças ensinaram, depois da sua construção, que o brinquedo poderia ser usado de formas surpreendentes e inimagináveis. O escorregador foi modificado por proposta dos moradores, mas a mudança já era sugerida pelas crianças

em suas explorações no terreno, quando escorregavam no talude sentadas em placas de papelão. As crianças também davam sua contribuição em trabalhos nos quais era possível o seu envolvimento, como a montagem de peças menores e a pintura das esculturas lúdicas, deixando suas marcas.

(ver imagens 3\_48 a 3\_52)

Os efeitos que os brinquedos tiveram entre adultos e as crianças mostravam a diferença entre estes dois “universos”:

Os adultos que partilharam da execução dos brinquedos, de início, procuravam entender suas formas de uso e só num segundo momento relacionavam-no com seu repertório anterior. Este enfatizava em primeiro lugar a referência a objetos utilitários; a noção de beleza não se dissociava da função utilitária e se manifestava através de referências culturais da tradição rural, principalmente (ALMEIDA, 1985).

Já as crianças aprendiam e ensinavam como brincar, inventando e explorando novas possibilidades. Mesmo as esculturas lúdicas tendo conceitos claros e funções e significados previstos, estes eram abertos, e permitiam o desvendar e a recriação contínua: *“as crianças inventavam outros nomes para as ‘árvores-pássaros’, chamando-as de ‘cobra’, ‘teia de aranha’, etc. Os totens eram feiticeiro, rei, fada e outros personagens”* (ALMEIDA, 1985: 90). As etapas definidas se diluíam em um processo orgânico, e *“a meio caminho da obra, tínhamos simultaneamente, o projeto, a produção e o uso dos brinquedos”* (ALMEIDA, 1985: 89). Isto possibilitava que, à medida que os brinquedos ficassem prontos, fossem sendo “inaugurados”, caracterizando uma apropriação gradativa e a criação de uma relação de identidade com o novo espaço.

(ver imagens 3\_53 a 3\_57)

Após a construção, houve, no entanto, uma série de conflitos em torno da apropriação daquele espaço público: envolvimento exclusivo da população que habitava o Conjunto Habitacional do BNH no processo acabou levando a uma “privatização” e ao uso individualista do mesmo. Ocorreu a marginalização dos moradores vizinhos, considerados “de periferia” – ou seja, ainda mais pobres - por parte dos moradores do BNH, preconceito este que foi incorporado e reproduzido pelas crianças. O sentimento de pertencimento, imaginado por Elvira ao propor a participação dos moradores na criação do projeto, teria se transformado, assim, em sentimento de posse. O morador local com o qual conversamos, na época com cerca de 9 anos, e desde então habitante da Vila Gomes, afirmou que as crianças de seu bairro eram discriminadas e muitas vezes impedidas pelas crianças do BNH de brincar no Parquinho<sup>41</sup>. Com o desenvolvimento do bairro, o isolamento da população do conjunto em relação ao convívio público no bairro do Butantã foi se intensificando e se materializou na implantação de grades no conjunto habitacional – transformando-o em uma espécie de condomínio fechado - e também na área do parquinho, que hoje está fechada e sem uso público. Segundo o morador, o parquinho “foi sumindo”, se degradando e perdendo significado com a mudança de geração de crianças, ao longo da década de 80.

O arquiteto Reinaldo Pascoal associa a degradação à precariedade do terreno e à falta de manutenção:

41 Mesmo assim, o morador afirma que brincou no local, jogava futebol e chegou a assistir à encenação teatral realizada no parquinho, tendo reconhecido o momento em uma foto do livro *Arte Lúdica*, de Elvira de Almeida. No entanto, ele não tinha memórias da época da construção.

Nestes conjuntos eles geralmente faziam uns grandes movimentos de terra, uns platôs pra implantar os edifícios. E esse espaço livre era o que sobrou [...], ela foi implantada, vamos dizer, com uma certa precariedade [...] uma coisa que ajuda a manter uma praça, um parque, é ter irrigação, sistema de água, este tipo de coisa, bebedouros. Então, eu acho que ela não tinha essa infra-estrutura que ajudaria a manter. [...]. E mesmo pra plantar, pra criar um sombreamento naquela área, que eu me lembro era um solo paupérrimo, teria que recuperar [...]. Depois, como você constatou, eu não sei se houve manutenção, conservação, [...], aquele lugar começa a ficar meio deteriorado, meio abandonado, vem o lixo, o brinquedo quebra, não repõe a peça, etc. e as pessoas começam a deixar de usar [...]. (Informação verbal)

Apesar das reivindicações da comunidade à Administração Regional do Butantã para a realização de terraplenagem do terreno e o plantio de árvores, este apoio não foi conquistado, o que, somado à falta de infra-estrutura do próprio INOCOOP para a conservação dos equipamentos pode ter contribuído, como acreditava Elvira, para a deterioração e abandono do parquinho dois anos depois de sua realização, tendo seus brinquedos sido mutilados ou destruídos (1985: 153). A mobilização da população do conjunto durante o processo talvez não tenha sido suficiente para a organização de um coletivo que garantisse a autogestão daquele espaço, como ambicionava a designer.

### 3.2.2. PRAÇA DA CRIANÇA

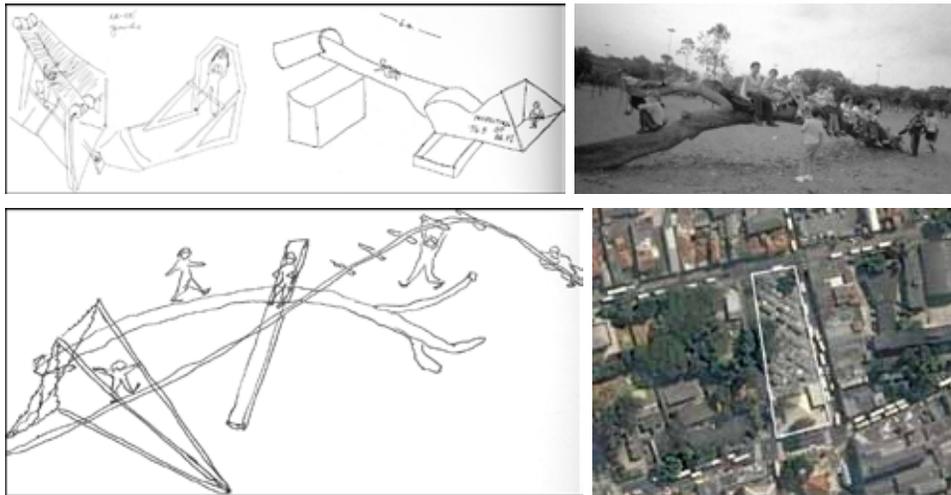
#### 3.2.2.1. A proposta

Entre 1989 e 1990, Elvira de Almeida, junto ao artista plástico e fotógrafo Samuel Moreira, co-autor de seus projetos desde 1985, propôs ao DEPAVE o desenvolvimento de projetos experimentais de esculturas lúdicas para os parques da cidade. A proposta baseava-se na reutilização de materiais abandonados em depósitos do DEPAVE, como troncos de árvores, postes de iluminação tombados, pneus e correntes, os quais Elvira chamou de *sucatas urbanas*, e na utilização de mão-de-obra e maquinário disponíveis nas oficinas de manutenção e de poda de árvores do Departamento. Assim, o conceito de *bricolage* até então explicitado em suas obras se expandiu e passou a ser desenvolvido também no plano da apropriação de uma variedade de materiais até então considerados lixo, e de sua devolução à cidade por meio da transformação em elementos lúdicos:

[...] de **pedaços de outras vidas**, ou seja, outros contextos, outros usos, **recriava novas realidades** com os materiais que tinha à mão [...] Essas esculturas não eram, portanto, resultados de projetos pré-definidos. Ao contrário, o projeto era apenas uma idéia inicial, norteadora do processo criativo, que se desenvolvia ao sabor de materiais de ocasião, que me sensibilizavam no decorrer do processo e que davam forma a uma nova escultura (ALMEIDA, 1992: 21-22. Grifo nosso).

(ver imagem 3\_58)

Em 1990, na gestão de Luiza Erundina, Elvira foi convidada pela EMURB – Empresa Municipal de Urbanização, para dar continuidade a novos projetos realizados em parceria com Samuel Moreira, que



continuava a atuar pelo DEPAVE<sup>42</sup>.

(ver imagens 3\_59 e 3\_60)

A Praça da Criança, antiga Praça Salim Farah Maluf, foi criada através do programa de reurbanização do centro de Santo Amaro entre 1991 e 1992. Localizada próxima ao Largo Treze de Maio – conhecido pela grande quantidade de vendedores ambulantes - e ao lado da Praça Floriano Peixoto, a praça de aproximadamente 2500 m<sup>2</sup> estava abandonada e servia apenas como corredor de passagem para os habitantes e freqüentadores da região. Apesar disso, para Elvira, a praça apresentava uma grande “vocação cultural” (1997: 124), em decorrência da presença de uma Biblioteca Infantil - construída na época do Convênio Escolar -, e de uma escola municipal de educa o infantil. Somados todos estes aspectos, o arquiteto Waldemar Hermann, da EMURB, fez o convite a Elvira de Almeida e ao artista plástico Samuel Moreira para a realiza o do projeto de um espaço voltado   criança.

(ver imagem 3\_61)

A proposta dialogava com o trabalho da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES), que começava a implantar Centros de Convivência – com estrutura administrativa própria - para o atendimento a crianças carentes em bairros de São Paulo, com o intuito de “promover um trabalho de valoriza o da criança e funcionar como ponto de encontro, onde possam ocorrer experiências de solidariedade, troca e brincadeiras, que proporcionem o bem

42 Elvira não esclarece, em sua tese de doutorado, seu vínculo formal com a Prefeitura Municipal de São Paulo, não DEPAVE e na EMURB, não sendo possível saber se ela ocupou um cargo de funcionária pública ou se trabalhou em colabora o externa com a municipalidade. O fato   que a designer chegou a realizar uma série de projetos para parques municipais. O primeiro dos projetos desenvolvidos por eles neste período foi o do Parque do Ibirapuera. Em seguida, viriam o Parque Dom Pedro (1989-1992 – não realizado), Conjunto habitacional Jardim Pirajussara (1989), Parque Chico Mendes (1990), Conjunto Habitacional Jardim São Francisco (1991), Parque Raul Seixas, e Associa o Jaguarense de Esportes, e a Praça da Criança (1992). Além disso, Elvira participou também da proposta do Espaço-Criança na favela Nova República, desenvolvida sob coordena o de Mayumi Souza Lima (rever capítulo 2). Foi também neste período que Elvira de Almeida tornou-se professora de Design da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP.

**imagem 3\_58.**  
Estudos para brinquedos feitos com “sucata urbana” (Fonte: ALMEIDA, 1997)

**imagens 3\_59 e 3\_60.**  
A “ rvore da FAU”, retirada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, depois de cair, e transportada para o Parque do Ibirapuera, onde foi transformada em escultura lúdica com a incorpora o de novos elementos (Fonte: ALMEIDA, 1997).

**imagem 3\_61.**  
Implanta o da Praça da Criança (FONTE: Google Earth. Acesso em set. 2008)

*estar e a sociabilidade destes jovens*” (ALMEIDA, 1992: 100). No bairro de Santo Amaro a quantidade de meninos de rua e de filhos de ambulantes que permaneciam nas ruas durante o dia de trabalho dos pais era um dos motivos para a implantação de um destes Centros. Além dos brinquedos, foi instalada uma área coberta como apoio às atividades culturais e artísticas a serem desenvolvidas pela SEBES.

### 3.2.2.2. Os atores

Acreditamos com base nas reflexões de Elvira de Almeida<sup>43</sup> e na documentação em vídeo sobre a experiência<sup>44</sup>, que não chegou a haver uma interlocução da EMURB com a população local para promover sua participação no projeto. Ao que tudo indica, as participantes da experiência foram apenas as crianças em situação de vulnerabilidade social atendidas pela SEBES no bairro de Santo Amaro, além das filhas de vendedores ambulantes da região, não havendo informações sobre o envolvimento de crianças moradoras do entorno e do bairro.

O projeto reuniu arquitetos - Waldemar Hermann e Jorge Ciancio<sup>45</sup> - a designer Elvira de Almeida e seu colaborador Samuel Moreira, artista plástico, uma equipe de profissionais da EMURB, assistentes sociais da SEBES, e especialistas contratados por esta secretaria para a oficina de mosaicos. O diálogo dos “profissionais do espaço” com os assistentes sociais da SEBES ocorreu através da realização de encontros com as crianças. Tratava-se, então, de uma proposta interdisciplinar, na qual cada área tinha sua função definida e alimentava a atuação das demais<sup>46</sup>. Tanto a proposta arquitetônica foi enriquecida pela contribuição das assistentes sociais em suas propostas de trabalho com as crianças, como a assistência social foi beneficiada pelo espaço concebido por arquitetos, designer e artista, mas sem uma integração mais profunda.

Observamos, pelo projeto e pela praça construída, um diálogo espacial entre o paisagismo e o espaço construído - cujos detalhamentos e supervisão de obras foram realizados pela EMURB - e os brinquedos. Isto teria tornado o projeto mais próximo da criança e do universo lúdico, diferentemente de um “*desenho frio de arquiteto*” (Elvira de Almeida)<sup>47</sup>.

---

43 ALMEIDA, Elvira de. *A Escultura Lúdica e o Cenário de Brincar: Trajetória poética de uma experiência intervindo no urbano com as sucatas que a cidade abandona*. 1993. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

44 PRAÇA da Criança (documentário). Direção: Elvira de Almeida. Produção e Roteiro: Elvira de Almeida e Rose Moraes. Imagens: Antônio Gonçalves da Silva e Ary Velloso. Edição: Rose Moraes. Produção: VIDEOFAU, 1993. DVD – digitalização de VHS (7’20”), sonoro, colorido.

45 Nos livros de trabalhos acadêmicos de Elvira não fica claro a que órgão pertencem os referentes arquitetos, mas a funcionária do VideoFAU, Rose Moraes, responsável pela documentação da experiência em vídeo, afirmou que eles faziam parte da Subprefeitura de Santo Amaro. O artista plástico Samuel Moreira, co-autor do projeto das esculturas lúdicas, e o arquiteto Waldemar Hermann, autor do projeto de paisagismo e da área coberta junto com o arquiteto Jorge Ciancio, não foram encontrados. Eles seriam os principais interlocutores que poderiam resgatar a memória do processo.

46 A interdisciplinaridade, segundo Niscolescu (1999 apud IRRIBARRY: 2003) caracteriza-se pela transferência de métodos e campos de atuação de uma área a outra, de forma que estas se enriqueçam.

47 Depoimento contido no vídeo Praça da Criança.

### 3.2.2.3. O processo

A intenção do projeto era resgatar o espírito lúdico daquelas crianças que tinham sido obrigadas a abdicar de seus sonhos e da possibilidade de brincar (ALMEIDA, 1997: 126). É interessante imaginar que meninos de rua e filhos dos comerciantes ambulantes conheciam bem a região, já que possivelmente se deslocavam por todo o bairro, ou mesmo por outras regiões da cidade. Ou seja, sua experiência cotidiana era possivelmente dividida entre o lado severo da exclusão, do trabalho infantil e da ausência de estrutura familiar, e a “liberdade” de se apropriar do espaço urbano e de conhecê-lo como não era permitido a outras crianças.

Diferentemente do que ocorreu no Parquinho do Butantã, as crianças não tiveram uma vivência cotidiana da concepção e das obras. Apesar disso, Elvira de Almeida e Waldemar Hermman afirmam que houve participação delas na elaboração do programa da praça, tendo sido seus desejos e necessidades identificados pelo pessoal da Secretaria do Bem Estar Social, por meio de oficinas de desenho<sup>48</sup>. A forma como a designer se refere às oficinas dá a entender que ela não chegou a participar, e que teve pouco contato com as crianças envolvidas. Resta a curiosidade de compreender quais seriam as diferenças e afinidades entre a percepção e os desejos destes meninos, na maior parte do tempo privados da possibilidade de brincar e os das crianças frequentadoras da escola e/ou moradoras do bairro.

O fato é que o programa elaborado e o desenho da praça, somou então sugestões do arquiteto Waldemar Hermann e da SEBES, de Elvira de Almeida e Samuel Moreira e das crianças, dando origem à praça, composta por: “*esculturas lúdicas, um Centro de Convivência, a pista de skate, área para um bate-bola informal, de vôlei, basquete e futebol*” (ALMEIDA, 1992). O Centro de Convivência tinha um anfiteatro para apresentações teatrais, e um espaço para realização de jogos, trabalhos manuais e outras atividades coletivas. Sua conformação lembra um pouco o grêmio estudantil construído pela CONESP com as crianças da EEPG João Kopke, sob coordenação de Mayumi Souza Lima<sup>49</sup>.

As esculturas lúdicas de Elvira de Almeida e Samuel Moreira foram integradas a outras estruturas, como os bancos e o “trepa-moleques”, um misto de biombo de separação entre a rua e a praça, “trepa-trepa” e suporte para ginástica, basquete e futebol, sugerindo a convivência do esporte, da ginástica e da brincadeira livre em um mesmo espaço. Os bancos da praça foram feitos com troncos de árvore tombados nos parques da cidade, e tinham motivos gráficos de “bichos malucos”, fazendo alusão aos animais e ao desenho infantil. As “árvores-pássaros” projetadas para o Parquinho do Butantã foram reformuladas, por conta da incorporação de sucatas urbanas, e integradas umas às outras, incorporando gangorras, balanços e tirolesas, seguindo sugestões das crianças oferecidas em “diálogos áudio-visuais” promovidos pela designer em projetos anteriores.

(ver imagens 3\_62 a 3\_64)

Uma grande maquete com todos os elementos foi apresentada na Secretaria de Bem Estar Social. Não fica claro, pelo depoimento de Elvira no vídeo *Praça da criança* (1993), se a intenção da apresentação era discutir possíveis reformulações do projeto junto à SEBES e às crianças, ou se tratava-se apenas de uma apresentação formal do projeto final. De todo modo, a maquete tinha elementos móveis, podendo ser manipulada para simular os movimentos dos brinquedos, e nela já estava impressa a idéia da realização de mosaicos feitos pelas crianças, com espaço reservado no passeio da praça. A confecção dos mosaicos

48 Infelizmente não se teve acesso a este material – os desenhos das crianças – e também não se tem conhecimento da frequência e do modo como estas atividades foram realizadas

49 Sobre a configuração espacial do Centro, não tivemos acesso a fotos e desenhos arquitetônicos, mas imagens de seu interior podem ser vistas no vídeo *Praça da Criança*.

com de sobras de pisos de cerâmica obtidos em fábricas e no comércio foi orientada por especialistas contratados pela SEBES, e constituiu-se como uma das grandes marcas do processo. Este trabalho seria, ao mesmo tempo, um espaço aberto à expressão e ao aprendizado de uma técnica de arte, e à sua intervenção concreta na praça. As crianças participaram tanto da confecção, ao ar livre, como da implantação dos mosaicos no passeio da praça<sup>50</sup>.

(ver imagens 3\_65 a 3\_67)

Os mosaicos eram ainda uma possibilidade de os meninos de rua “dizerem” um pouco sobre seu cotidiano e sobre seus desejos. Os desenhos dos mosaicos representavam a vivência sofrida da rua, o conflito com os guardas e com os adultos, caracterizando espécies de protestos contra sua condição de exclusão social: em um deles, um guarda segurava uma criança pelo braço; em outro, um adulto dava bronca em uma criança. Algumas produções simbolizavam ainda uma resistência a esta condição, como no caso do trabalho em que uma criança em frente a um semáforo, fazia um pedido: “tio, me dá uma praça?”

(ver imagens 3\_68 a 3\_70)

**página ao lado:**

**imagem 3\_62.**

Perspectiva e planta da Praça da Criança (Fonte: ALMEIDA, 1993)

Diferentemente do processo de produção do Parquinho do Butantã, as peças das esculturas lúdicas teriam sido construídas em oficina, e transportadas para o local para a montagem, não tendo havido participação de moradores locais e de crianças (Informação concedida por Rose Moraes).

**imagens 3\_63 e 3\_64.**

Maquete da praça apresentada à SEBES, e maquete de um dos brinquedos (Fonte: ALMEIDA, 1997)

(ver imagem 3\_71)

**imagens 3\_65, 3\_66 e 3\_67.**

Confecção dos mosaicos pelas crianças, e implantação dos mesmos no piso da praça. A última foto mostra um painel com o nome das crianças que participaram, feito por elas (ALMEIDA, 1997;)

O cotidiano da praça após sua construção seria marcado pela presença constante das crianças que participaram do projeto. Um ano depois, no entanto, a praça foi desmontada, e os brinquedos foram removidos e transferidos para um terreno público próximo, segundo notícia em jornal da época<sup>51</sup>. O ano de 1993 foi marcado pela mudança de gestão na Prefeitura Municipal de São Paulo, sucedida por Paulo Maluf. Pautado em uma política de perseguição e repressão aos camelôs, com o objetivo de acabar com o comércio informal desordenado no Largo Treze de Maio, o novo governo determinou a implantação de um “camelódromo” na Praça da Criança, substituindo autoritariamente seu uso. Um muro foi construído para separar a área livre da praça do Centro de Convivência, que foi também desativado e reativado no mesmo ano<sup>52</sup>. Até 1997 o único vestígio que teria restado da

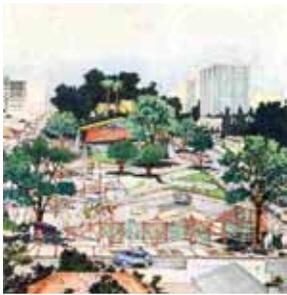
**imagens 3\_68, 3\_69 e 3\_70.**

Mosaicos feitos pelas crianças de rua. (Fonte: 68: ALMEIDA, 1997; 69 e 70: ALMEIDA, 1993).

50 Rose Moraes e Luiz Bargmann, funcionários do VideoFAU responsáveis pela documentação da experiência foram procurados para uma conversa, realizada em fevereiro de 2008 na sede do VideoFAU, na FAUUSP, tanto para que relatassem sua memória sobre o processo como para auxiliar no contato com outros possíveis interlocutores. Os dois funcionários não souberam informar com exatidão sobre se a praça estava ou não concluída quando da implantação dos mosaicos, mas disseram que as filmagens foram realizadas em dois dias, um deles durante a confecção dos mosaicos, e o outro no dia da inauguração: “*esta praça da criança era bem legal, no dia que a gente gravou tava um dia lindo, e as crianças lá colando as pedrinhas, brincando nos totens (...)*” (Rose Moraes. Informação verbal).

51 *Praça da Criança perde seus brinquedos para alojar camelôs*. In: Jornal O Estado de São Paulo, Caderno Cidades - 11 de novembro de 1993

52 Apesar da possível desativação do centro de Convivência em 1993, como afirma Elvira de Almeida no





**imagem 3\_71.**  
Brinquedos da praça da criança (Fonte: ALMEIDA, 1997)

**imagem 3\_72.**  
Praça já acimentada para abrigar as barracas de vendedores ambulantes (Fonte: O Estado de São Paulo, 11 nov.1993)

**imagem 3\_73.**  
Antiga Praça da Criança em sua configuração atual. Não há mais uma visão permeável da praça, e o Centro de Convivência foi fechado com um muro, funcionando hoje como centro de atendimento à mulher. (Fotos da autora).

presença das crianças eram os mosaicos impressos no piso, e mesmo assim, cobertos por tinta verde. Hoje em dia não existe nenhum sinal do uso lúdico da praça, nem sequer dos mosaicos, como pudemos constatar em visita ao local<sup>53</sup>. A praça foi completamente

livro Arte Lúdica, o site <http://www.direitos.org.br>, afirma que o Centro – chamado de Núcleo Sócio Educativo Casa da Praça – funcionou desde 1993, por meio de parceria entre a Cáritas Diocesana de Santo Amaro e Secretaria de Assistência Social do Município de São Paulo (ex-Secretaria do Bem Estar Social). O trabalho teria sido interrompido apenas no fim de 2006, quando o prefeito de São Paulo Gilberto Kassab - substituído de José Serra a partir de março de 2006 - comunicou o fechamento do Núcleo para a implantação de um centro de atendimento à mulher financiado pela União Européia. O Centro de Cidadania da Mulher (CCM), cuja implantação custou 92 mil euros, foi inaugurado em 5 de junho de 2007, apesar do ato de protesto promovido pelos mantenedores do Núcleo Sócio Educativo Casa da Praça em 2006. Centro de Cidadania da Mulher é inaugurado em Santo Amaro, (5 jul. 2007). Disponível no site <http://www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 3 mai. 2008.

<sup>53</sup> Visita realizada no dia 19 de janeiro de 2008 à praça - que passou novamente a se chamar Salim Farah Maluf - e à Biblioteca Belmonte. Na biblioteca, tivemos uma conversa informal com duas funcionárias que lá trabalhavam desde a época da realização do projeto para a Praça da Criança.

cimentada para abrigar as barracas de comerciantes informais - as quais permanecem no local até hoje - e fecharam a visibilidade e a permeabilidade da praça em relação a seu entorno<sup>54</sup>.

Apesar de o Administrador Regional de Santo Amaro afirmar que existia uma reivindicação dos comerciantes informais desde 1983 pela área da praça, a implantação do camelódromo não foi bem recebida pelos que foram transferidos para o local. Somados à perseguição aos camelôs, o descaso com os espaços infantis e de lazer e o desejo de anular os programas sociais do governo anterior seriam agravantes que culminaram na desativação da praça (ALMEIDA, 1997: 126).

(ver imagens 3\_72 e 3\_73)

O imaginário das funcionárias da Biblioteca Infantil<sup>55</sup> a respeito da época da construção da Praça da Criança é completamente contraditório com a versão que nos apresenta Elvira de Almeida e outros atores participantes. Sobre a época da implantação, as funcionárias confundiram o período, acreditando tinha ocorrido no governo de Paulo Maluf; os brinquedos não diziam nada de novo e teriam sido, segundo elas, brevemente retirados: *“me lembro vagamente, que uma época colocaram brinquedos aí! Como eram mesmo? Umas balanças, aquelas coisas de rodar”*; *“eu me lembro vagamente destes brinquedos, mas ficaram pouco tempo aí, no máximo uns meses, na chuva, sem manutenção”* (Informação verbal). O que teria contribuído para a destruição da praça, segundo as bibliotecárias, além da falta de manutenção, teriam sido as depredações pelos meninos de rua. Ao serem questionadas a respeito do Centro de Convivência, as funcionárias afirmaram que o espaço funcionava como abrigo, um “albergue” para crianças de rua, onde estas entravam no fim da tarde, tomavam banho e passavam a noite<sup>56</sup>. Elas disseram ainda que não tinham contato com o hipotético abrigo, já que o mesmo pertencia à Secretaria de Bem Estar Social, elas eram funcionárias da Secretaria da Cultura. Este depoimento simboliza a fragmentação dos serviços de órgãos vinculados ao poder público, ao contrário do que ocorreu na época do projeto quando, excepcionalmente, EMURB, Subprefeitura de Santo Amaro e SEBES trabalharam em parceria.

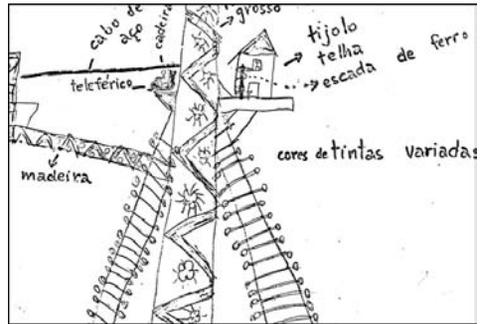
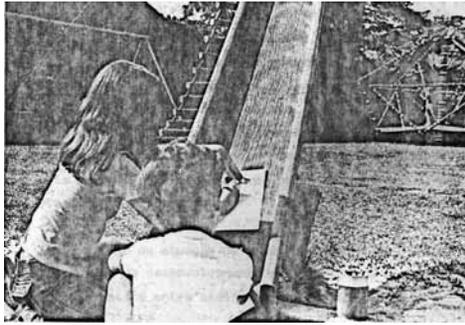
Notemos que os depoimentos das funcionárias da biblioteca estão permeados por incertezas sobre o processo e por preconceitos em relação às crianças de rua: a estas estava atribuída a culpa pela degradação de um espaço que, na verdade, tinham ajudado a construir. Acreditamos que estas contradições se devem à falta de informação da população local a respeito da proposta da praça, que incluía o atendimento às crianças carentes da região. A ausência de comunicação dos órgãos participantes com os equipamentos públicos infantis locais também foi verificada: não havia nenhum registro documental sequer do processo na biblioteca, o que dificulta o resgate da experiência nos dias atuais.

Acreditamos que o processo teve principal importância para as crianças participantes, que tiveram a oportunidade de apresentar um manifesto contra sua marginalização, como ficou retratado nos mosaicos, marcas de sua participação e ao mesmo tempo de seus sonhos e revoltas. No entanto, por ter sido isoladamente construído com as crianças, o processo infelizmente não se fortaleceu em um ambiente social mais amplo.

54 Em 2001, durante a gestão de Marta Suplicy, surgiu uma proposta de uso para praça vinculada ao comércio informal. A idéia era reorganizar o comércio no local a partir da criação uma praça de alimentação popular, e infra-estrutura de esgoto, água e luz. Regional de Santo Amaro estuda a criação de uma praça de alimentação popular na praça Salim Farah Maluf (2001). Disponível no site < <http://www.santoamaroonline.com.br> >. Acesso em: 3 mai. 2008.

55 Conversamos com as funcionárias na ocasião da visita realizada em 19 de janeiro de 2008.

56 Ao contrário do que acreditam as funcionárias, o Centro de Convivência nunca foi abrigo. As atividades ali desenvolvidas tinham caráter educativo e assistencial, e eram divididas em dois campos de atuação: Núcleo Sócio Educativo de atendimento a criança e adolescente em situação de rua e Trabalho de Educação Social de Rua. Informação disponível em: <<http://www.direitos.org.br>>. Acesso em: 3 mai. 2008.



### 3.2.3. DIÁLOGO ENTRE ARQUITETO E CRIANÇA

O diálogo entre Elvira de Almeida e as crianças acontecia, em todos os seus projetos, por meio da “soma” entre imaginário e da ação da criança e da designer. Para ela, “*o Design é comunicação e expressão. De um lado, é mostrar, fazer sentir certas coisas, através do projeto, de seu modo de produção, de outro, é estimular e/ou sugerir o uso*” (1985: 7). De um lado, a designer reaprendia com as crianças seu modo de brincar; do outro, as crianças desvendavam também novas possibilidades a partir dos desafios que a designer propunha. Além de observá-las, Elvira usava a intuição, a imaginação, e despertava a criança dentro de si mesma:

Procuro **criar** o espaço lúdico **como uma criança para outras crianças...**

Aprender o prazer de comunicar através da alegria, do movimento, da liberdade, da sensação primeira. **Induzir** a criança a pensar e sentir com os olhos, a mão, o corpo todo, dando vida a um cenário lúdico feito de carrosséis, totens, árvores pássaros (ALMEIDA, 1985: 7. Grifo nosso).

Elvira se apropriava comunicação com as crianças como elemento para novos projetos: através de diálogos “áudio-visuais”, a designer propunha a elas desenharem novos cenários, com base nos espaços que vivenciavam. Em 1980, durante a realização de um projeto para o Clube de funcionários da Empresa Azevedo e Travassos, Elvira convidou crianças da Criarte, uma escola de classe média com método de ensino alternativo, para visitar e brincar no Parquinho do Butantã, e desenhar coisas que desejavam e ainda não tinham visto em um parquinho. Estes desenhos traziam uma mistura de referências, que iam desde o *Playcenter*, até brinquedos tradicionalmente presentes no imaginário de toda criança, como a casa na árvore. A partir deles, Elvira teve idéias para estruturas com múltiplas funções e possibilidades de movimento integradas.

(ver imagens 3\_74 e 3\_75)

#### imagem 3\_74.

Crianças desenhando na escola Criarte.

#### imagem 3\_75.

Desenhos das crianças, os quais apresentavam elementos que inspiraram Elvira em projetos posteriores. (Fonte: ALMEIDA, 1985)

Diferentemente da Praça da Criança, na qual a comunicação com as crianças foi mediada pela Secretaria de Bem Estar Social, no Parquinho do Butantã houve um contato direto da designer com as crianças. A ausência de um plano educacional formal não indicava que o processo se desse de maneira aleatória e despreocupada: a ação, o fazer com as mãos e a imaginação eram os principais valores em jogo. As crianças participavam do canteiro de

obras - que era também um espaço de criação artística - onde lhes era possível colaborar, deixando suas marcas concretas e simbólicas nos objetos construídos.

Em ambas as experiências havia uma intenção nítida de compartilhamento da “obra”. Tratava-se de obras abertas, no sentido mais diretamente relacionado a este conceito discutido por Umberto Eco: “*este apelo ao ato de brincar, estimulando a expressão física e a imaginação poética integradamente, é um convite à participação através da representação estética e não simplesmente ao movimento corporal*” (ALMEIDA, 1992). A aproximação das crianças com a arte seria uma forma de estimular a criatividade; em caminho oposto, a aproximação da arte com o universo infantil seria uma forma de entendê-la como processo criativo intuitivo, menos regido por “*critérios estéticos em vigor*” e mais pela manifestação de um sentimento, pela expressão humana<sup>57</sup>. Podemos dizer que a designer reforçou, em sua prática, a idéia de que a “vida” da obra só poderia ser dada pelas crianças e pelos moradores, por meio da criação de novas relações e significados construídos pela vivência cotidiana. O Parquinho do Butantã e a Praça da Criança poderiam assim ser definidos como espaços constituídos por meio de uma *arte urbana lúdica*, em “*um outro contexto que transcende o monólogo do objeto utilitário, falando muito mais a linguagem da obra de arte*” (ALMEIDA, 1985: 8). O ingresso da arte na conformação do espaço urbano teria para Elvira um papel fundamental no sentido de opor-se à monotonia e ao caos do ambiente urbano metropolitano, à organização espacial cartesiana, às habitações coletivas sem identidade, produzidas em série.

A agregação de fragmentos, “sucatas” de pensamentos, idéias, objetos, era também um elemento com forte significado para a comunicação com as crianças. A transformação do lixo em arte e brincadeira, tanto no Parquinho do Butantã que antes era um depósito de lixo, como em outros projetos nos quais materiais abandonados em depósitos da prefeitura se converteram em esculturas, é tão presente nas obras de Elvira como nas “obras” de crianças em todas as partes do mundo.

No caso do Parquinho do Butantã, a concepção as esculturas lúdicas era definida a priori por Elvira:

Surgiram as “árvores-pássaros”, para que as crianças ali subissem e descessem, explorando-as de forma tátil, enfrentando seus desafios espaciais, inventando percursos. Criei-os como alternativas às arvores com galhos generosos que quase não se encontram mais nas cidades; quis rever aquelas gaiolas metálicas, dos “playgrounds” convencionais, tão racionalistas, de uma lógica formal que me lembra mais um aparelho de ginástica, do que uma escultura lúdica. Criei o carrossel, pensando num brinquedo essencialmente coletivo [...]. Os totens são figuras alegóricas que servem para brincadeiras de “pau de sebo” e para os suportes de cenário de eventos culturais (ALMEIDA, 1985: 66).

O mesmo ocorreu na Praça da Criança: somados às sugestões das crianças em seus desenhos, já existiam conceitos, idéias e necessidades infantis pré-concebidas para a realização do projeto, que foram discutidas entre os profissionais antes da interlocução indireta com as crianças. Podemos dizer que a designer compartilhou da autoria de suas esculturas lúdicas com as crianças, no caso da praça, no plano da interpretação e da construção de significados. A praça seria como um “livro” a ser reescrito continuamente:

Esta poesia é uma coisa que vai sendo construída, e ela vai continuar, na medida em que a gente, nós que projetamos, que idealizamos, e o pessoal da EMURB que deu continuidade a esse projeto também, nós vamos sair, mas vocês vão continuar, vão continuar criando histórias, criando vida nesta praça. Isto que eu acho que é a poesia maior. (Elvira de Almeida)<sup>58</sup>.

57 Referência de Elvira à experiência francesa Art Urbain, realizada em 1969 pelo artista plástico Jean-Michel Folon. (rever nota 25 do Capítulo 2)

58 Depoimento contido no vídeo Praça da Criança.

Em ambos os projetos existiam sugestões de movimentos e evocação de referências diversas, o que não acarretava em imposição: os brinquedos eram elementos “provocadores” da exploração incessante dos movimentos do corpo, e de leituras e interpretações diversas. Ou seja, rompia-se com a produção de brinquedos de nome e função pré-determinada, e surgiam estruturas livres, parte de um espaço público híbrido e vital, com seus sentidos festivo e social recuperados. Embora as marcas concretas tenham se apagado, os trabalhos certamente contribuíram para a construção de uma relação afetiva inquebrável os espaços produzidos, mesmo que apenas na memória. Como afirmou uma criança em depoimento à TV Cultura na época da construção do Parquinho do Butantã: “esse parquinho é um parquinho do coração” (ALMEIDA, 1985: 90).

### 3.3. MAYUMI E ELVIRA: ABORDAGENS COMPLEMENTARES

A arquiteta Mayumi Souza Lima e a designer Elvira de Almeida trazem grandes contribuições para a nossa discussão. Podemos dizer que, em alguns aspectos, a atuação das duas se aproximava, à medida que ambas pretendiam inserir na produção do espaço urbano e infantil uma discussão sobre a necessidade de um novo olhar sobre a infância. Para as duas, o espaço e sua produção tinham um papel fundamental na conquista de autonomia pela criança, já que é no ambiente material que as crianças constroem suas relações com o mundo. Na atuação de Elvira, somava-se a estes aspectos a vontade de retornar à própria infância, de manter vivo o espírito espontâneo, livre e criativo intrínseco a todo ser humano que nasce.

As experiências realizadas por Mayumi Souza Lima estavam vinculadas diretamente à educação formal e ao poder público, resultado de sua atuação na CONESP, órgão responsável pela construção de edifícios escolares no Estado de São Paulo. 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 estímulo à exploração do espaço e às intervenções cotidianas nestes pelas crianças. Para Mayumi, os aspectos mais importantes dos projetos eram a conquista de autonomia e a resistência da criança à educação opressora. Além disso, estavam em jogo enfrentamentos em relação às formas tradicionais de se produzir espaços escolares, incorporando a participação da comunidade e das crianças como um potencial transformador destes espaços e das relações que nele se estabeleciam, convertendo-os em espaço de encontro e lazer. Notamos, assim, que as experiências desenvolvidas por Mayumi Souza Lima assumiam um forte e declarado compromisso político.

Já a atuação de Elvira tinha como focos o espaço do brincar em si - sem vínculos com a educação formal - e a investigação de novas possibilidades de vivência lúdica a partir do projeto na escala do desenho industrial, da arquitetura e do paisagismo. O diálogo com a criança era criado por meio das referências utilizadas pela designer: a cultura popular, cultura dos povos primitivos, os elementos da natureza e os elementos cênicos (personagens e cenários) da festa e da fantasia – todos vinculados ao imaginário infantil. Diferentemente da atuação de Mayumi, nas obras de Elvira o sentido político apresenta-se em segundo plano, enquanto os significados lúdico e cognitivo estão em primeiro. A aprendizagem, nas experiências da designer se dava por meio de uma relação espontânea e informal com o espaço.

A postura de Elvira ora se aproxima e ora se afasta da concepção de *práticas projetuais e espaciais*. Ao mesmo tempo em que assumia uma forte postura de autora primeira dos projetos, a designer deixava às crianças a recriação dos espaços produzidos, interpretando-os como “provocações”, como obras que só se completariam pela mutação sofrida através da ação das crianças.

É interessante observar como a abordagem de Elvira de Almeida difere da de Mayumi Souza Lima e ao

---

mesmo tempo a complementa. Enquanto Elvira lutava por espaços justos à expressão livre da criança no cotidiano, por meio da qual também se produziria educação, Mayumi problematizava a transformação via instituição escolar, propondo sua abertura para a vida cotidiana. O aspecto comum é a crença de ambas de que o elo para a constituição de uma condição de autonomia e de integração da criança ao seu ambiente social e espacial é a brincadeira.







*Falar com a criança nos abaixando, colocando-nos na mesma altura dela, olhar o mundo através de seus olhos, nos faz **re(vi)ver** os pequenos grandes cantos: a casa-abrigo debaixo da mesa, o céu tão vasto e misterioso, o ninho debaixo dos lençóis compridos, a caverna entre os armários (...). O máximo no mínimo, a imensidão das miniaturas. A vivência espacial das crianças pode nos revelar visões inusitadas.*

Edith Derdyk

*Continuar a espantar-se; **continuar a ser novo**, e até o fim, ante tudo que é novo (...) seria necessário que o homem se acrescentasse à criança, sem dela desprender-se; que a criança subsistisse dentro do homem, que fosse base para a construção de acréscimos sucessivos, que não a destruíssem (...)*

C. F. Ramuz<sup>1</sup>

O encontro com a criança pode se caracterizar como catalisador para uma redescoberta da arquitetura, sendo ela questionadora de uma arquitetura estática, imóvel e definida por um único autor. Retomando as indicações do Capítulo 1, podemos dizer que ao arquiteto que se dispõe a observar e a aprender a respeito das formas pelas quais a criança compõe, transforma e reconstrói seus espaços para brincar pode revelar-se a existência de uma verdadeira *inteligência espacial* da infância, qualidade esta não apenas subestimada ou ignorada no mundo dos arquitetos, mas também entre os adultos de um modo geral. Mais do que descobrir, o arquiteto pode assim relembrar a própria infância, e re-entender as incompatibilidades entre as regras de uma arquitetura rígida e funcional e o universo lúdico.

Produzir arquitetura com a criança implica não apenas estar sensível ao que a ela “diz” nas entrelinhas de seus gestos - com as movimentações que provoca nos espaços aparentemente estáticos – incorporando tais elementos ao ato de projetar. Trata-se, principalmente, de compartilhar desta obra com a criança, reconhecendo-a como parceira e co-autora. Procuramos mostrar que é possível construir com a criança um diálogo que possibilite a criação de uma nova linguagem, caracterizada pela fusão entre espírito lúdico infantil e espírito criativo do arquiteto<sup>2</sup>.

Auxiliam-nos neste desafio os conceitos de *práticas cotidianas* de Michel de Certeau e de *Obra Aberta* de Umberto Eco. Devemos ressaltar que estas referências teóricas são importantes para a formulação de uma concepção de *práticas projetuais e espaciais com a criança*, mas não dão conta de explicá-la; apenas a investigação sobre projetos deste caráter<sup>3</sup> e principalmente a experiência vivida junto às crianças<sup>4</sup> podem completar esta reflexão.

1 In: ALMEIDA, 1985

2 Rever item 2.2.2. *A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?*, no Capítulo 1

3 No Brasil, destacamos a atuação de Mayumi Souza Lima e Elvira de Almeida, apresentadas no capítulo 3. Neste capítulo são apresentadas algumas referências de projetos realizados na Europa desde a década de 70.

4 Referimo-nos à experiência com as crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga do MST, em Cajamar, São Paulo, a ser narrada no capítulo 5.

#### 4.1. UMA ARTE “EM OBRA” – O CONCEITO DE OBRA ABERTA

Apropriamo-nos de um conceito do domínio da arte no qual encontramos grande afinidade, tendo em vista a aproximação da infância com as idéias de processo criativo, construção de linguagem e práticas artísticas. O conceito de Obra Aberta nos traz ainda a noção de compartilhamento de autoria entre artista e espectador, o que em nosso caso poderíamos transpor para a parceria entre criança e arquiteto.

“Obra aberta”<sup>5</sup> foi escrito pelo filósofo italiano Umberto Eco na segunda metade da década de 50, época da efervescência de questionamentos e transformações de ordem política, social e cultural na Europa pós-guerras. Eco discorre sobre as transformações iniciadas pela arte de vanguarda do início do século XX, e sobre repercussões e influências que trouxeram para um novo conceito de arte, no qual os *espectadores* passam a *autores* da obra juntamente com o artista. Como afirma Giovanni Cutolo, no prefácio de “Obra Aberta”:

A arte moderna, contestando os valores “clássicos” de “acabado” e definido”, propõe uma obra indefinida e plurívoca, aberta, verdadeira rosa de resultados possíveis [...]. Propõe e procura uma alternativa “aberta”, que se vem configurando como um **feixe de possibilidades móveis e intercambiáveis** mais adaptadas às condições nas quais o homem moderno desenvolve suas ações. Algo que substitua e suplante o conceito de “ordem”, rigorosa e univocamente entendido como neutra codificação de comportamentos estereotipados, engastados num remanso a-dialético” (CUTOLO apud ECO, 2005: 9. Grifo nosso).

Embora se trate de um “*modelo de análise teórico no campo da estética*”, como o define Eco, o conceito de “obra aberta”, ele próprio aberto, pode nos dizer muito sobre questões de ordem mais ampla. Na época em que o livro começou a ser escrito, em 1958, o mesmo clima de transformações podia ser sentido no campo da arquitetura e do urbanismo. “Obra Aberta” é contemporâneo à crítica que nascia através de jovens arquitetos europeus do grupo Team X ao urbanismo moderno e funcionalista - difundido por Le Corbusier - durante o Décimo Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (X CIAM) em 1956<sup>6</sup>. O momento histórico discutido por Eco indicava, portanto, uma vontade de mudança da estrutura social e política, na qual as manifestações artísticas e arquitetônicas eram, ao mesmo tempo, impulsos e conseqüências.

O autor apresenta uma série de níveis de “abertura” possíveis a uma obra de arte. A primeira delas estaria associada à abertura para interpretações e apropriações variadas:

A obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante. Essa condição constitui característica de toda obra de arte [...] **uma obra de arte, forma acabada e “fechada” em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta**, isto é, **passível de mil interpretações diferentes**, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade (2005: 22. Grifo nosso).

5 ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo : Perspectiva, 2001 (8a ed)

6 O grupo de arquitetos fundamentou sua crítica na “rigidez formal oriunda do funcionalismo”, na setorização dos usos e a “mecanização da vida urbana” propostas pela cidade moderna da qual o arquiteto é o grande idealizador e protagonista (BARONE, 2002: 54). O Team X buscava uma “humanização do espaço” resgatando a importância do sentido de comunidade e o papel do espaço público como “indutor de condutas coletivas e convívio social” (BARONE, 2002: 56). O arquiteto Gian Carlo de Carlo, um dos integrantes do Team X, foi também um dos principais difusores da idéia de *projeto participativo* na arquitetura a partir da década de 60. A crítica do grupo é claramente expressa em um texto do arquiteto Aldo Van Eyck: “*não há espaço para o imponderável, nenhum lugar onde se possa aninhar, nem tampouco para as coisas que escapam às limitações das melhorias efetuadas pelo arquiteto. Em vez dos convenientes da corrupção e da confusão, alcançamos agora o tédio e a higiene (...) milhas e milhas de um nada organizado, e ninguém que se sinta como “alguém vivendo em algum lugar”*” (VAN EYCK apud OLIVEIRA, 2006: 210).

Este caráter seria, portanto, independente das decisões conscientes do artista. Embora todas as obras sejam essencialmente abertas, “abertura” a que se refere Eco diz respeito a assumir esta característica não apenas como uma consequência inevitável, mas como um valor: “*Visando à ambigüidade como valor, os artistas contemporâneos voltam-se conseqüentemente amiúde para os ideais de informalidade, desordem, casualidade, indeterminação dos resultados*”. Assim, o artista intencionalmente estimularia uma aproximação entre “fruidor e arte” através da postura ativa e do “fazer artístico”, problematizando a desordem, “*que não é a desordem cega e incurável, a derrota de toda possibilidade ordenadora, mas a desordem fecunda*” (ECO, 2005: 23).

Eco afirma que o espírito de seus ensaios não é dividir as obras de arte em “obras válidas (*“abertas”*) e obras não válidas, obsoletas, feias (*“fechadas”*)” (ECO, 2005). Da mesma forma, quando falamos em uma *prática projetual e espacial com a criança*, não desvalorizamos a qualidade de projetos realizados sem a intervenção direta da criança. A diferença entre o projeto/espço aberto como consequência e o projeto/espço aberto como intenção seria então que no segundo caso, além de “permitir” o uso flexível, este “daria forma” a uma potencial transformação por parte dos “usuários”.

Podemos identificar, em meio às “obras abertas”, diferentes níveis de abertura, que vão do plano da interpretação - ou seja, da ressignificação ampla de um objeto já consolidado - ao plano da produção da obra junto a seu autor. As obras abertas no plano da interpretação seriam aquelas que “*já completadas fisicamente, permanecem, contudo ‘abertas’ a uma germinação contínua de relações internas que o fruidor pode descobrir e escolher no ato de percepção da totalidade dos estímulos*” (2005: 64). Fazendo uma analogia entre a análise das manifestações artísticas e a concepção de espaço, tratar-se-ia da apropriação simbólica e material de um espaço já produzido.

A categoria seguinte atuaria em um plano mais profundo, no “campo da produção e da manualidade”. Tratar-se-ia de um problema novo: “*uma categoria mais restrita de obras que, por sua capacidade de assumir diversas estruturas imprevistas, fisicamente irrealizadas, poderíamos definir como “obras em movimento”*” (2005: 51-2). Ao explicar o que seriam estas *obras em movimento*, Eco faz referência direta a um caso na arquitetura, o que para nós reforça a proximidade entre seu conceito e nossa reflexão:

Lembramos a nova Faculdade de Arquitetura da Universidade de Caracas [Venezuela], definida como “**a escola a inventar todos os dias**”: as salas dessa escola são constituídas de painéis móveis, de modo que professores e alunos, consoante o problema arquitetônico e urbanístico em exame, constroem o ambiente de estudo apropriado, modificando continuamente a estrutura interna do edifício (ECO, 2005. Grifo nosso).

O autor se refere, assim, a um certo inacabamento material, que permitiria ao “espectador” colaborar para “*fazer a obra*” (ECO, 2005: 50). A linha de uma “arquitetura transitória”, semelhante a este pensamento, surgia na época em que Eco escrevia *Obra Aberta*; um dos arquitetos exemplares deste partido é o inglês Cedric Price, com seu projeto para o *Fun Palace*, centro de lazer projetado em parceria com o diretor de teatro Joan Littlewood nos anos 60 em Londres: “*Price propôs espaços livres de valor, espaços flexíveis com ênfase no tempo, nos quais a apropriação dos usuários é condição para que os espaços se tornem completos (ainda que temporariamente)*” (DELL, 2007: 137)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> A estrutura flexível do *Fun Palace* é pensada com base em uma fábrica de navio, e pode ser modificada e transformada pelos usuários. O *Fun Palace* incorpora ao edifício a noção de performance: “*o caráter visual e espacial da arquitetura [como objeto fixo] deixa de existir e dá lugar à fugacidade (...) a qualidade espacial não perde valor; pelo contrário, é justamente através do ato da performance que esta qualidade surge. Para Price, sentido e significado não são extraídos da arquitetura, mas do espaço transformado pela ação. O Fun Palace não só demonstra que a construção apresenta-se como moldura para nossas atividades no espaço, mas também como cúmplice, participante a priori das mudanças de constelações sociais através de performances coletivas*” (DELL, 2007: 138). Price resume, com suas obras, um movimento que surge no sentido da arquitetura como processo aberto, em contraposição à

(ver imagens 4\_1 a 4\_3)

Um aspecto que Eco não chega a aprofundar em seu conceito de Obra Aberta é a possibilidade de compartilhamento da própria concepção da obra, e dos meios de fazê-la. É desta dimensão que pretendemos nos aproximar quando falamos sobre *prática projetual e espacial*: um projeto conceitual e materialmente concebido junto à criança. E é nesta prática que a contribuição do conceito de Eco se esgota, para nossa discussão. Acreditamos ser possível pensar no estabelecimento de um diálogo entre arquiteto e criança que resulte em um espaço criado e re-criado contínua e coletivamente.

#### 4.2. PRÁTICAS COTIDIANAS E PRÁTICAS NO ESPAÇO

-Com o que você brincava quando era criança?

- Eu brincava com os espaços.

Ítalo Calvino

A concepção de *prática projetual e espacial com a criança* tem inclusive em sua denominação inspiração na reflexão do historiador francês Michel de Certeau a respeito das *práticas cotidianas* (1974-1978). Partimos da idéia de que as ações compartilhadas entre arquitetos e crianças, na realização de projetos e/ou na intervenção em espaços pré-existentes, são reforçadas pelas transformações simbólicas e materiais que as crianças realizam em seus espaços vitais no cotidiano. Da mesma forma, acreditamos no caminho inverso, de que projetos deste caráter têm o potencial de intensificar o valor destas ações do dia-a-dia da criança.

As *práticas cotidianas* são definidas por Certeau como as “maneiras de fazer”, os procedimentos populares “minúsculos e cotidianos”<sup>8</sup> dos quais os “dominados” ou “usuários” se utilizam para criar micro-resistências a uma determinada ordem imposta, jogando com os mecanismos da disciplina<sup>9</sup>. Contrariamente, deste modo, a idéia de que os dominados são dócil e passivamente submetidos a uma ordem; esta, subvertida pelas práticas, passaria a funcionar em outro registro, de acordo com os interesses dos “usuários” (1994: 37).

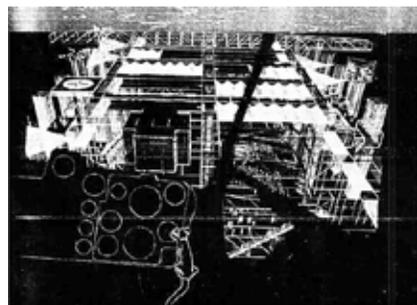
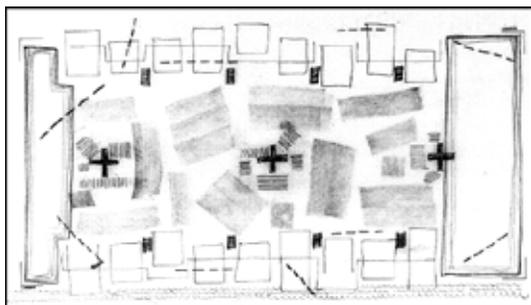
Estas práticas significantes constituiriam então trilhas em parte ilegíveis em meio a um espaço funcionalizado, pré-definido, onde circulam. Para descrevê-las, Certeau emprega “*uma analogia com as formações lingüísticas, com o uso da linguagem na construção de significações*” (PALLAMIN, 2001: 38). Assim, a partir de um “vocabulário” e de uma “sintaxe” recebidos, os usuários colocar-se-iam a construir

---

arquitetura como produto acabado. O Fun Palace, embora não tenha sido construído, foi a principal referência para o projeto do Centro Georges Pompidou, realizado por Richard Rogers e Renzo Piano nos anos 70. In: DELL, Christopher. Die Performanz des Raums (A performance do espaço). *Revista Archplus*, Berlim, nº 183, maio 2007, p.136-144 (Artigo traduzido pela autora e pelo arquiteto suíço Richard Zemp).

<sup>8</sup> Estas práticas aconteceriam em diversas instâncias da vida cotidiana dos sujeitos e coletivos, entre as quais a prática da leitura, da fala, as práticas do universo familiar, a prática de fazer compras, a arte culinária, a prática e vivência do espaço urbano, entre outras (CERTEAU, 1994: 40).

<sup>9</sup> Certeau se refere à análise de Michel Foucault sobre as estruturas de poder em *Vigiar e Punir*. (FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris, Gallimard, 1975).



“frases” autênticas, “para produzir algo que lhe seja próprio” (CERTEAU apud SZMRECSANYI, 1985<sup>10</sup>; CERTEAU, 1994, 40).

Para Certeau, o que está em jogo em seu estudo não são os sujeitos autores das práticas, mas os *modos de operação* e *esquemas de ação criativos* que compõem estes “*patchworks do cotidiano*” (1994: 40; 46). O autor define duas lógicas de ação: a *tática* e a *estratégia*. Estabelecendo analogia com a trajetória de um corpo, a noção de estratégia corresponderia com a figura, o traço que se forma da ligação entre pontos percorridos, enquanto que a tática implica em um “*movimento temporal no espaço*” (1994: 98). Assim, na estratégia o lugar prevaleceria sobre o tempo, os espaços seriam divididos em suas devidas funções, e as incertezas da história tenderiam a ser transformadas em “*espaços legíveis*”. Já na tática, a componente tempo atribuiria movimento ao espaço, não existindo lugar fixo; a tática seria comandada pela mobilidade, pelo acaso, pela existência de “*não-lugares*” (1994: 100):

[...] as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1994, 102. Grifo do autor).

Certeau propõe, portanto, uma discussão da ordem do *movimento*, da *ação*, da *performance*, como motivadores da recriação da ordem. Referindo-se diretamente à vivência do espaço, o autor define como “*práticas do espaço*” o ato de caminhar pela cidade, os relatos cotidianos dos “*usuários*” sobre seus espaços de vida, as memórias espacializantes. Para Certeau, o espaço só *acontece* através da apropriação, da resignificação deste pelos seus usuários, da “*realização espacial do lugar*”, bem como a língua só acontece pela enunciação, pela sua realização sonora através do ato de falar (1994: 177). Ou seja, os “*usuários*” não apenas seguem o texto do espaço, mas também o co-produzem (DELL, 2007: 142). Relacionando este aspecto com nossa discussão apresentada no Capítulo 1, podemos identificar estas subversões da ordem imposta pelos espaços determinados pelo arquiteto na brincadeira das crianças<sup>11</sup>.

10 SZMRECSANYI, Maria Irene de Q.F (org). ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO (Anais). São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 1985

11 Não foi a toa que os arquitetos Alison e Peter Smithson, participantes nas décadas de 50 e 60 do grupo de artistas inglês Independent Group- IG e do Team X (rever nota 4 neste capítulo) sensibilizaram-se com o ensaio do fotógrafo inglês Nigel Henderson – um dos fundadores do IG - na década de 50, sobre a apropriação das ruas de Londres pelas crianças, e partiram desta abordagem para introduzir uma observação mais

**imagens 4\_1, 4\_2 e 4\_3.**

Croqui, maquete e perspectiva do projeto para o Fun Palace, onde se pode observar a busca por uma arquitetura “mutável”. (FONTE: 1 – Revista Archplus, maio de 2007; 2 – Revista Domus, janeiro de 2004; 3 – Revista Art in America, 1966)



(ver imagens 4\_4 a 4\_6)<sup>12</sup>

Neste sentido, Certeau nos apresenta as noções de *lugar* e de *espaço*. Para ele, *lugar* é a disposição dos elementos de acordo com uma determinada organização; remete à *estabilidade* e ao controle e está associado à *estratégia*. Já o *espaço* é o *lugar praticado*, ou seja, “*animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram*”; configura-se, portanto, através de *táticas* (CERTEAU, 1994: 201). O espaço estaria para o lugar “*como a palavra quando falada (...) colocada como o ato de um presente*”. Numa imagem comparativa apresentada pelo arquiteto Raul Pereira, poderíamos dizer que, nestes termos, espaço aproxima-se “*mais de uma visão cinematográfica de imagens em movimento, do que de uma fotografia, passível de ser captada num só relance*”, ou que se transforma “*num tecido com as bordas esgarçadas, abertas para o mundo a sua volta, no lugar de uma trama de bordas alinhavadas e bainhas precisamente definidas*” (PEREIRA, 2005: 2 - 26).

Para Certeau, em uma caminhada, são os jogos de passos do pedestre, sua motricidade, é que tecem os lugares, espacializando-os. Através do reconhecimento dos códigos dominantes do espaço, o caminhante atualiza esta ordem espacial e o conjunto de possibilidades. Através das recusas, da criação de atalhos, da escolha dos caminhos, ou seja, da extração de fragmentos da “*língua*” do espaço, o caminhante cria outras possibilidades, molda percursos descontínuos, desestabiliza a ordem<sup>13</sup>. A própria atribuição de sentido, o uso da memória para relatar um espaço ou um percurso também constitui, para Certeau,

---

atenta do cotidiano e da apropriação popular dos espaços urbanos, discussão que influenciou na crítica do Team X ao urbanismo funcionalista. O arquiteto Aldo Van Eyck, também membro do Team X, apresentou no décimo CIAM uma reflexão sobre “*A cidade e a criança – problemas de perda de identidade*”, como base em sua experiência na Prefeitura de Amsterdã na elaboração de mais de 100 projetos para espaços públicos infantis entre 1946 e 1951 (BARONE, 2002).

**imagens 4\_4, 4\_5 e 3\_6.**

Crianças brincando nas ruas de Londres, em fotografias de Nigel Henderson, membro do grupo de artistas inglês Independent Group (Fonte: LICHTENSTEIN, 2001)

12 LICHTENSTEIN, Claude. **As found: die Entdeckung des Gewöhnlichen - Britische Architektur und Kunst der 50er Jahre** (As found: a descoberta do comum – Arquitetura e Arte inglesas dos anos 50) Zürich: Museum für Gestaltung, 2001.

13 “*Esta prática desviante em relação ao uso dos espaços urbanos apontada por Certeau tem certa relação com aquela da “deriva” proclamada pelos situacionistas, nos anos 50 e 60 (ligados a Guy Debord). O “derivar” traria em seu bojo uma atitude crítica em relação à homogeneização dos conflitos que produzem o espaço capitalista, promovendo novos modos de pedestres “negociarem” os espaços cotidianos (...)*” (PALLAMIN, 2001: 40. Em nota)

uma prática espacial: “os relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos de mundo”. Através destes relatos, abre-se espaço para o vazio, para a realização de um espaço de jogo - jogo de sentidos -, que se torna espaço habitável (CERTEAU, 1994: 186)<sup>14</sup>.

Podemos dizer que a transformação de *lugar* em *espaço* se aproxima da noção de *espaço* convertido em *espaço-ambiente*, apresentada pela arquiteta Mayumi Souza Lima<sup>15</sup>. Para Mayumi, da mesma forma, o espaço material se qualifica apenas quando nos apropriamos dele para viver, construindo-o e destruindo-o, atribuindo-o dinâmica. Neste espaço qualificado, “sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças” (LIMA, 1989:13). O espaço concreto ganha assim a condição de “espaço-ambiente” que aqui associamos ao “lugar praticado” de Certeau.

O autor afirma que as práticas espaciais são como repetições, em metáforas diversas, da primeira experiência espacial da infância, quando a criança, ao situar seu próprio corpo no espaço, reconhece-se como outro em relação ao corpo da mãe<sup>16</sup>. Praticar o espaço seria “ser outro e passar ao outro” (CERTEAU, 1994: 190), o que é interpretado por Pallamin como “movimento em direção à diferenciação” (2001: 39), e pode ainda ser associado à articulação de subjetividade a partir de uma vivência do espaço - este interpretado em sua dimensão “aberta”, transitória, espaço como devir<sup>17</sup>, “sacudido por uma força que desafia os cálculos” e regras da arquitetura (KANDINSKY apud CERTEAU, 1994: 191).

A “pulsão” do arquiteto em se ocupar do ambientes livres e espontâneos e em preencher o vazio, “concretar” os entre-espaços, contribui para o congelamento dos lugares (CERTEAU, 1994: 214)<sup>18</sup>. Para Mayumi, impomos às crianças, como adultos e arquitetos, os próprios caminhos de sua imaginação, quando lhes são entregues espaços e objetos prontos para usar. Destes espaços tradicionalmente produzidos pelo arquiteto em seu atelier, as crianças se apropriam como usuários, já que tudo está “preenchido”, determinado. Apesar disso, resistem, abrindo brechas nos “entre-espaços”, construindo a partir de

14 Um personagem do cinema pode exemplificar o que seria a subversão de uma ordem e de um espaço imposto. No filme “Mon Oncle” (“Meu Tio” - Jacques Tati - França, Itália: 1959), crítica ao urbanismo funcionalista, “Monsieur Hulot transita entre dois universos: a casa “super moderna” e “funcional” [de sua irmã], na qual as pessoas são vítimas de um espaço meticulosamente organizado, onde o cotidiano é ameaçado por obrigações ditatoriais, e um bairro tradicional como algo que se prolifera, constituindo o mundo heterogêneo do cotidiano que permite o acaso e o incidental. O Monsieur Hulot nos mostra a relação problemática entre a idéia de que a paisagem tem que ser predeterminante e um usuário que não se reconhece mais nesta paisagem”. (ZEMP, Richard. Representação da cidade versus cotidiano. Trabalho apresentado à disciplina de Pós-Graduação da FAUUSP AUH5811 Necessidades Populares e Consumo Cultural, ministrada pela Profª Drª Maria Irene Q. F. Szmrecsarvi, no primeiro semestre de 2006).

15 Retomamos o conceito de espaço-ambiente definido no capítulo 1, p. 35.

16 Esta discussão assemelha-se à presente nas reflexões de Winnicott sobre a formação do espaço potencial, conforme apresentado no Capítulo 1.

17 SILVA, Fernanda Maura Marciano da. Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do Espaço Escolar: Caminhadas por memórias, produções de subjetividades e representações espaciais. I SIMPÓSIO ESPAÇO E EDUCAÇÃO, realizado entre 20 e 22 de setembro de 2007 (Artigo). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação.

18 Certeau expressa uma crítica direta aos arquitetos ao nos apresentar o poema alemão “Der Lattenzaun”:

Era uma vez uma paliçada/ Com entre-espaços para se olhar através/ Um arquiteto, que a viu/ Certa tarde, repentinamente, apareceu por lá/ E se apoderou dos entre-espaços/ E construiu então uma grande casa/ Por isso, o Senado se apropriou desta/ O arquiteto, no entanto, fugiu para a Áfri-ou-América.

„Es war einmal ein Lattenzaun/ mit Zwischenraum, hindurchzuschauen/ Ein Architekt, der dieses sah, / stand eines Abends plötzlich da - / und nahm den Zwischenraum heraus/ und baute draus ein grosses Haus/ Drum zog ihn der Senat auch ein./ Der Architekt jedoch entfloh/ nach Afri-od-Ameriko”

Traduzido pela autora diretamente do alemão, do poema “Der Lattenzaun”, em português “A cerca de estacas (ou paliçada)” (MORGENSTERN, 1965 apud CERTEAU, 1994:213).

fragmentos e de “sucatas” novas realidades. Disto podemos deduzir que os espaços – sociais e materiais – estão, portanto, sempre abertos, embora parcialmente, à reconstrução de sentidos (PALLAMIN, 2001: 35), bem como as práticas cotidianas estão sempre presentes por mais que continuamente, assim como *lugares* se transformam em *espaços*, *espaços* possam transformar-se em *lugares*.

Para além de reconhecer sua existência, o que propomos então é que se dê impulso à intensificação destas práticas cotidianas aparentemente *invisíveis* ao invés silenciá-las, afirmando deste modo a autoria dos sujeitos-crianças no tecer de seus espaços vitais. Referimo-nos a uma dimensão de projeto e intervenção espacial que se aproxima da noção de *tática* de Certeau. Devemos ter claro, no entanto, que as *práticas projetuais e espaciais* das quais tratamos não substituem as práticas cotidianas, mas sim procuram alimentá-las.

Lembremos as considerações de Walter Benjamin ao criticar a arrogância dos educadores e dos adultos em geral quando se antecipam em criar brinquedos para as crianças<sup>19</sup>.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros [e espaços] – que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a **Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças**. Objetos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo o trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. **Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas**. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos, do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso **as crianças formam o seu próprio mundo de coisas**, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para as crianças e não se prefere **deixar que a própria atividade** – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – **encontre por sim mesma o caminho até elas**. (2002: 103. Grifo nosso).

O brinquedo do adulto e o brincar da criança formariam, para Benjamin, um “par dialético” que traduziria o relacionamento entre adulto e criança. O brincar seria a resposta imprevisível da criança às determinações pedagógicas do brinquedo do adulto, através da escolha de objetos que este último joga fora, aproximando a criança “dos “inúteis”, dos que vivem à margem da sociedade (BOLLE apud BENJAMIN, 2002). Tal reflexão é expressa pela seguinte frase: “*Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo*

página ao lado:

imagens 4\_7, 4\_8, 4\_9, 4\_10 e 4\_11.

Crianças se apropriando dos espaços e das “sucatas” urbanas para brincar. (FONTE: Foto 7 – ALMEIDA, 1985. Fotos 8,9, 10, 11 - DATNER, 1974)

19 Em textos escritos entre 1928 e 1930, Benjamin afirma que o crescente interesse dos adultos pela indústria do brinquedo e dos livros infantis após o fim da Primeira Guerra dizia respeito à vontade de libertação dos “horrores do real”, o que acarretaria em uma regressão do adulto à vida infantil. Para Benjamin, o crescimento desta indústria na Alemanha, em contraposição aos brinquedos construídos pelos artesãos, “*mundo de coisas minúsculas que fazem a alegria das crianças*” e do qual se tinha domínio do processo total de produção, acarretaria em uma “emancipação” do brinquedo, o que o tornava estranho não apenas à crianças, mas também a suas famílias. (BENJAMIN, 2002).



*a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças”* (2002: 87).

As colocações de Benjamin somam-se às de Certeau no sentido de que passemos a ver as ações cotidianas das crianças – assim como a dos “usuários” do povo - como resistências à imposição de respostas, sejam elas da ordem do objeto, do espaço, entre outras. Coloquemo-nos a despertar os objetos inertes, a mergulhar em um universo rico de miudezas, a movimentar o espaço através de uma “arte de fazer” que intensifica a carga simbólica dos espaços e modifica também, por vezes, sua materialidade (CERTEAU, 1994; PALLAMIN, 2001; PEREIRA, 2005). Por meio da inter-relação entre a prática do arquiteto e a prática da criança em seu cotidiano, construímos uma nova linguagem que contemple o imprevisível, a abertura ao “vazio”, o cultivo do dia-a-dia (SANTOS, 1985: 142) evitando a cristalização dos *espaços em lugares*, dos espaços *da* criança em espaços *para* a criança; são estes alguns de nossos desafios.

(ver imagens 4\_7 a 4\_11)

### 4.3. EXPERIÊNCIAS PELO MUNDO

Apresentamos aqui experiências realizadas em outras partes do mundo – históricas e atuais - que contribuem para nossa reflexão e são referências importantes para os projetos brasileiros, apesar da diversidade de contextos. Algumas delas têm como foco principal o universo do sensível, o processo de criação artística e apresentam afinidades com a atuação de Elvira de Almeida no Brasil. Entre elas, os *Adventure Playgrounds*, a experiência francesa *L’enfant architecte* e a ação do suíço *Spielräumer*. Elas trazem contribuições no sentido de uma integração entre arte e arquitetura, e das possibilidades de uma arquitetura mutável, feita pelas mãos da criança.

Outros trabalhos têm como preocupação central a dimensão política, a vinculação da criança às políticas públicas urbanas, e colaboram para a reflexão sobre o reconhecimento da criança como ser político, entre eles o suíço *Mega!phon* e o italiano *La Città dei Bambini*.

As experiências foram selecionadas por inspirarem experiências nacionais, por apresentarem com elas afinidades, ou também por proporem discussões atuais, pouco presentes no contexto brasileiro<sup>20</sup>. A partir deste *bricolage*, podemos definir em maior profundidade a concepção *de prática projetual e espacial com a criança*, destacando elementos de cada uma das experiências e retomando os exemplos brasileiros.

---

20 Ressaltamos que temos conhecimento de uma série de experiências que poderiam de alguma forma contribuir para nossa discussão. No entanto, além dos argumentos que já apresentamos para a escolha das que aqui serão apresentadas, estas têm maior riqueza de informações disponíveis em publicações de periódicos e livros ou em documentações *on line* em sites dos projetos. Especificamente a experiência suíça *Mega!phon* pôde ser conhecida mais de perto. Em duas visitas a Zurique, tivemos a oportunidade de realizar entrevistas e conversas informais com seu coordenador, Pascal Kreuer e com o designer Fabio Guidi, integrante do grupo *Motorsänger*, responsável pelo projeto do playground Hardau. Kreuer forneceu um grande acervo de fotos das experiências do projeto, bem como algumas documentações escritas e um vídeo do processo de concepção do playground Roswiesenplatz. Visitamos os espaços resultantes dos projetos mais recentes – *Drahtzugstrasse*, *Roswiesenplatz*, *GZ Heuried*, *Hardau* - e pudemos ainda participar da festa de inauguração do playground Hardau.



### L' ENFANT ARCHITECTE (“A CRIANÇA ARQUITETA”) – FRANÇA, 1969

A experiência publicada em 1971 na revista *Architecture d' Aujourd' hui*<sup>21</sup> foi desenvolvida por dois arquitetos franceses, J. Boris e G. Hirschler e tinha como objetivo possibilitar a grupos de crianças a liberdade e os meios para recriar seus ambientes cotidianos. Deste modo, foram disponibilizadas pelos arquitetos peças de espuma de poliuretano, em escala e peso apropriados e em diversos formatos - triangulares e trapezoidais - dos quais seria possível obter uma infinidade de formas. Os arquitetos partiam da idéia de que as construções das crianças poderiam dizê-los sobre suas preferências ambientais, dando-lhes ferramentas para desenvolver espaços infantis com maior qualidade.

O experimento foi realizado em três escolas francesas, sendo que o contexto – rural ou urbano – e o método pedagógico da escola interferiam em seu desenvolver, conforme destacado pelos arquitetos. Boris e Hirschler permaneciam como observadores enquanto as crianças montavam as peças, após explicarem a elas seus objetivos com a proposta. Os arquitetos descrevem que nas três experiências as crianças tinham uma grande ansiedade em tomar contato com o material, para apenas depois de certo tempo partirem, concentradamente, para as construções.

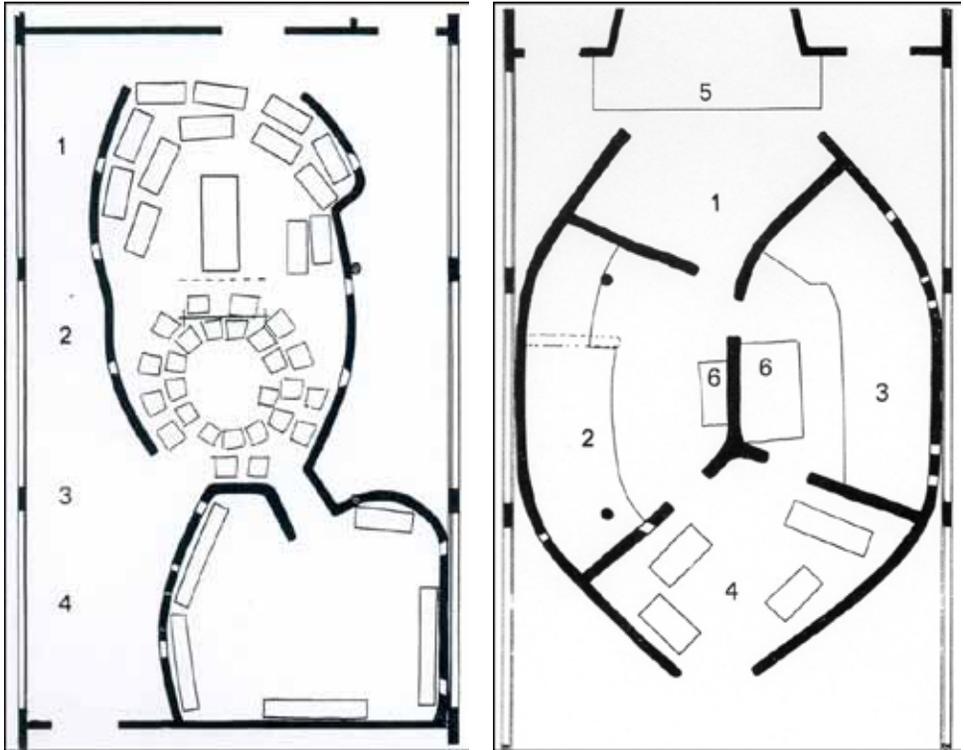
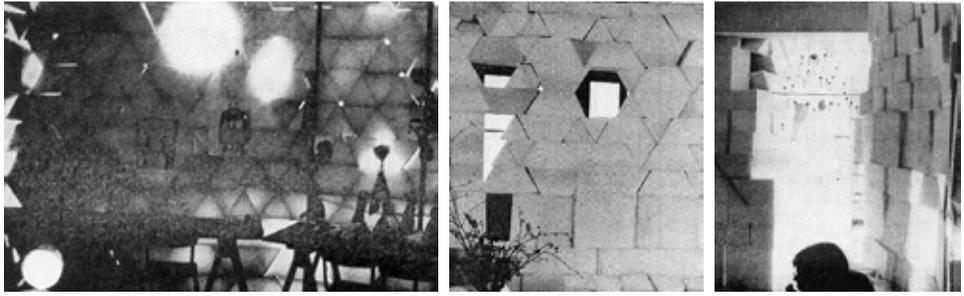
(ver imagens 4\_12 e 4\_13)

Na primeira experiência, as crianças construíram um espaço de formas orgânicas, que denominaram de “feijão”, e logo em seguida apropriaram-se do ambiente criado, discutindo as sensações que ele revelava e os elementos que teriam de ser recriados para garantir um ambiente acolhedor: a necessidade de luz suficiente para atividades de leitura e de desenho, a vontade de não ser observado a partir dos espaços exteriores e ao mesmo

21 BORIS, J ; HIRRSCHLER, G. L' enfant architecte. *Architecture d' Aujourd' hui*, n° 154, 1971 (O texto foi traduzido pela professora de francês Maria Aparecida Lagreca Leme, de Barra Bonita - São Paulo). A experiência é a única sobre a qual foram encontradas poucas informações, mas consideramos de grande valia discutí-la porque serviu de inspiração para a atuação de Mayumi Souza Lima na década de 70, e para a realização de algumas atividades com as crianças do assentamento D. Pedro Casaldáliga em Cajamar (2006- 2008).

**imagens 4\_12 e 4\_13.**

Crianças manipulando as peças e construindo seus ambientes. (Fonte: BORIS; HIRRSCHLER, 1971).



**imagens 4\_14, 4\_15 e 4\_16.**

Ambientes criados pelas crianças, com destaque para as entradas de luz

**imagens 4\_17 e 4\_18.**

Planta dos espaços construídos na primeira e na terceira experiência.

(Fonte: BORIS; HIRRSCHLER, 1971).

tempo ter acesso à paisagem externa, o tamanho das aberturas para que estes aspectos fossem garantidos. A partir da discussão, as crianças decidiram construir outro espaço para atividades coletivas, um iglu chamado de “bolha”, ligado ao “feijão” por um espaço de transição. Elas viveram dez dias dentro destas construções, e demonstraram, para os arquitetos, uma grande consciência a respeito da importância dos espaços construídos.

A terceira experiência<sup>22</sup> foi realizada em uma escola rural, com uma turma de crianças com problemas de relacionamento devido às condições sociais e familiares precárias, como afirmam os arquitetos. Diferentemente do primeiro trabalho, a maioria das crianças se pôs a construir pequenos nichos individuais com tetos, com “*função de segurança quase uterina*”, enquanto algumas delas se dedicavam à construção de uma casa coletiva. Durante os dez dias que se seguiram, as crianças modificaram os ambientes diversas vezes, discutindo diferentes projetos, entre eles uma “casa para viver tranquilo”, constituída por uma sala para ouvir e criar músicas, uma sala secreta para contar segredos, uma sala de

<sup>22</sup> No relato apresentado na revista *Architecture d' Aujourd' hui* os arquitetos não falam sobre a segunda experiência.

silêncio para reflexão e tranqüilidade - todas estas cobertas com um teto de blocos - , além de uma cozinha e uma sala de almoço, ambas ar livre, voltadas para o pátio da escola. Nos espaços construídos, cantavam, dançavam, brincavam e contavam histórias: *“elas exprimiam sua satisfação pela apropriação do espaço **corporalmente**, num ambiente em que antes não se expressavam de outra maneira senão **verbalmente**”* (BORIS; HIRRSCHLER, 1971. Grifo nosso). Nesta experiência, as crianças viveram o cotidiano escolar durante três meses nos espaços criados e construídos por elas. Tornou-se clara, para os arquitetos, a importância de resguardar um ambiente acolhedor e adequado às crianças: *“toda a vida escolar das crianças havia sido sensivelmente modificada [...] as crianças se deslocavam com mais flexibilidade e movimentos mais complexos que os de anteriormente [...] Pareciam também se exprimir com mais sutilezas em sua linguagem”* (BORIS; HIRRSCHLER, 1971).

(ver imagens 4\_14 a 4\_18)

Como afirmam os arquitetos, não seria possível tirar conclusões generalizadas sobre suas experiências, mas alguns aspectos foram notados com clareza: os espaços de maior interesse eram pequenos e cheios de recantos e ligações. As crianças, após um tempo de experimentação com formas mais ortogonais e representativas de estereótipos conhecidos, libertavam-se destes modelos e passavam à criação de ambientes orgânicos, complexos e ricos em formas, adequados a suas atividades. O resultado formal não era o objetivo das crianças, mas a consequência de uma criação que se orientava pela vida e pela experimentação corporal, e não por critérios estéticos ou intelectuais.

Outro aspecto que se destacou para os arquitetos foi a consciência das crianças sobre os intercâmbios entre o “dentro” e o “fora”. Estes dois “climas” se relacionavam através da criação de espaços de transição, que diziam não apenas da configuração espacial, mas da própria fase da vida de seus “construtores” (BORIS; HIRRSCHLER, 1971). Além dos resultados espaciais, os arquitetos se surpreenderam com a criatividade, a capacidade de decisão, a autonomia e o senso coletivo das crianças:

Ao organizar suas vidas em espaços, significava que elas precisavam adotar uma estratégia comum, [...] trabalharem juntas para construir um espaço para todos e preservar a coesão do grupo. É maravilhoso ver como **as crianças sabem reinventar toda uma arte de viver**, e o quão sensíveis são ao construir ambientes [...]. Sentimos o quanto elas são infinitamente sensíveis ao problema do entorno construído, e **infinitamente poetas quando usam a imaginação. Ainda não “habitadas ou resignadas”, o único critério que realmente conta para elas é a vida.** (BORIS, HIRRSCHLER, 1971. Grifo nosso).

A idéia dos arquitetos era a de que as experiências, de três meses, passassem a durar um ou alguns anos, para sentir as modificações possíveis no comportamento das crianças e nos espaços concebidos. Os arquitetos pretendiam ainda trabalhar com adolescentes e adultos, de forma a *“comparar as diferentes arquiteturas, motivações e comportamentos”*. A preferência pelas crianças tinha um argumento claro: *“escolhemos buscar nas crianças o reencontro com os seres humanos: mais criativas [...], menos condicionadas às idéias fixas do momento, [...], aos moldes do pensamento, às idéias que faz o homem de seu habitat”* (BORIS, HIRRSCHLER, 1971)

Esta experiência nos mostra que é possível ter uma infinidade de aprendizados com as crianças. A diferença entre os comportamentos e espaços na primeira e na terceira experiência indica que não existe receita para espaços adequados ou inadequados à infância: estes se ajustam a aspectos de ordem subjetiva, bem como ao contexto social, educacional e político. A experiência também destaca que mais do que no ambiente criado em si, a essência está na **ação** transformadora da criança diante de um espaço itinerante, flexível, móvel, causadora de um clima de criação, espontaneidade e comunhão que os ambientes contribuem para consolidar.



#### ADVENTURE PLAYGROUNDS (ORIGEM: DINAMARCA – 1931)

O conceito de *Adventure Playground*, existente atualmente na Europa e na América do Norte, originou-se nos anos 30. O arquiteto paisagista dinamarquês C. T. Sorenson, que trabalhava em projetos para *playgrounds* convencionais, passou a observar as brincadeiras exploratórias das crianças ao tomarem contato com materiais e espaços durante as obras. Para o arquiteto, as crianças pareciam mais entusiasmadas antes da conclusão do que ao brincar nos espaços construídos, o que deu origem a um diferente conceito de espaço lúdico em 1931, no qual a proposta era traçar um ambiente no qual as crianças pudessem criar seu próprio *playground* utilizando resíduos de materiais de construção<sup>23</sup>.

O primeiro *playground* com este caráter foi construído apenas em 1943, pela *Worker Cooperative Housing Association* em um subúrbio de Copenhague, em meio à cidade arruinada durante a ocupação alemã na Segunda Guerra Mundial (BURKHALTER, s.d)<sup>24</sup>. Tal contexto indica a “força da idéia e a persistência de seus primeiros proponentes” (COOPER, 1970: 3). Apesar das restrições impostas pela Segunda Guerra e da escassez de materiais, o *playground* de Copenhague continuou existindo, ao menos até a década de 70 (COOPER, 1970). Outras experiências aconteceram na década de 40 em Amsterdã, no centro histórico bombardeado pelos alemães, e na década de 50 em Estocolmo, na Suécia, em Minneápolis nos Estados Unidos, e em Zurique – onde foi chamada de *Robinson Spielplatz* (BURKHALTER, s.d). Na Inglaterra, a idéia também foi difundida, acarretando no surgimento de diversos *playgrounds* e na fundação da *London Adventure Playground Association*. A concepção de brincar apresentada a princípio como um experimento provou-se, então, satisfatória, a ponto de despertar o interesse de órgãos públicos e voluntários nestes diversos países (COOPER, 1970).

(ver imagens 4\_19 a 4\_22)

**imagem 4\_19.**  
Primeiro Adventure  
Playground em  
Copenhague. (Fonte:  
BURKHALTER, sem  
data)

**imagens 4\_20 e  
4\_21.**  
Robinson Spielplatz  
em Zurique,  
1954 (Fonte:  
BURKHALTER, sem  
data)

**imagem 4\_22.**  
Adventure Playground  
em Londres (Fonte:  
DATNER, 1974)

23 Este conceito tem profunda relação com as falas de Walter Benjamin no texto *Canteiro de Obras* e em outros sobre a criança e o brinquedo, escritos no mesmo período, entre 1926 e 1928. (rever citação página 154 deste capítulo)

24 BURKHALTER, Gabriela. **Spielen und Kindsein in der Stadt** (Brincar e ser criança na cidade). Disponível em: site do grupo Airtrain – Mobile Architektur: <http://www.airtrain.li>. Acesso em: 15 jan. 2009. Sobre os Adventure Playgrounds, ver ainda: MOORE, Robin C.; GOLTSMAN, Susan M.; IACOFANO, Daniel S. **Play For All Guidelines: Planning, Design and Management of outdoor play settings for all children**. Berkeley (Estados Unidos): MIG Communications, 1997 (2ª Ed.); COOPER, Clare. **The Adventure Playground: creative play in an urban setting and a potential focus for community involvement**. Universidade da Califórnia, 1970; **Adventure Playground Information Kit** (Terrain de jeux à l'aventure Cahier de documentation). Ottawa (Canada): Central Mortgage and Housing Corporation, Children's environments advisory service, 19-?. (p. 1)

Os *Adventure Playgrounds* ganharam força na década de 70 como tentativas de amenizar a escassez de espaços livres e repletos de natureza nas grandes cidades, ambientes os quais ofereceriam às crianças maior liberdade de experimentar, explorar e intervir em seus espaços de vida, ampliando sua autonomia. A fascinação das crianças por ruas, estacionamentos e lotes vazios e prédios em construção dariam indícios desta restrição de liberdade dos espaços urbanos, e de que “*um elemento crucial está faltando nas áreas lúdicas que providenciamos atualmente – o elemento do perigo ou, em um sentido mais positivo, o do desafio*”, “*a vitamina faltante na enfraquecida dieta dos espaços lúdicos [urbanos]*” (COOPER, 1970: 58).

Este conceito ressalta ainda a importância de transformações no espaço como modificações subjetivas internas, aproximando-se do conceito de *espaço potencial* que discutimos no capítulo 1:

quando uma criança constrói, rearranja ou põe abaixo uma estrutura com a qual brinca [...] ela está simbolicamente testando seu poder de mudar a si mesma. Se negamos à criança a chance de fazê-lo, podemos muito bem estar privando-a de uma experiência de aprendizado essencial no caminho da auto-atualização. (COOPER, 1970: 16).

O *Adventure Playground* consiste na existência de um lugar o mais improvável e menos desenhado e estruturado possível, de forma que as crianças possam organizá-lo conforme suas próprias idéias: “*profissionais do design que se envolvam em providenciar este tipo de espaço devem restringir uma inclinação natural para “desenhá-lo” antes que as crianças cheguem*” (COOPER, 1970: 42). Esta paisagem da espontaneidade contrasta-se, segundo Cooper, com os espaços cotidianos da criança urbana, nos quais tudo está organizado e com sua função determinada. Os playgrounds devem ser preferencialmente implantados em ambientes com árvores e com uma alternância entre substâncias lisas e firmes e áreas com terra e areia, e devem ser cercados para resguardar a privacidade das crianças. Costuma existir também um pequeno espaço construído, chamado de “cabana”, para servir como suporte a serviços - estoque de materiais, cozinha e banheiros -, como abrigo para atividades nas estações frias ou que demandem maior acolhimento - dança e atividades plásticas - e como espaço de encontro comunitário.

Existem, portanto, as condições espaciais adequadas a serem providenciadas por arquitetos ou designers. O essencial da proposta, entretanto, é a intervenção ativa das crianças, que têm como matéria-prima os recursos naturais – terra, areia, árvores, água – e materiais de construção, como pedaços de madeira, caixas de papelão, tubos, pranchas, tijolos e cordas, além de ferramentas: martelos, pregos, serras, baldes, pás, carrinhos de mão e espátulas. Somam-se aos elementos de construção, móveis velhos e outras sucatas urbanas obtidas por doação e materiais para atividades plásticas e teatrais: tinta, papel, crayons, giz, cola, lã, velhas roupas, tecidos. Através da exploração dos materiais, dos ambientes e dos instrumentos, as crianças dedicam-se às mais variadas brincadeiras: “*construir cabanas, paredes, fortes, tocas, casas na árvore; acender fogo e cozinhar; escalar árvores, cavar, acampar; talvez realizar trabalhos de jardim e cuidar de animais [...] grupos de jogos e brincadeiras coletivas, pintar, vestir-se, desfilar, ler – ou simplesmente não fazer nada*”<sup>25</sup>.

(ver imagens 4\_23 a 4\_26)

As ações das crianças acontecem sob a supervisão dos adultos, chamados de *playleaders* (líderes de brincadeira). A função destes adultos é assegurar condições mínimas de segurança e auxiliar em atividades que demandem sua presença, sem organizar ou desenvolver programas específicos e pré-definidos. O relacionamento do adulto com a criança é fundamental para a proposta: ele deve saber

25 ADVENTURE Playground Information Kit (Terrain de jeux à l'aventure Cahier de documentation). Ottawa (Canada): Central Mortgage and Housing Corporation, Children's environments advisory service, 19-?. (p. 1)

quando ajudar e quando retirar-se, e ter confiança na capacidade da criança para criar seus próprios caminhos (COOPER, 1970). Além destas habilidades, o playleader deve ter domínio técnico para o ensino de marcenaria.

Em relação à questão operacional, o Adventure Playground costuma funcionar através de comitês formados por membros das comunidades locais e associações de moradores e voluntários, que se mobilizam para obter apoio financeiro e institucional junto aos poderes públicos municipais. Também as escolas, centros culturais e sociais do entorno podem ser envolvidos como pontos de divulgação e de mobilização da comunidade<sup>26</sup>. Os *Adventure Playgrounds* são raros pela dificuldade de manutenção – reposição de materiais, manutenção do terreno, apoio às atividades dos *playleaders* -, que só é possível com o envolvimento do poder público (MOORE, GOLTSMAN, IACOFANO, 1997: 174). A mobilização da comunidade é, por isso, fundamental para o fortalecimento da proposta e também para a redução de incompreensões, tais como a opinião de adultos de que são espaços perigosos, desorganizados e caóticos<sup>27</sup>.

(ver imagem 4\_27)

O playground consiste, portanto, em uma verdadeira oficina lúdica de marcenaria e de arte a céu aberto, na qual crianças, em interação com adultos, constroem, destroem e recriam seus espaços e brincadeiras. O alto grau de flexibilidade e transitoriedade permite inclusive que os espaços sejam itinerantes, ou seja, que ocupem diferentes áreas de acordo com as possibilidades oferecidas pelo ambiente urbano. A experiência traz elementos importantíssimos para nossa discussão, na medida em que demanda do arquiteto abrir mão do controle do projeto e abrir-se à intervenção cotidiana da criança. O papel dos *playleaders* não é atribuído a arquitetos, sendo estes últimos apenas responsáveis por oferecer as condições espaciais para a implantação dos playgrounds. Apesar disso, determinadas ações do *playleader* aproximam-se do que pretendemos como arquitetos realizadores de *práticas projetuais e espaciais com as crianças*. Podemos então dizer que envolvimento dos arquitetos nestes processos de invenção e reinvenção cotidiana dos *Adventure Playgrounds* poderia trazer elementos fundamentais para uma transformação de sua prática profissional.

Esta experiência tende a criar “oasis” lúdicos na cidade, sem fugir da delimitação espacial de um playground tradicional, não chegando a problematizar, como teria potencial, as possibilidades de reconquista da cidade pela criança. Mesmo assim, caracteriza-se como uma experiência riquíssima, no sentido do crescimento da autonomia da criança na produção de seus espaços de vida.

#### SPIELTRÄUMER, O “SONHADOR DE BRINCADEIRAS” – (BAUMA, SUIÇA)

Inspirado na experiência dos *Adventure Playgrounds* e partindo da idéia de que as crianças se atraem por espaços vivos e mutáveis, Toni Anderfuhren, o *Spielträumer* (sonhador de brincadeiras), como se autodenomina, trabalha há 19 anos como consultor para a realização de playgrounds e áreas de lazer

26 Não temos informações documentais sobre uma experiência específica. Estas informações são oferecidas pelo documento citado na nota anterior, que consiste no oferecimento de orientações para a implantação de um Adventure Playground.

27 Segundo Cooper, em algumas experiências pioneiras nos Estados Unidos, surgiram conflitos especialmente entre as famílias de baixa renda, que não compreendiam e reagiam negativamente ao caráter “vernacular” da proposta oferecida a seus filhos, já que viviam em condições semelhantes, em meio a depósitos de entulhos e moradias precárias (1970).



**imagens 4\_23, 4\_24, 4\_25 e 4\_26.**  
Adventure Playground em Berkeley, Califórnia – Estados Unidos (Fonte: [www.ci.berkeley.ca.us](http://www.ci.berkeley.ca.us). Acesso em 2 fev. 2009)

**imagem 4\_27.**  
O contraste entre a paisagem de fundo e este Adventure Playground em Copenhagen simboliza a diferença entre a “arquitetura adulta” e uma “arquitetura infantil” (Foto: Frode Slave - Fonte: <http://www.freeplaynetwork.org.uk/playlink/exhibition>. Acesso em 2 fev. 2009)

escolares e intervenções espaciais e artísticas temporárias<sup>28</sup>. O consultor desenvolve experiências em parceria com prefeituras municipais e escolas, e já trabalhou na realização de eventos artísticos na Suíça e na Alemanha<sup>29</sup>.

28 O consultor, em seu site [www.spieltraumer.ch](http://www.spieltraumer.ch) não chega a mencionar sua formação acadêmica, mas trabalhou por muitos anos em Adventure Playgrounds na Suíça.

29 Entre eles, a Oficina Européia de Verão de Weimar (Sommer Werkstatt Weimar), na Alemanha, realizada desde 1994, e o Festival de Blocos (Festival der Klotze), realizado em 2006 em Friedrichshafen, na Alemanha.



Spielträumer parte da idéia de que perigo e desafio são importantes de serem experienciados pela criança. Para ele, os quatro pilares que apóiam os espaços lúdicos infantis são os quatro elementos da natureza: fogo terra, água e ar, ao qual ele adiciona um quinto: “*Estas coisas que estão por aí e convidam as crianças pra brincar. Uma sacola, um pedaço de fita velha, um tapume de obra, um carrinho de bebê quebrado, alguns pedaços de madeira, o banco do jardim antigo, pedaços de muro soltos...*”<sup>30</sup>. A brincadeira com fragmentos de mundo e a vivência com a natureza, na opinião de Spielträumer, são elementos raros nos playgrounds convencionais, e que precisam ser resgatados como valores.

(ver imagens 4\_28 a 4\_31)

As experiências realizadas pelo “sonhador” se diferem de lugares acabados, e são chamadas por ele de *playgrounds-canteiro*. A construção destes espaços lúdicos geralmente conta com a participação de pais e outros voluntários, e também das crianças, que ao mesmo tempo em que auxiliam os adultos, se apropriam dos elementos da obra e constroem brincadeiras e ambientes peculiares: “*Quando chegam os restos de madeira, não demora muito até as crianças pegarem este material para construir com ele alguma obra. E assim somem pedaços de cordas, pedaços de arame, pregos, parafusos, ferramentas e junto com eles as crianças para fazer novos experimentos*”<sup>31</sup>. Ao descrever a experiência de *Paradieswäldli* (“Florestinha do Paraíso”) Spielträumer dá destaque à participação dos adultos, que acabam ampliando os limites espaciais a princípio impostos pela existência de grades para os arredores do bairro, à medida que se envolvem em sua construção e reinvenção as associações de bairro, escolas, creches e *Spielgruppen* (grupos de brincar)<sup>32</sup>.

(ver imagens 4\_32 a 4\_34)

Pelo relato sobre alguns dos projetos, podemos notar que se trata de um trabalho que demanda resistência às visões estereotipadas de adultos e à burocracia pública, embora este tipo de experiência esteja ganhando força na Europa nos 2000. Na escola primária Altlandenbergl, na cidade suíça de Bauma, por exemplo, foi necessário um diálogo de dois anos entre prefeitura e escola para que o projeto fosse viabilizado. Notamos, pela narração de Anderfuhren sobre este projeto, que existe uma grande preocupação em oferecer um ambiente-base para as intervenções das crianças, durante e após a construção. Alguns elementos da área externa da escola foram modificados, alguns foram retirados por não

---

Na primeira, artistas de várias partes da Europa trabalham com crianças de diversos países para na realização de um projeto artístico.

30 Documentação sobre o projeto *Paradieswäldli* “*Spielplatz beim Paradieswäldli Jlanz Spielplatz bauen – (k) ein Kinderspiel?!*”. Disponível em <<http://www.spieltraeumer.ch>>. Acesso em: 15 jan. 2009. (Traduzido pelo arquiteto suíço Richard Zemp)

31 Idem

32 Na Suíça são comuns grupos coordenados por adultos que se propõem a brincar com as crianças, em ambientes construídos e também em expedições de exploração pela cidade e pelas florestas. Estes grupos começaram a se formar na década de 70 através do engajamento de pais que se opunham a uma educação baseada no autoritarismo. Ao longo dos anos 70 o movimento foi se ampliando, acarretando no surgimento de cursos de formação e no crescente apoio de instituições privadas e públicas, igrejas e associações de bairro. No fim da década de 90, 60 a 80% das crianças moradoras em cidades da Suíça faziam parte de um *Spielgruppe*. Informações disponíveis em: <http://www.spielgruppe.ch>. Acessado em 12 fev. 2009.

**página ao lado:**

**imagens 4\_28, 4\_29, 4\_30 e 4\_31.**

Vivência com os quatro elementos da natureza. (fonte: [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch). Acesso em 15 jan. 2009)

**imagens 4\_32, 4\_33 e 4\_34.**

Projeto para *Paradieswäldli* em Jlanz, Suíça. (fonte: [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch). Acesso em 15 jan. 2009)

**imagens 4\_35, 4\_36, 4\_37 e 4\_38.**

Projeto para a escola Altlandenbergl em Bauma, Suíça. (Fonte: Fotos 35, 36 e 37. fonte: [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch). Acesso em 15 jan. 2009; Foto 38, Jornal da semana de construção em Altlandenbergl, site da escola [www.schulebauma.ch](http://www.schulebauma.ch))

**imagens 4\_39, 4\_40 e 4\_41.**

*Festival der Klötze* em Friedrichshafen, Alemanha. (fonte: [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch). Acesso em 15 jan. 2009)

atenderem às normas de segurança então vigentes na Suíça<sup>33</sup> e outros foram introduzidos. Casas de madeira itinerantes sofreram intervenções das crianças com pinturas, a caixa de areia foi transformada em ambiente para experiências com fogo e os troncos de algumas árvores foram dispostos pelo terreno sem função determinada. A partir destes ambientes pré-definidos e em construção, surgiram intervenções variadas das crianças:

O navio foi a turma mais velha da escola que construiu para nós, com troncos de árvore, pranchas de madeira, e muita sensibilidade para formas. [...]. Figuras lúdicas na grade, desenhos na parede, caixas para colméias de abelhas, um jogo de som feito com tubos de bambu, novas passagens na grade, objetos no vento, barracos feitos com galhos, o telefone de lata do pátio da escola<sup>34</sup>.

Spielträumer ressalta que a experiência não terminaria nesta semana, mas sim acarretaria diversas outras, continuamente, conformando “espaços livres vivos”: “*E isso ainda não é tudo não! Em 2008 vai haver outros projetos. [...] Idéias para nova área de fonte foram desenvolvidas e os tempos de obra logo vão recomeçar. Com certeza novamente algumas turmas desejarão participar ativamente do canteiro*”<sup>35</sup>. O relato de Spielträumer assemelha seu trabalho ao Elvira de Almeida em São Paulo na década de 70, pelo caráter de “canteiro”, pelo envolvimento espontâneo das crianças e dos pais e pela idéia de trabalhar com uma integração entre “sucatas urbanas” e elementos naturais.

(ver imagens 4\_35 a 4\_38)

O caráter transitório dos espaços é também reforçado pela intervenção no *Festival der Klötze* (Festival dos blocos de brincar), realizado entre setembro e outubro de 2006 na Alemanha<sup>36</sup>. Neste evento as crianças, a partir da inspiração em um dos brinquedos mais antigos do mundo - os bloquinhos de madeira (*Klötze*) - criaram e deram forma a uma “arquitetura moderna” com 16000 tijolos, com o apoio de 15 oficineiros adultos. A experiência aconteceu à margem de um lago na cidade de Friedrichshafen, ambiente que foi temporariamente transformado em uma “praça-oficina”. Esta intervenção se aproxima, em parte, da experiência francesa *L’ enfant architecte*, com a diferença de ter sido realizada em um espaço público e de maiores proporções, o que dava visibilidade para a intervenção artístico-arquitetônica desenvolvida.

(ver imagens 4\_39 a 4\_41)

33 Na Suíça existem normas rígidas de segurança para a realização de espaços lúdicos, o que impede a existência de alguns brinquedos mais desafiadores. O coordenador do projeto Mega!phon, Pascal Kreuer, em entrevista à autora, afirmou que alguns brinquedos produzidos por Elvira de Almeida na década de 70 no Brasil não poderiam ter sido construídos devido a estas normas.

34 Documentação sobre o projeto em Altlandenberg “*Unterwegs zu neuen Pausenplatzqualitäten - Primarschule Altlandenberg Bauma*” Disponível em <<http://www.spieltraeumer.ch>>. Acesso em: 15 jan. 2009. As experiências desenvolvidas durante esta semana de projeto deram origem a um jornal elaborado pelas crianças na escola, na qual narram as atividades e apresentam depoimentos das crianças participantes. Disponível em: site da escola Altlandenberg [http://www.schulebauma.ch/html/baustelle\\_altlandenberg.html](http://www.schulebauma.ch/html/baustelle_altlandenberg.html)>. Acesso em: 15 jan. 2009

35 Documentação sobre o projeto em Altlandenberg “*Unterwegs zu neuen Pausenplatzqualitäten - Primarschule Altlandenberg Bauma*” . Disponível em <<http://www.spieltraeumer.ch>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

36 O evento fazia parte do 35º Congresso Internacional do Brinquedo Móvel (*Spielmobil*).



**página ao lado:**

**imagens 4\_42, 4\_43 e 4\_44.**

Fases crítica, fantasia e concretização no projeto para o Hardau Spielplatz (Fotos cedidas por Pascal Kreuer em 2006)

**imagens 4\_45 e 4\_46.**

Elaboração de maquetes pelas crianças após a escolha do tema (Fotos cedidas pelo designer Fabio Guidi)

**imagens 4\_47 e 4\_48.**

Maquete do Motorsänger, grupo responsável pela construção do Hardau Spielplatz, e espaço construído no dia da inauguração, em outubro de 2007. (Foto 4\_47: cedida pelo designer Fabio Guidi; Foto 4\_48: da autora)

Considera-se o trabalho de Spielträumer uma contribuição riquíssima para nossa discussão, à medida que incorpora tanto um olhar sensível do adulto para os elementos que atraem as crianças, como a abertura à ação destas em seus espaços, caracterizando intervenções permanentes e provisórias, ambas tidas como igualmente importantes.

MEGA!PHON – ZURIQUE, SUIÇA (2000 - -----)

A partir da década de 90, especialmente na Europa, originaram-se diversas propostas de envolvimento cidadão das crianças nas políticas públicas municipais, especialmente voltadas à questão do meio ambiente, do trânsito e dos espaços de lazer. Surgiram



**imagens 4\_49, 4\_49/1 e 4\_49/2.**  
Playground na Drahzugstrasse, Zurique e no GZ Heuried, Zurique. (fotos da autora).

**imagens 4\_49/1 e 4\_49/2.**  
Playground Roswiesenplatz (Fotos da autora).

**imagens 4\_50, 4\_50/1, 4\_50/2 e 4\_50/3.**  
Playground no Centro Comunitário GZ Heuried (fotos da autora)



Nos dois primeiros playgrounds, é difícil identificar uma possível intervenção das crianças, e os brinquedos, estáticos, se assemelham aos existentes em playgrounds convencionais. Já no terceiro, aspectos como: presença de elementos móveis, de ambientes naturais “desorganizados” e animais soltos pelo terreno, aproximam-no mais do caráter que Pascal descreve nas citações anteriores.

propostas como a *Associação Internacional das Cidades Educadoras*<sup>37</sup>, até propostas municipais, nacionais ou mesmo redes internacionais que reúnem projetos motivados pela Agenda 21<sup>38</sup> ou pela Convenção dos Direitos da Criança da ONU.

37 Sobre a Associação Internacional das Cidades Educadoras, rever nota 35 no Capítulo 2.

38 A Agenda 21, aprovada na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Humano (CNUMAD, Rio de Janeiro, junho de 1992), serviu de parâmetro para a proposição de iniciativas de municipalidades no mundo todo, no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável. A Agenda possui um capítulo dedicado às atividades a serem desenvolvidas pelos países participantes no que diz respeito à participação de crianças e adolescente: Capítulo 25 - A infância e a juventude no desenvolvimento sustentável 25.14 (e) Mobilizar as comunidades por meio de escolas e centros de saúde locais, de maneira que as crianças e seus pais se tornem centros efetivos de atenção para a sensibilização das comunidades em relação às ques-

Entre os projetos surgidos nesta época está o Mega!phon, desenvolvido pela cidade de Zurique, na Suíça, desde 2000. O projeto tem como um dos objetivos a participação de crianças nas decisões sobre o destino dos espaços lúdicos infantis na cidade e na formulação de políticas públicas de lazer, educação e trânsito. O Mega!phon consistia em um projeto piloto<sup>39</sup> até 2004, quando se tornou projeto fixo da Prefeitura Municipal de Zurique.

O projeto recebe verba municipal anualmente para pessoal e infra-estrutura, e se concentra na elaboração de estratégias participativas com crianças e adolescentes. A viabilização da construção e manutenção dos espaços é realizada por outros setores, entre eles os Departamentos de Planejamento Urbano e de Edificações do município. Entre as instâncias participativas mantidas pelo Mega!phon estão a *Conferência das Crianças*, realizada periodicamente na escala do bairro, e o *Congresso das Crianças*, com abrangência municipal, no qual as crianças apresentam propostas de projetos e críticas à Prefeitura e a outros adultos interessados. As propostas para intervenções em espaços públicos existentes ou para a construção de novos playgrounds surgem destas instâncias participativas ou da iniciativa dos próprios Departamentos de Edificações e de Planejamento: quando estes realizam projetos que envolvam as crianças, adotam a participação como método e trabalham em parceria com o Mega!phon. Na realização dos projetos para espaços livres e edificados, são organizadas *oficinas de planejamento*, divididas em quatro fases<sup>40</sup>:

- . Crítica – as crianças constatarem o que as desagrada no contexto atual de seu bairro, através de um reconhecimento do entorno;
- . Fantasia – incentiva-se a criatividade na elaboração de idéias para solucionar os problemas diagnosticados;
- . Concretização – são realizadas maquetes com o objetivo de materializar as idéias imaginadas;
- . Realização – junto aos adultos, coordenadorias, moradores do bairro, etc - pensa-se coletivamente no que pode ser realizado a partir das propostas das crianças, integrando-as às propostas advindas do resto da comunidade local<sup>41</sup>.

(ver imagens 4\_42 a 4\_44)

Neste processo, os arquitetos são chamados a participar. No Mega!phon não existem arquitetos atuantes como funcionários públicos, e os arquitetos dos demais Departamentos atuam mais como fiscais de obra e coordenadores de projetos; assim, a realização dos projetos costuma ficar a cargo de

---

tões ambientais;

25.14 (f) Estabelecer procedimentos para incorporar os interesses da infância em todas as **políticas e estratégias pertinentes para meio ambiente** e desenvolvimento nos planos local, regional e nacional, entre elas as relacionadas com a **alocação dos recursos naturais** e o direito de utilizá-los, necessidades de moradia e **recreação** e o controle da poluição e toxicidade, em zonas urbanas e rurais. Disponível em <<http://www.agenda21sp.com.br/capitulo/cap25.doc>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

39 Este era dividido em duas partes: o Mega!phon na escola, destinado à participação das crianças no cotidiano escolar e nas decisões sobre o processo educativo, e o segundo destinado à criação e transformação de espaços livres públicos. Informações fornecidas pelo coordenador do projeto, Pascal Kreuer.

40 Estas oficinas dirigem-se a crianças de 6 a 11 anos, mas também existe um trabalho com adolescentes e jovens, cujo tema são os espaços de encontro. Informações disponíveis em documentações sobre as experiências realizadas, disponibilizadas por Pascal Kreuer. Mais sobre o projeto, consultar <<http://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/beratung/beratung/megaphon.html>>.

41 As oficinas duram quatro dias, e o trabalho posterior é realizado pelos arquitetos, com acompanhamento do Mega!phon e das crianças durante as obras.

escritórios de arquitetura, selecionados por meio de concursos municipais<sup>42</sup>. Uma das “regras” para a contratação dos arquitetos em projetos destinados às crianças é que estes se envolvam nas atividades promovidas pelo Mega!phon. Em alguns casos, os arquitetos participam das oficinas, em outros atuam como observadores, e têm o compromisso de estarem presentes nas apresentações, onde discutem suas propostas com as crianças.

Pascal Kreuer, coordenador do projeto destacou em entrevista<sup>43</sup> a importância de um trabalho interdisciplinar entre os “profissionais do espaço” e os profissionais da área social, não apenas em trabalhos com crianças. Entretanto, arquitetura, educação e serviço social são vistos de forma separada, e não através de suas interfaces: os arquitetos têm o domínio técnico para construir e os assistentes sociais e educadores se dedicam ao papel de moderadores, “tradutores” entre arquitetos e crianças. Isto pode acarretar em incompreensões especialmente por parte dos arquitetos e designers, já que seu envolvimento corresponde mais a uma exigência formal do que a uma iniciativa e uma crença próprias na validade da proposta. A inexistência de uma “cultura” de trabalho com as crianças entre os arquitetos e designers, somada à sua imagem exclusivamente associada a técnicos acaba por não reduzir a resistência destes profissionais ao diálogo, tanto com o Mega!phon quanto com as crianças. Pudemos notar isso em entrevista com o designer Fabio Guidi do grupo Motorsänger, realizador do projeto para o playground Hardau em parceria com o Mega!phon:

[...] todos têm uma idéia que as crianças são super criativas. Eu não acredito nisso de verdade. Eu acredito que as crianças dizem coisas que já viram, de um fundo de experiência, uma experiência pequena, já que são pequenos... Dizem sempre que querem um balanço, que querem um escorregador (Informação verbal)

44

A exigência do designer pela definição de um tema para o playground – no caso, a selva – também se caracteriza como aspecto limitante para uma experiência mais rica, bem como a idéia de que o papel do arquiteto é apenas executar em escala real as propostas desenvolvidas pelas crianças em maquete.

(ver imagens 4\_45 a 4\_48)

Por outro lado, alguns aspectos importantes em relação aos espaços produzidos são ressaltados por Kreuer, apesar da dificuldade do diálogo com os “profissionais do espaço”:

Os arquitetos e paisagistas em muitos casos produzem coisas prontas. [...] se você deixa os galhos ou as folhas que caíram no chão, as crianças os usam como material de construção, ou se você, em vez de colocar a areia numa caixa, a deixa solta no chão, as crianças têm o estímulo de transportar essa areia para outro lugar. Se você projeta uma coisa pronta isto significa, na maioria dos casos, uma perda de possibilidades de transformação (Informação verbal)<sup>45</sup>

**A mutabilidade de um espaço é um ponto central...** se o espaço é flexível, surge uma relação entre o usuário e o espaço. [...] Acho importante que haja também o espaço construído, pois é ele que atribui

42 Este quadro se aplica à Suíça e não apenas ao município de Zurique.

43 A entrevista foi realizada em 15 de janeiro de 2007, na Subprefeitura Albiesriederhaus – Zurique, e traduzida pelo arquiteto suíço Richard Zemp

44 Entrevista concedida à autora em Zurique, em 26 de janeiro de 2007.

45 Entrevista concedida ao então estudante de arquitetura Richard Zemp por Pascal Kreuer na prefeitura de Zurique em 8 de dezembro de 2005.



identidade ao espaço. Mesmo assim, ele tem **que ter a possibilidade de ser “abusado” no sentido positivo, usado de outra forma**, possibilitando um uso que faça sentido para a criança. É importante que, por um lado, existam os elementos fixos, que possibilitem certa identificação e outros mutáveis, e o espaço deve estar estruturado entre aberto e fechado, com vários níveis de intimidade [...] (Informação verbal)<sup>46</sup>

Portanto, embora em um nível menos profundo do que nos *Adventure Playgrounds*, a flexibilidade e as possibilidades de intervenção da criança são presentes como premissas para a concepção espacial no projeto suíço. Este caráter é mais identificável em alguns projetos e menos em outros, certamente em decorrência das dificuldades de diálogo entre o Mega!phon e os arquitetos envolvidos em cada projeto.

(ver imagens 4\_49 a 4\_50/3)

Um dos avanços deste projeto em relação aos que já comentamos está na discussão sobre a apropriação da cidade pela criança. Para Pascal, trabalhar a partir da intervenção na escala do *playground* não significa legitimar a segregação das crianças e a funcionalização dos espaços de brincar, mas sim constitui um ponto de partida para a transformação deste quadro:

Por isso nós trabalhamos, em pequenos projetos “dividindo” a cidade em pequenas seqüências, em pequenos projetos, para, nestes pequenos projetos, mostrar que participação infantil e juvenil é uma coisa possível sim, faz sentido sim, e que os adultos não precisam ter medo de que as crianças tirem algo de seu espaço. Nós partimos agora de formas clássicas, como o playground, mas com o objetivo de expandir, de entrar em outras áreas que são centrais para as crianças, como o trânsito, por exemplo (...). Nós queremos que, na cidade inteira, as crianças possam participar do planejamento, e que esta seja mais atrativa para as crianças, **não apenas como playground, mas também como cidade.** (....) (Informação verbal)<sup>47</sup>.

O projeto problematiza, portanto, a valorização do papel da criança nas decisões que dizem respeito à cidade como um todo, e ao reconhecimento deste papel, tanto pelas

46 Entrevista concedida à autora em Zurique, em 15 de janeiro de 2007.

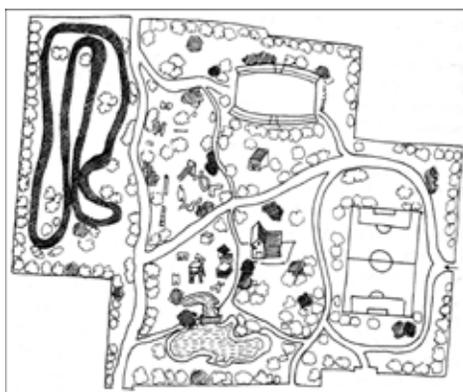
47 Entrevista concedida à autora em Zurique, em 15 de janeiro de 2007.

**imagens 4\_50/4 e 4\_50/5.**

Projeto para ocupação do Viaduktbögen com um centro de lazer e cultura infantil: exploração das crianças e uma das maquetes. (Fotos cedidas por Pascal Kreuer)

**imagem 4\_50/6.**

Intervenção com pintura na subpassagem da Balgristrasse. (foto da autora)



**imagens 4\_51 e 4\_52.**

Conselho das crianças. (Fonte: [www.cittadeibambini.net](http://www.cittadeibambini.net). Acesso em 10 out. 2007)

**imagem 4\_53.**

Divulgação do sub-projeto "Para a escola vamos sozinhos" (*A scuola ci andiamo da soli*). (Fonte: [www.cittadeibambini.net](http://www.cittadeibambini.net). Acesso em 10 out. 2007)

**imagens 4\_54 e 4\_55.**

Maquete e desenho produzido pelas crianças. (Fonte: [www.cittadeibambini.net](http://www.cittadeibambini.net). Acesso em 10 out. 2007)

famílias e adultos em geral, como em específico pelos planejadores públicos, arquitetos e outros profissionais. O Mega!phon procura promover, neste sentido, uma "quebra de muros" entre os Departamentos, e crescem iniciativas relacionadas a projetos de edifícios escolares e de centros culturais, bem como às melhorias no trânsito e nos acessos aos equipamentos públicos infantis<sup>48</sup>.

(ver imagens 4\_50/4 a 4\_50/6)

As limitações da experiência do Mega!phon dizem respeito ao pouco tempo para o desenvolvimento de cada processo participativo, já que o projeto se desenvolve em toda

<sup>48</sup> Na rua Balgrisstrasse, em um bairro suburbano de Zurique, por exemplo, as crianças entrevistadas nos muros de uma sub-passagem que possibilitava o acesso à escola próxima para melhorar seu aspecto. No projeto Viadukbögen, as crianças colaboraram para um projeto destinado a ocupar um dos vãos do viaduto com um centro de cultura e lazer para as crianças. Outros vãos do viaduto seriam ainda ocupados por lojas, restaurantes e outras infra-estruturas. Até nossa visita em 2007 o projeto ainda não tinha sido concretizado.

a cidade<sup>49</sup>, e às dificuldades de diálogo entre arquitetos, crianças e profissionais envolvidos, como já ressaltamos. Apesar disso, o reconhecimento público e a luta pela preservação do papel da criança, a nosso ver, constituem grandes virtudes do trabalho. No contexto suíço, o poder público é organizado e existe uma boa comunicação inter-setorial que favorece o trabalho<sup>50</sup>. Além disso, o Mega!phon, ao ocupar-se da criação de estratégias participativas, resguarda uma relativa autonomia, não estando completamente subordinado aos interesses políticos de governo, e garantindo sua permanência, independentemente da mudança de gestão. Constitui-se, portanto, como um exemplo positivo para o contexto brasileiro, no qual as sucessões eleitorais acabam por redefinir as políticas públicas, muitas vezes descaracterizando ou cessando projetos importantes desenvolvidos por gestões anteriores<sup>51</sup>.

### LA CITTÀ DEI BAMBINI (ORIGEM: ITÁLIA, 1991)

O projeto italiano *La città dei Bambini* é também um importante exemplo de proposta de envolvimento das crianças nas políticas públicas municipais. Assim como o Mega!phon, surgiu como um projeto piloto na cidade de Fano, em 1991. Posteriormente, foi expandido para outras cidades italianas com a formação de um grupo de pesquisa, em 1996 pelo Instituto de Ciência e Tecnologia da Cognição (na época, Instituto de Psicologia) do Conselho Nacional da Pesquisa de Roma, para o apoio e coordenação das cidades que aderiram ao projeto, e para o estudo dos efeitos destas atividades nas mudanças ocorridas no espaço urbano. Algumas cidades argentinas, espanholas e portuguesas também aderiram ao projeto ao longo dos anos 90<sup>52</sup>. O mesmo é gerido, diferentemente do Mega!phon, por este laboratório de pesquisa nacional, com o apoio dos poderes públicos municipais. O *Laboratório Cidade das Crianças* é responsável pela elaboração de periódicos, organização de seminários de formação para administradores, operadores e técnicos das cidades, e centraliza as informações sobre os projetos em um Centro de Documentação Internacional. O projeto também conta com linhas de pesquisa em parceria com universidades nacionais e internacionais das áreas de psicologia, sociologia, pediatria e arquitetura e urbanismo<sup>53</sup>.

O projeto *La città dei Bambini*, segundo seu coordenador - o educador Francesco Tonucci - tem desde sua origem uma motivação política: mais do que produzir novos serviços urbanos para as crianças, propõe convidá-las a participar da “construção” da cidade. O projeto é estruturado em três subprojetos integrados que têm como objetivos principais estimular nas crianças a autonomia e a participação: *Conselho das Crianças*, “*Para a escola vamos sozinhos*” e *Projetação Participada*.

49 Problema semelhante podemos encontrar, no contexto brasileiro, no desenvolvimento do projeto Uma Fruta no quintal, desenvolvido em Diadema na década de 90 (rever página 89 do capítulo 2)

50 O quadro é completamente oposto ao encontrado por Mayumi Souza Lima e Elvira de Almeida em São Paulo, entre as décadas de 70 e 90, como podemos ver no capítulo 3.

51 Um exemplo significativo, retomando o capítulo 2, foi a eleição de Paulo Maluf como prefeito de São Paulo em 1996, que deu fim a diversos programas políticos desenvolvidos pela prefeita anterior, Luiza Erundina (1992-1995), muitos deles voltados à infância.

52 Em cada cidade são feitas reuniões entre o Conselho Nacional de Pesquisa e o Conselho Municipal das cidades envolvidas para a apresentação do projeto e discussão sobre possíveis adequações do mesmo à cidade. Forma-se, então, uma parceria com a administração municipal das cidades envolvidas.

53 A Faculdade de Sociologia de Urbino e as Faculdades de Arquitetura de Florença, Veneza e Reggio Calabria organizam e oferecem cursos de pós-graduação vinculados ao projeto: a primeira na área de participação infantil e as últimas especificamente em relação à *Projetação Participada*, um dos sub-projetos do *La città dei bambini*.

O *Conselho das Crianças* é formado por crianças de algumas escolas de cada cidade, dos primeiros anos do ensino fundamental. A coordenação do conselho é feita por um adulto, geralmente um educador, e as reuniões consistem em discutir, sob o ponto de vista infantil, os problemas da cidade relacionados ao seu cotidiano. O conselho encontra-se anualmente com a Câmara Municipal para apresentar propostas e pedidos das crianças às autoridades. Embora Tonucci afirme que se busca fugir dos modelos “adultos” de conselhos municipais, em muitos aspectos o Conselho das Crianças segue um formato semelhante:

Justamente para que as crianças compreendam como funciona a administração municipal, fazemos com que elas revivam todas as fases que a caracterizam, desde a campanha eleitoral à votação, desde a eleição do pequeno prefeito às deliberações [...]. É importante que os turnos para os pronunciamentos sejam curtos, por isso se pode decidir que sobre um determinado assunto fale um dos dois representantes de uma escola [...]. Será redigida uma ata das reuniões que, de forma breve, será enviada aos conselheiros (TONUCCI, 2005: 219 – 221).

Além disso, o Conselho funciona através da representação – são escolhidas crianças por sorteio em cada escola e estas são responsáveis por informar os colegas das decisões posteriormente - o que também o aproxima de um formato adulto de organização política.

(ver imagens 4\_51 e 4\_52)

O sub-projeto “*Para a escola vamos sozinhos*” propõe o resgate da autonomia das crianças em seu deslocamento pela cidade. Consiste em pensar, com as crianças, os problemas existentes no acesso à escola, estimulando percursos a pé e conseqüentemente o reconhecimento da paisagem urbana. Procura-se firmar parcerias com associações ambientais, com comerciantes do entorno dos locais onde é realizado, e com a guarda municipal de trânsito, propondo a sensibilização social dos agentes comunitários para as necessidades de deslocamento da criança.

(ver imagem 4\_53)

Nas atividades de *Projeção participada*, que tem relação mais direta com a arquitetura, um grupo de crianças trabalha com adultos - educadores e profissionais de outras áreas, especialmente arquitetos - para resolver algum problema relacionado ao espaço urbano. A *Projeção*, por vezes vem de um pedido da administração municipal, relacionado ao projeto de espaços, serviços ou percursos que envolvam o cotidiano das crianças - entre eles praças, ruas, monumentos, escolas - e com recursos previstos para viabilização. Este aspecto é fortemente ressaltado por Tonucci, que afirma que materialização é fundamental para a concretização de um sentimento de responsabilidade entre as crianças, e para a confirmação de seu real potencial de intervenção nas decisões sobre a cidade.

Na *Projeção participada* trabalha-se com grupos pequenos de crianças, que podem ser da mesma sala de aula ou de salas diferentes, e desenvolver as atividades durante o período escolar, ou paralelamente à escola, na sede do Laboratório. O método se assemelha ao do projeto suíço Mega!phon, e vai desde a discussão oral e escrita de necessidades e desejos, o reconhecimento de campo na área de intervenção, o projeto desenhado, a maquete, a apresentação, a execução e inauguração, até a possível “adoção” do espaço construído por escolas próximas, tendo em vista cuidar de sua preservação<sup>54</sup>. Notemos que a

54 Na fase de execução, exige-se dos “técnicos” que respeitem as indicações das crianças, as quais são estimuladas a acompanhar as obras

concepção de *projeto*, neste formato, se aproxima do modo de projetar do arquiteto-adulto, dividido em etapas definidas, o que apresenta contradições em relação ao que acreditamos como uma arquitetura produzida com a criança.

(ver imagens 4\_54 e 4\_55)

Tonucci afirma que em muitos casos há conflitos entre arquitetos e o Laboratório, já que há uma resistência dos primeiros a aceitar a participação das crianças. Neste sentido, Tonucci faz observações pertinentes: afirma a importância da participação popular na realização de projetos públicos e reivindica uma atenção do arquiteto também ao direito das crianças, enquanto cidadãs, a participar:

Mas e se quiséssemos abranger as crianças nesta forma de projetar, como poderíamos fazer? Como se faz para conhecer os desejos e idéias das crianças? Certamente não com questionários e debates, mas, por exemplo, através do desenho e da atividade prática. O projetar é uma boa técnica para conhecer o que pensam as crianças [...]. Também os projetos fantasiosos podem ajudar um adulto atento e interessado a conhecer o pensamento infantil e através dele encontrar soluções novas, mais belas e justas (TONUCCI, 2005 (2) 44).

Para Tonucci, o desafio deste diálogo, para o arquiteto, está em abrir mão de sua competência específica e abrir-se a novas possibilidades, obtendo indicações preciosas para seus projetos caso se disponha a compreender as crianças na expressão de sua autêntica criatividade – e não a fazê-las dizer aquilo que quer ouvir - mesmo que as idéias das últimas nem sempre sejam realizáveis da forma como são expressas.

O projeto *La città dei Bambini* tem sua contribuição mais importante, a nosso ver, no sentido de uma discussão sobre a modificação da formação do arquiteto, tendo em vista um diálogo mais próximo com a criança. Apesar de a proposta expor contradições, já que o arquiteto é visto novamente como um técnico responsável pela execução dos projetos, a transformação da mentalidade deste profissional através da sensibilidade ao universo infantil é estimulada por meio de parcerias entre o Laboratório Cidade das Crianças e as universidades italianas de arquitetura e urbanismo, o que reforça as possibilidades de pesquisas e de debate sobre o tema na Academia. Outro aspecto importante é o alcance internacional da experiência, e a busca por reconhecimento do papel ativo da criança como cidadão, no poder público, na comunidade escolar, entre os motoristas de automóveis, enfim, entre os adultos de modo geral, o que o aproxima dos objetivos do projeto suíço Mega!phon.

#### 4.4. AS PRÁTICAS PROJETUAIS E ESPACIAIS COM A CRIANÇA

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

Para “construir” com a criança é preciso olhar com olhos estrangeiros, como nos sugere Henri Matisse, “*ver toda a vida como quando se era criança*”, como se a tivesse vendo pela primeira vez<sup>55</sup>. Quando um arquiteto se dispõe a *brincar*, passa a inspirar-se poeticamente por cada pequena ação da criança, que se constitui como gesto criador, sendo que brincar é criar, e criar é tão fundamental como viver

55 Idéias coletadas por Régine Pernoud, *Le Courier de l'UNESCO*, vol. VI, nº. 10, outubro de 1953.

(OSTROWER, 1996: 166). Qualquer um pode assumir o papel de arquiteto; se partimos desta afirmação, não estamos desmerecendo a atuação do arquiteto formado; queremos dizer, por outro lado, que este é parte de uma “rede de forças criativas” maior. Seu papel não é mais auto-suficiente, no sentido de criar e controlar o resultado de um ambiente; ele passa a atuar através da colocação de *traços* que serão completados, transformados ou até mesmo apagados por outros autores-criadores que se apropriem deste ambiente<sup>56</sup>.

Arquitetura, neste plano, não é mais captável por imagens e padrões estéticos, mas sim se torna fruto de uma convivência, de uma relação humana e transformadora que se estabelece entre criança e arquiteto. Discutimos sobre procedimentos e processos, e não sobre produtos e objetos. Não reduzimos a importância dos últimos; pelo contrário, estes ganham qualidade com a realização destas *práticas projetuais e espaciais*.

Tanto na reflexão de Eco como na de Certeau – que estão relacionadas a questões diversas, mas interligadas – aparecem as noções de *movimento* e *ação*. Para Certeau é a *ação* de praticar o espaço, a arte de “fazê-lo” que o faz existir e acontecer. Para Eco é a interação entre artista e “espectador”, as transformações – simbólicas e em alguns casos materiais – surgidas deste diálogo que colocam a obra em *movimento*, que a atribuem uma dinâmica. Ressaltamos que o termo *obra* caracteriza, para nós, os processos de criação humanos, sejam eles da ordem das artes plásticas ou das intervenções arquitetônicas, entre tantas outras. *A inteligência espacial da criança*, assim como a arquitetura nos termos em que discutimos, tem também como uma de suas principais características o movimento:

Anterior às montagens e às categorias espaciais colocadas pela ciência e pela cultura, o espaço infantil apresenta-se como aquele espaço originário de que fala Merleau Ponty; o ‘**espaço existencial aberto e constituído pelo corpo**’ (MERIDIEU apud DERDYK, 2003, 78. Grifo nosso)

Seria assim preciso, nas palavras de Mayumi, oferecer às crianças “*material e elementos que permitem a experiência positiva da destruição-construção, da negação do óbvio e a proposta do inesperado*” em “*uma intenção claramente contida no projeto de fazer da criança, o elemento ativo de construção do espaço*” (LIMA, 1985. Grifo nosso). Ou, nas palavras de Elvira, transformar os objetos e espaços em “**máquinas**” **movidas pela energia lúdica** da criança (ALMEIDA, 1985;1993).

Além da componente do *movimento*, pressupõe-se a abertura ao *vazio*, ao inesperado, ao imprevisível. Como nos diz o *menino* de Manoel de Barros, no “cheio” não existe tanto espaço para o novo e o misterioso; já os “vazios” constituem possibilidades infinitas de realização, de expansão da criatividade e da imaginação. A idéia de um espaço eternamente por fazer é uma qualidade identificada pelas crianças em sua interpretação de arquitetura; a reinvenção espacial contínua, quando possibilitada, deixa marcas internas profundas que ultrapassam a infância, e mantêm vivos o *eu-artesão*, o *eu-arquiteto*, enfim, o *eu-criador* em cada sujeito:

E me dei conta do quanto aquele espaço tinha norteado a idéia que eu formei de “uma minha casa”: **um espaço que minha mão tinha que ajudar a fazer**, mesmo que só pintando ou empapelando parede, mesmo só botando vidro em janela, ou ajudando a fazer um piso: **um espaço que, ao ficar de pé, a minha mão ia poder vestir** (Lygia Bojunga. Grifo nosso).

56 BUCHHOLZ; BURNETT-STUART, MATUSCHKA, PLATZAK-POOR. Jeder ist ein architekt (Cada um é um arquiteto). In: Revista *Archplus*, Berlim, nº 183, maio de 2007, p.104-109. (Artigo traduzido pelo arquiteto Richard Zemp)  
HÜBELI, Ernst. Unvorhersehbare Freiheiten (Liberdade imprevisível). In: Revista *Archplus*, Berlim, nº 183, maio de 2007, p.126-129. (Artigo traduzido pelo arquiteto Richard Zemp)

Todos estes aspectos vêm somar forças com uma arquitetura que se proponha inacabada, compartilhada, não produtora de respostas, mas sim geradora de dúvidas, e por isso, transformadora e transformada contínua e simultaneamente. A arquitetura ganha uma nova qualidade: “*ela não absorve olhares, mas os reflete. Ao contrário de uma semântica arquitetônica [tradicional], [...] esta latência abre um campo de tensão no qual as imagens aprendem a andar [...]*” (HUBELI, 2007, 128. Grifo nosso)<sup>57</sup>.

Através destas reflexões, podemos ressignificar, ao falar em *práticas projetuais e espaciais com a criança*, alguns componentes da prática arquitetônica tradicional. Em primeiro lugar, coloca-se em cheque a distinção entre espaço e projeto. As experiências estudadas e a experiência vivida nos fazem perceber que projeto idealizado e espaço concebido, quando se propõe construir uma linguagem com a criança, acontecem simultaneamente, através da ação e do movimento; por isso o nome *práticas projetuais e espaciais*. Ao idealizar um ambiente, a criança o materializa, e ao materializá-lo, idealiza novos cenários: ela espacializa e projeta simultaneamente. Daí a importância de não separar estas duas dimensões. Podemos dizer então que o segredo da arquitetura com a criança não está na permanência, mas na capacidade de transformação, mutabilidade, flexibilidade.

Desenho também ganha aqui outro significado: assim como no desenho da criança, se faz não apenas no papel, mas também através dos movimentos do corpo<sup>58</sup>. A fala de um menino nos ensina: “*o desenho me interessa enquanto estou desenhando. Depois que ele fica pronto ele fica parado.*” (ALBANO, 2005: 39). Ou seja: projeto e espaço, nestes termos, não procuram antever o futuro, mas se fazem no tempo presente, em ato.

A universalidade dos procedimentos tradicionais do arquiteto passa então a ser questionada: rompe-se com a ordem estática: programa de necessidades, desenho, projeto executivo, canteiro de obras, espaço finalizado e pronto para o uso. O espaço não é mais o resultado final, e não tem a intenção de fixação ou permanência. O processo de projetar vira “de cabeça para baixo”, o que, ao contrário do caos, gera uma “desordem fecunda”, como nos sugere Umberto Eco.

Apesar disso, algumas experiências detêm-se na separação entre projeto e espaço, elaborando métodos nos quais as crianças se envolvem em atividades de desenho arquitetônico e elaboração de maquetes, expondo suas propostas projetuais aos arquitetos que virão a produzir um determinado espaço lúdico. Verificamos este caráter em alguns projetos de Elvira de Almeida, no Brasil, no *Mega!phon* na Suíça, e no *La città dei Bambini* na Itália. Não desvalorizamos esta forma de abordagem, já que também pode trazer indícios de idéias presentes no imaginário infantil, mas ela não se apresenta tão rica como o é o envolvimento corporal da criança no ato de projetar-espacializar.

Podemos identificar a componente da ação e do movimento como “moldadores” do espaço, em inúmeras das experiências que apresentamos até aqui das mais diferentes formas e nos mais variados níveis: a pintura do barracão de obras pelas crianças nas experiências de Mayumi Souza Lima, o envolvimento das crianças nos canteiros de obra de Elvira de Almeida, a obra “eterna” realizada pelas crianças nos Adventure Playgrounds europeus e norte-americanos através do contato com os mais diversos materiais, a experimentação e vivência das crianças em espaços construídos e reconstruídos com as próprias mãos usando “tijolos” na experiência francesa “*Le enfant architecte*”, a reinvenção dos espaços lúdicos suíços do *Mega!phon* pelo contato com elementos móveis, e as intervenções artísticas e construtivas promovidas pelas experiências do suíço *Spielräumer*. Todas estas intervenções, transitórias ou permanentes, caracterizam simultaneamente ações projetuais e espacializantes da criança, seus desenhos e marcas expressivas, somadas às ações do arquiteto.

<sup>57</sup> “Ernst Hubeli defende o argumento de que, no futuro, não será possível pensar arquitetura nem como objeto e nem como tipo, mas somente como situação”. HÜBELI, Ernst. Unvorhersehbare Freiheiten (Liberdade imprevisível). Revista Archplus, Berlim, nº 183, maio de 2007, p.126. (Artigo traduzido pelo arquiteto suíço Richard Zemp).

<sup>58</sup> Rever citação de Ana Angélica Albano, no capítulo 1, página 42

Fundem-se também na concepção que propomos as noções de intervenção artística e arquitetônica, sendo que ambas se compõem pela ação criadora que dá forma aos espaços nos quais se intervém. As *práticas projetuais e espaciais* consistiriam então na criação de “espaços de criação”, de espaços que “ganham vida”, sendo espaço tanto visto em sua dimensão material, concreta, como simbólica. Caracterizam assim, interações, brincadeiras que se realizam na interface entre arte e arquitetura, como também sugere Elvira de Almeida, ao propor suas *esculturas lúdicas*.

A questão da delimitação precisa da escala também desaparece. Diluem-se as barreiras entre espaço arquitetônico, paisagístico e urbanístico. Na medida em que procuramos romper com a idéia de espaço funcionalizado – playground para brincar, escola para estudar, entre outros - sugerimos que as *práticas projetuais e espaciais com a criança* podem acontecer em uma sala de aula ou no pátio da escola, como vemos nos projetos de Mayumi Souza Lima e na experiência de Boris e Hischler na França, em uma praça, como nas obras de Elvira de Almeida e no projeto suíço Mega!phon, em um terreno baldio e sem uso específico, como em um *Adventure Playground*, nas ruas da cidade como no *La città dei Bambini*, em um espaço de natureza abundante, rururbano, como na experiência com as crianças do assentamento do MST. Apenas a partir desta dissolução de escalas é possível identificar as apropriações e significações simbólicas que independem de uma função pré-determinada, embora as condições espaciais de cada contexto sejam determinantes para as possibilidades e limitações das *práticas*.

Acreditamos em micro-arquiteturas ou micro-urbanismos (ZEMP, 2006). O prefixo *micro*, não lhes retira importância, muito pelo contrário: estas constituem intervenções permanentes ou transitórias que têm valor em si próprias, contribuem para a transformação dos sujeitos que agem, e além disso apresentam sempre o potencial de expandir-se para o macro-contexto. Esta é uma discussão presente em diversas experiências e reflexões sobre os espaços da infância: a possibilidade de redescoberta e de reapropriação da cidade pela criança, que com a descaracterização da rua como espaço de encontro passou a estar reclusa em ambientes de jogo ou na escola. Como afirmam Aldo Van Eyck e Hertzberger:

Uma cidade, para ser realmente uma cidade, deve ter um ritmo composto baseado em muitos tipos de movimento, humano, mecânico, natural. O primeiro é paradoxalmente suprimido, o segundo, tiranicamente enfatizado, o terceiro, inadequadamente expresso [...] Uma cidade que subestima a presença da 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 (VAN EYCK apud OLIVEIRA, 2006: 221).

Os playgrounds projetados, orientados para um propósito, que se espalham por toda a cidade, são, por enquanto, indispensáveis como refúgio para as crianças. Mas, como as próteses, são também um lembrete doloroso de como a cidade, que devia em si mesma ser um playground para seus cidadãos e crianças, foi drasticamente mutilada neste sentido (HERTZBERGER, 1999: 178).

Para alguns projetos, a recuperação da cidade como espaço lúdico se dá exatamente através das micro-intervenções. As experiências de Mayumi Souza Lima partem do microcosmo *escola/prisão fortaleza* para transformá-la em *escola/prça/parque*, potencializando a recuperação do espaço da criança na cidade. Já no projeto suíço Mega!phon, parte-se da escola, mas também dos espaços residuais urbanos que restaram à criança, os playgrounds ou “próteses”, como sugere Hertzberger. No *La città dei Bambini*, as intervenções das crianças na rua e iniciativas como fechar as ruas da cidade para o “dia do jogo”<sup>59</sup> têm caráter semelhante. No mesmo sentido, podemos identificar que a maioria dos projetos faz também uma crítica à inexistência ou escassez de espaços nos quais se possa ter um contato direto e livre com a natureza nas grandes cidades; muitos deles procuram criar resistência aos espaços estéreis da metrópole,

59 Este dia foi instituído na cidade de Rosário, na Argentina, por solicitação das crianças da cidade no Conselho das Crianças. Na primeira semana de outubro, anualmente, ruas da cidade são fechadas, funcionários públicos liberados do trabalho e crianças liberadas da aula, escolas abertas para atividades lúdicas para que todos possam brincar juntos (TONUCCI, 2005: 64).

através da incorporação destes elementos naturais, como no caso dos *Adventure Playgrounds* e dos trabalhos do *Spielträumer*. Esta condição sem dúvida favorece e enriquece estas práticas, como pudemos perceber também na realização da experiência com as crianças do MST em Cajamar. No assentamento, a “abertura” proporcionada por um espaço totalmente livre, ainda sem definições urbanísticas precisas e sem “traços de arquiteto”, desenhado pela natureza - embora em parte degradada em decorrência de usos anteriores<sup>60</sup> - certamente interferiu positivamente na multiplicidade de intervenções possíveis.

Estas micro-intervenções são para a arquitetura o que as *revoluções moleculares* discutidas por Felix Guatarri são para o plano da política. A formação política das crianças é um aspecto fundamental no trabalho de Mayumi Souza Lima, na experiência realizada com as crianças do assentamento D. Pedro Casaldáliga do MST e também nas experiências suíça e italiana, com abordagens e em contextos históricos e políticos diversos. Como nos diz Mayumi: “é preciso que tomemos uma posição de comprometida militância com as crianças nesta batalha de mudança ideológica e física do espaço para a criança” (LIMA, 1985). A inserção em uma estrutura política tradicional, ou seja, o apoio político e institucional em diferentes níveis, bem como o reconhecimento do papel das crianças como seres políticos pelo poder público também se faz indispensável. No entanto, as questões que discutimos vão além: se retomarmos o conceito de *micropolítica* ou *revolução molecular* como os movimentos de resistência e recriação de mundos, nos quais se tornam possíveis as construções e recriações de existências autênticas dos sujeitos<sup>61</sup>, podemos entender todas estas *práticas projetuais e espaciais com a criança*, mesmo as que não ressaltam formal e institucionalmente seu vínculo político, como práticas políticas - ou micropolíticas.

A *participação*, da mesma forma, pode ser pensada em outros termos: não mais vinculada à pré-criação de métodos que pretendem dar conta dos problemas de uma população, ou de absorver demandas para a realização de um projeto público ou privado. *Participação* é aqui entendida como construção de uma relação horizontal e transformadora entre os sujeitos envolvidos na experiência - arquiteto e criança -, e como construção coletiva desta experiência, construções estas que são “*desvelamento e invenção do mistério de existir com outros*” (INFORSATO, 2001: 1). Para Majid Rahnema, a participação libertária apenas é possível se os indivíduos que a compõem agirem como seres humanos livres e com idéias próprias (2000: 204)<sup>62</sup>. O autor valoriza a existência de uma dimensão espiritual da participação, sendo esta vinculada à sensibilidade, ao recobrar da liberdade interna, à constituição de um processo de mudança que se inicia internamente e vai se definindo à medida que se assume uma jornada criativa rumo ao desconhecido:

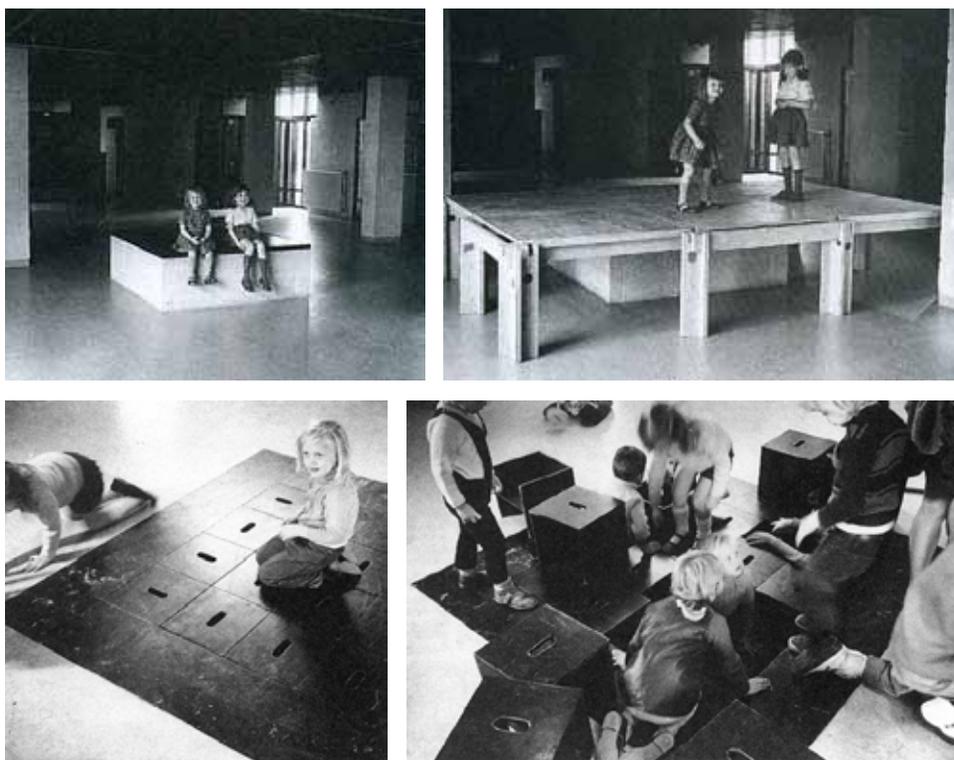
Se o ideal participatório, em termos simples, for redefinido para incluir qualidades tais como a atenção, a sensibilidade, a bondade, ou a compaixão, e se tiver como apoio ações regeneradoras como aprender, relacionar-se e ouvir, não serão estas, justamente, as qualidades e talentos que jamais poderão ser cooptados? E também não são essas mesmas qualidades e talentos as que sempre contribuem para o florescimento, em outros, de suas potencialidades de transformação interna? (RAHNEMA, 2000: 207).

Este caráter de resistência e recriação, presentes em diferentes conceitos, como nos de micropolítica, práticas cotidianas e participação que aqui discutimos, é objetivo e consequência da realização das *práticas projetuais e espaciais com a criança*. Retomando o conceito de *espaço potencial*, afirmamos que estas práticas, para além de intervenções físicas em espaços concretos, constituem-se como intervenções

60 O assentamento, anteriormente à sua concessão ao MST pelo INCRA, era uma fazenda de monocultura de laranja. Detalhes sobre o contexto e a experiência serão narrados no Capítulo 5.

61 Rever capítulo 1 – item 1.1. *A criança e a construção da subjetividade como micropolítica*.

62 RAHNEMA, Majid. *Participação. Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder*. Tradução Vera Lucia M. Joscelyne, Susana de Gyalokay, Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

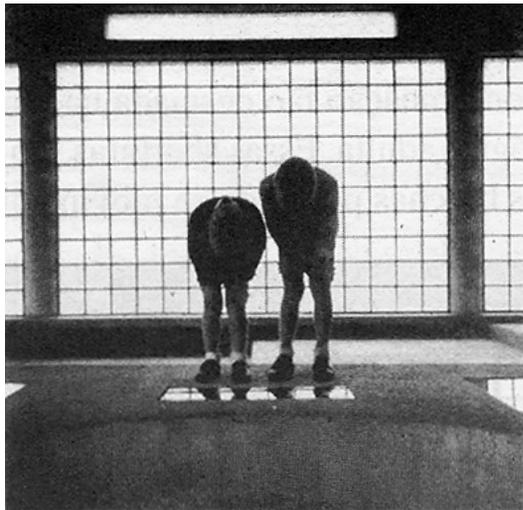


e reconstruções do universo subjetivo. Podemos dizer, assim, que os principais efeitos deste tipo de experiência se dão internamente, através da ampliação da potência criativa e da autonomia em cada sujeito participante, seja ele criança, arquiteto, educador. Exatamente por estes fatores, são potencialmente capazes de acarretar transformações sociais, políticas e também espaciais no mundo “externo”.

Podemos dizer que não é possível separar rigidamente *projetos para a criança* de *práticas projetuais e espaciais com a criança*. Em muitas propostas arquitetônicas que envolvem o universo infantil a linha que separa estas duas posturas é tênue, e em muitos momentos ambas se misturam, embora em outros se excluam. As *práticas projetuais e espaciais* podem não dar origem, em alguns casos, a um espaço múltiplo e passível de transformação contínua, embora contribuam para o processo de conquista de autonomia da criança e estimulem novos olhares desta em relação a seus espaços. Podemos retomar, neste sentido, os projetos escolares coordenados por Mayumi Souza Lima na CONESP. Por mais que a arquiteta tenha se dedicado a envolver as crianças nas transformações materiais e simbólicas dos espaços produzidos, nem sempre este processo foi ampliado para o projeto arquitetônico, o que, somado à postura autoritária dos agentes da escola, dificultou – embora sem impedir - a liberdade de recriação.

Por outro lado, o resultado espacial de um projeto tradicional – feito pelas mãos do arquiteto - pode ser alimentado por uma percepção a respeito das riquezas do universo infantil, das transgressões espaciais realizadas pelas crianças em seu cotidiano, incorporando elementos que potencializem este processo de apropriação. Alguns projetos da designer Elvira de Almeida, embora não tenham contado com o envolvimento direto das crianças na concepção e construção dos espaços e brinquedos, incorporavam a sensibilidade a aspectos trazidos pelas crianças em outras experiências nas quais estas práticas foram possíveis. Da mesma forma, podemos notar que inúmeros projetos de linha tradicional

**imagens 4\_56, 4\_57,  
4\_58 e 4\_59.**  
Escola Montessori em  
Delft, projetada por  
Hertzberger (Fonte:  
HERTZBERGER,  
1999)



desenvolvidos pela arquiteta Mayumi Souza Lima, como os do CEDEC<sup>63</sup>, foram influenciados por seu diálogo direto com as crianças em outras experiências. No contexto internacional, identificamos também propostas arquitetônicas exemplares que não contam com o envolvimento direto da criança na concepção, como as do arquiteto Aldo Van Eyck<sup>64</sup>, para espaços infantis em Amsterdã nos anos 50, e as do arquiteto Herman Hertzberger para espaços escolares em Delft nos anos 60<sup>65</sup>. As escolas infantis da cidade italiana de Reggio Emilia, criadas no início dos anos 70 e existentes até a atualidade, também são belos exemplos de configuração espacial sensível ao universo infantil, para a qual colaboram educadores e arquitetos<sup>66</sup>.

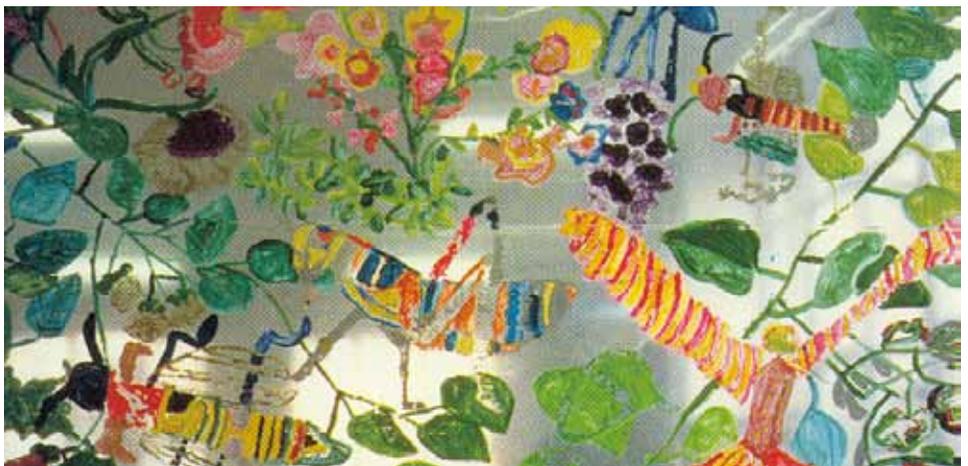
63 Rever Capítulo 2

64 Entre os recursos utilizados por Van Eyck está a idéia de espaços de transição, ou “lugares de passagem” - chamados *in between spaces*, que são concebidos como lugares para uma “ocasião”, para o acontecimento de coisas imprevisíveis (OLIVEIRA, 2006:168). As pequenas aberturas do Orfanato de Amsterdã permitem esta ambigüidade “são os segredos que a arquitetura conta, as brechas por onde se movimenta o edifício estático”, “possibilitando uma comunicação tão desejada na fantasia infantil (...)” (BARONE, 2002: 124). Nos playgrounds projetados durante sua atuação no Departamento de Planejamento Urbano de Amsterdã, também demonstram a busca por uma integração social da criança, através da dissolução dos limites entre rua e playground, apropriando-se de fragmentos urbanos para a implantação dos espaços lúdicos. Estabelecendo um paralelo interessante com a experiência dos Adventure Playgrounds, pode-se dizer que a segunda se baseava no uso de materiais de sucata, enquanto que os projetos de Van Eyck propunham o uso de “espaços-sucata” (BURKHALTER, s.d).

65 Hertzberger, na Escola Montessori de Delft (1960-1966), também partia do conceito de polivalência e articulação dos espaços, nos quais criava elementos como uma plataforma extensível, possíveis de serem montados e desmontados pelas crianças, ou um piso com cavidade preenchida por blocos de madeira soltos, através da movimentação dos blocos, as crianças compõem cenários diversos. Tanto na obra de Hertzberger como na de Van Eyck, está presente uma cuidadosa preocupação com a adequação da escala dos elementos à escala da criança, bem como a importância da articulação entre espaços internos e externos, entre áreas privadas e rua.

66 A conformação de um ambiente acolhedor e que valorize a comunicação e interação das crianças entre si e com o ambiente, sua exploração e “moldagem” pelas crianças através de suas intervenções artísticas são preocupações da proposta educacional da Reggio Emilia, e muitos dos ambientes e mobiliários projetados para cada escola foram elaborados junto aos educadores e pais das crianças. As indicações projetuais para espaços educacionais que estes sugerem, caracterizam estímulos que o espaço pode oferecer para o aprendizado da criança na escola, e estão relacionados a dimensões sensoriais: a variedade de material, de textura, de cor, a presença de luz e de sombra, transparências e reflexos, maleabilidade (objetos móveis), presença de

**imagens 4\_60 e 4\_61.**  
Orfanato De Amsterdã projetado por Aldo Van Eyck (Fonte: BARONE, 2002)



imagens 4\_62, 4\_63,  
4\_64, 4\_65, 4\_66,  
4\_67.

Explorações espaciais  
e intervenções das  
crianças nas escolas  
da Reggio Emilia  
(Fonte: 5\_62, 5\_63  
E 5\_64: REGGIO  
CHILDREN,  
2006; 5\_65, 5\_66,  
5\_67: REGGIO  
CHILDREN, 1998)

(ver imagens 4\_56 a 4\_67)

Reafirmamos, assim, que não pretendemos desqualificar projetos que se configurem exclusivamente pelas mãos do arquiteto, mas sim ressaltar os potenciais que as *práticas projetuais e espaciais* apresentam para uma ampliação das possibilidades de intervenção da criança, e conseqüentemente, para uma maior “movimentação” dos espaços produzidos.

Ao retomar as experiências que se aproximam de uma *prática projetual e espacial com a criança*, podemos identificar em cada uma delas limitações de diferentes ordens. Percebemos também a diversidade de abordagens das propostas já apresentadas, que se complementa com a narrativa da experiência com as crianças do MST, discutida no próximo capítulo. Isto nos permite afirmar que não existe receita para este tipo de prática, da mesma forma como não existe fórmula universal para arquitetura, como nos sugeria o Movimento Moderno.

Embora tenhamos apresentado reflexões sobre o universo infantil, identificando aspectos que caracterizam a infância de uma forma geral, temos que pensar que a subjetividade, o modo de ser e fazer de cada criança ou grupo de crianças - em diferentes contextos sócio-políticos, espaciais e históricos - interfere diretamente na forma como um diálogo entre criança e arquiteto se desenha. Assim, embora uma experiência possa inspirar a outra, não é possível aplicar elementos de uma na outra esperando os mesmos resultados.

Tratamos aqui não da elaboração de um guia para aplicação de elementos arquitetônicos e métodos participativos em experiências com crianças, mas do desenvolvimento da sensibilidade ao que cada contexto diz sobre si próprio. O fundamental, portanto, é que estejam presentes a liberdade para criar, rompendo com paradigmas impostos pela arquitetura, e principalmente a vontade de “entrar na brincadeira”.

---

elementos sonoros, conformação de microclimas, relação entre espaço interno e espaço externo, a presença de suportes para intervenção artística das crianças, entre outras. Especificamente sobre as propostas arquitetônicas para espaços das escolas da Reggio Emilia, ver: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs). **Bambini, spazi, relazioni : metaprogetto di ambiente per l'infanzia**. Milão: Reggio Children, 2001. Sobre a experiência da Reggio Emilia, ver: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** (trad Dayse Batista). Porto Alegre: Artmed, 1999; REGGIO CHILDREN. **Una guida dei bambini alla città**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2000.







*Botei meu sapado de bater rua, peguei o mapa da cidade, e saí naquele alvoroço que eu sempre sinto quando saio pela primeira vez pelas ruas de uma cidade estranha [...]. No fim de meia dúzia de quarteirões eu dobrei e guardei o mapa. Tinha sentido uma afinidade no ar e, pra mim, quando a gente sente essa sintonia, é bobagem querer manobrar: agora vira à direita, agora segue em frente, lá na esquina pega a esquerda. Acho que afinidade pede a gente se largar; e ir. Nem que seja só pra ver onde é que vai dar*

Lygia Bojunga. Feito a mão

Neste capítulo, abrimos espaço para um olhar subjetivo em relação a uma experiência vivida. O tom da linguagem aqui difere da dos demais capítulos, especialmente por este motivo. O envolvimento direto na realização do trabalho deixa marcas, não apenas para a reflexão sobre a prática do arquiteto, mas para a percepção das experiências sensíveis que se podem construir entre crianças e adultos. A compreensão sobre o tema estudado se tornou mais profunda quando foi possível adentrar nesta “cidade” desconhecida, que era o assentamento Dom Pedro Casaldáliga e suas crianças, com um “mapa” na mão.

Nosso “mapa” era o pressuposto teórico de uma concepção de espaço que se desse junto com a criança. Quando chegamos ao assentamento, tínhamos “em mãos” uma série de referências sobre práticas realizadas no Brasil em outros momentos históricos e outras atuais desenvolvidas na Europa. Ao encontrar com aquelas crianças e com aquele contexto específico, surgiu, contudo, a sensação de que a aplicação de um método existente não bastaria; seria como forçar a participação das crianças em algo que não fazia sentido para elas e nem para aquele lugar.

Praticamente todas estas experiências que conhecíamos haviam acontecido em ambientes urbanos. Havia na maioria delas um discurso sobre a cidade, sobre a importância da escola como espaço da criança e de resgatar os espaços urbanos em seu potencial educador. Conseqüentemente, seria necessário oferecer às crianças a oportunidade de encontrar em cada um dos elementos da cidade possibilidades de brincar, descobrir, transformar, construir seu mundo e desconstruir o nosso, transformando-a em lugar acolhedor e saudável para a vida.

Quando chegamos ao assentamento, deparamo-nos com um contexto totalmente diverso. Não se tratava de uma cidade – no sentido de uma área urbanizada – e nem de um ambiente rural isolado. Os espaços lúdicos não eram playgrounds cortados por ruas e avenidas, mas ambientes contínuos e ainda repletos de paisagens naturais que podiam ser livremente exploradas pelas crianças. Mesmo assim, a vivência urbana estava presente em seu cotidiano, nas idas à escola em cidades próximas. A escola não seria nosso interlocutor direto, mas sim o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do qual as crianças faziam parte. Não tínhamos apoio institucional direto do poder público, e sim da universidade, o que nos garantia certa autonomia para desenvolver o trabalho e discuti-lo diretamente com os participantes e com o MST, mas ao mesmo tempo impunha empecilhos decorrentes especialmente da burocracia para obtenção de recursos.

Faria então sentido basearmo-nos exclusivamente nas experiências que conhecíamos? Não; seria possível e desejável criar algo novo a partir delas. A prática apenas fez reforçar a idéia de que não existe receita quando a questão é a participação popular, ainda mais quando o grupo com o qual pretendemos trabalhar é formado por crianças.

Tropeçamos algumas vezes pelas “ruas” desta “cidade”, enquanto procurávamos nos achar no “mapa”. Eis que, em uma determinada etapa da caminhada, surgiu uma sensação parecida com a de Lygia Bojunga: uma afinidade no ar nos fez guardar o mapa, e andar pelas “ruas” descobrindo novos caminhos, convidando novos personagens e construindo outros mundos.

Contamos, neste capítulo, uma história composta por outras pequenas histórias. Embora esta narrativa esteja “contaminada” pelos olhares de seus diversos participantes, trata-se aqui de um olhar pessoal e que não dá conta de abrangê-la em completude<sup>1</sup>. Procuramos extrair, desta experiência, elementos que contribuam para uma reflexão a respeito do papel do arquiteto na produção dos espaços da criança e de uma possível ressignificação da arquitetura.

Tais reflexões são possíveis através da narração de situações presenciadas e vividas no assentamento, e da apresentação de discussões internas ao grupo de estudantes e com os professores orientadores. Estas informações foram registradas em um diário de bordo pessoal e através de documentação fotográfica e da gravação de reuniões do grupo durante todo o trabalho, entre 2006 e 2008. A produção do relatório da experiência – a ser disponibilizado em bibliotecas da USP – foi também de grande valia para a elaboração deste capítulo, e dele retomamos diversas reflexões, às quais acrescentamos outras.

## 5.1. A PROPOSTA

O trabalho “Espaço do Brincar: construindo coletivamente um Brinquedo-Espaço” se originou em 2006, na disciplina optativa de graduação AUP 657 – Paisagismo: Sistemas de Espaços Livres, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP - FAUUSP<sup>2</sup>, coordenada pelos professores Catharina dos Santos Lima, Eugenio Queiroga e Maria Ângela Leite.

A mesma disciplina, em 2004, havia desenvolvido um projeto participativo junto à comunidade escolar de Pirituba (extremo noroeste do município de São Paulo) para uma praça nas imediações do Parque Pinheirinho D’ água, situada no conjunto habitacional City Jaraguá<sup>3</sup>. Na ocasião, crianças e professores das escolas do entorno participaram de um processo que deu origem a propostas espaciais dos alunos

1 Entre outros relatos produzidos a partir desta experiência, citamos:

BESPALEC, Juliana; NASCIMENTO, Andréa S. do; SILVA, Juliana Araújo; SOUSA, Adriana F. Participação e Infância: Reflexões sobre a construção de um “brinquedo-espaço” com as crianças de um assentamento do MST. In: SEMINÁRIO PAISAGEM E PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007, São Paulo. Artigo disponível em: <<http://www.fauusp.br>>.

BESPALEC, Juliana; FERREIRA, Brunna L.; NASCIMENTO, Andréa S. do; OLIVEIRA, Amanda S. de; RIOS, Helena G.; SILVA, Juliana A.; SOUSA, Adriana F (Grupo de Extensão Universitária – USP). **Espaço do Brincar: Construindo coletivamente um Brinquedo-espaço - Relato da Experiência** (Projeto Transdisciplinar de Extensão Universitária financiado pelo Fundo de Cultura e Extensão da USP entre agosto de 2007 e março de 2008). São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Terapia Ocupacional, Faculdade de Educação - USP, 2009. No prelo.

NASCIMENTO, Andréa Santana do. **Diário de campo do projeto “Espaço do Brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço”** (2006 a 2008).

RIOS, Helena Galvão. **RURAL x URBANO- Perspectivas e antagonismos decorrentes da localização das Comunas da Terra do MST na Região Metropolitana de São Paulo** (Trabalho Final de Graduação – TFG). São Paulo, FAUUSP, 2007. Este trabalho apresenta um ensaio fotográfico feito pela autora, participante da experiência, sobre o cotidiano das crianças e dos moradores do assentamento Dom Pedro Casaldáliga.

SILVA, Juliana Araújo. **A sutileza em criar mundos**. (Monografia de Conclusão de Curso). São Paulo, Faculdade de Terapia Ocupacional, Universidade de São Paulo, 2008.

CIRANDEIRO (2009), Documentário (curta metragem) de Roberto Andreoli, que nos acompanhou em alguns encontros com as crianças (em fase de conclusão). Este documentário será parte integrante do Relato da Experiência.

2 A disciplina aconteceu entre agosto e dezembro de 2006

3 Sobre esta experiência, ver Capítulo 2.

de graduação da FAUUSP. Foi desta interface entre arquitetura, educação e participação que surgiu o interesse pessoal em participar da disciplina AUP 657 como estagiária do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE).

A disciplina teria como objetivo, em 2006, desenvolver um projeto para o sistema de espaços livres de um assentamento de Comuna da Terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com a participação dos moradores. Definiu-se como área de intervenção o assentamento Dom Pedro Casaldáliga, situado no município de Cajamar, que havia recentemente sido regularizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Era de interesse do próprio Movimento, bem como da disciplina, a reflexão sobre os usos do espaço da fazenda, já que a partir de então seria dado início à divisão concreta da área, e suas destinações ao cultivo coletivo e individual, às moradias e às funções sociais e de lazer (RIOS, 2007: 8).

Nesta nova proposta não havia, a princípio, a intenção de realizar algo com as crianças. Apesar disso, em se tratando de espaços de lazer e pensando-os como espaços lúdicos, ficava implícita a importância da participação das crianças, que tinha também total coerência com a discussão do MST em torno da educação e da mobilização política e social destas. Por todos estes fatores, a proposta de envolvimento dos pequenos no projeto foi acolhida pelos professores, pelo MST e integrada por duas estudantes de graduação participantes da disciplina<sup>4</sup>.

O grupo destinado a trabalhar com as crianças contactou membros do assentamento vinculados aos Setores de Educação e de Cultura, que estavam ainda em estruturação no assentamento, diálogo que considerávamos necessário, tanto para nos conhecermos melhor e sermos possíveis parceiros na realização da proposta como para estabelecer um elo de confiança com o assentamento e com o Movimento, já que tínhamos ciência do cuidado do MST com a questão da educação infantil. Encontramos como interlocutora principal E.<sup>5</sup>, então responsável pelo Setor de Educação, e que tinha reconhecidamente um papel importante na vida das crianças do assentamento, por ser pessoa de confiança das famílias e ter sua autoridade respeitada entre as crianças.

Criamos também um diálogo inicial com as crianças; procurando acompanhar o trabalho realizado com os adultos durante a disciplina, buscamos estimular o pensamento dos pequenos a respeito de seus espaços reais, bem como a imaginação de novos cenários, ao mesmo tempo em que obtínhamos informações sobre seus desejos e necessidades e as debatíamos com os grupos que trabalhavam com as propostas espaciais “adultas”.

A abordagem inicial da disciplina, relacionada ao sistema de espaços livres foi sendo ampliada no decorrer do semestre, incluindo a existência de um Plano de Desenvolvimento Sustentável (PDS)<sup>6</sup> exigido pelo

---

4 Foram estas as alunas: Helena Galvão Rios, então participante do LABHAB- Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos da FAUUSP e Adriana Ferreira Sousa, já companheira em outros projetos de extensão universitária, e que realizava, na época da disciplina, pesquisa de iniciação científica sobre o trabalho da arquiteta Mayumi Souza Lima. Contamos também com a colaboração da mestranda Thea Standersky orientada então pela professora Catharina Lima, e que embora não vinculada formalmente à disciplina, participou de algumas atividades.

5 Substituiremos o nome dos participantes do assentamento – adultos, jovens e crianças - por suas iniciais. Tomamos esta medida tendo em vista que não pedimos autorização destes participantes para a exposição de seus nomes. Apesar disso, queremos ressaltar que as ações de cada sujeito envolvido na experiência: criança, adulto ou jovem do assentamento, estudantes ou professores da USP foram de igual e fundamental importância para a realização do trabalho.

6 Algumas “Comunas da Terra que fazem parte da Regional Grande São Paulo do MST são regidas por um Plano de Desenvolvimento Sustentável – PDS [...]. Este plano, caracterizado por ser um contrato assinado entre o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e os moradores assentados, traz, entre outras premissas, a não titulação individual da terra. Os moradores recebem a

INCRA e questões relacionadas aos espaços de moradia e produção. A gradativa complexidade do processo com os adultos dificultava o envolvimento das crianças; por um lado, não fazia sentido incluí-las em discussões das quais não tinham domínio, mas por outro, sua participação era fundamental para o fortalecimento do “espaço” lúdico, não apenas entre as crianças, mas em todo assentamento.

Temporariamente desenvolvemos as atividades com as crianças em paralelo, não sem procurar aproximar-se, quando possível, dos temas discutidos com os adultos, tentando dar conta de toda a complexidade que o processo envolvia (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 17). Ainda ao longo da disciplina, fizemos uma análise crítica da metodologia demasiadamente programada e fechada que adotamos, o que acarretou em uma desvinculação gradual em relação às atividades com os adultos. Este ganho de autonomia do trabalho possibilitaria uma expressão mais livre das crianças e uma correspondência maior com as escalas de espaço e tempo compreendidas e criadas por elas, e ganharia maior força após a finalização da disciplina, quando decidimos ampliar o grupo de estudantes e transformá-lo em projeto de extensão universitária.

## 5.2. OS ATORES

### 5.2.1. AS CRIANÇAS, ADULTOS E JOVENS E O ASSENTAMENTO D. PEDRO CASALDÁLIGA

O MST surgiu no início da década de 1980 por meio da organização das lutas camponesas que então ocorriam simultaneamente nos estados do Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, os quais faziam frente à política de colonização e reforma agrária implantada durante o regime militar e lutavam pelo direito constitucional à terra. O MST se define como “*um movimento social que luta pela reforma agrária e pela construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana*” (RIOS, 2007: 21, 25). Seus primeiros assentamentos ocupavam áreas rurais afastadas dos centros urbanos. A partir dos anos 2000, com a aproximação do MST a grupos e movimentos urbanos - Fraternidade do Povo da Rua e Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) - passaram a surgir iniciativas de conquista de áreas localizadas entre perímetros urbanos e rurais, dando origem às *Comunas da Terra*, proposta sistematizada por Delweck Matheus, dirigente nacional do MST.

As *Comunas da Terra*, em linhas gerais, buscam a integração entre moradia, convívio social e produção – não restrita à agrícola - em áreas mais adensadas, resultando em menor área por família, e tendendo a priorizar a produção coletiva. A proximidade com grandes cidades traz a possibilidade de dar visibilidade ao Movimento no meio urbano, possibilitando a mobilização e atraindo o interesse das populações periféricas, com poucos recursos e alternativas de trabalho, que buscam novas condições de vida (RIOS, 2007)<sup>7</sup>. A Comuna da Terra coloca ainda em discussão o direito à cidade - no sentido

---

*Concessão Real de Uso da área no nome de um coletivo (associação ou cooperativa), e não individualmente, e nem o título de propriedade da terra, o que significa que as famílias não poderão, em nenhum momento, vender o que seria a sua parcela. A opção por essa forma de contrato, instituído pelo INCRA por solicitação do MST, ajuda na resistência dessas áreas frente à especulação imobiliária urbana, muito presente nas regiões que circundam os grandes centros urbanos.”* (RIOS, 2007). A utilização da agroecologia e da cooperação na produção são outras premissas adotadas pelo PDS. A adoção de tais premissas é fundamental em áreas de proteção ou preservação ambiental, como é o caso do assentamento em questão, próximo da Serra do Japi, importante patrimônio ecológico.

<sup>7</sup> Embora muitas das pessoas que integram as Comunas da Terra não tenham passado recente no campo, muitas delas têm o meio rural como origem e mantêm com ele um vínculo afetivo. (Anotações durante a defesa da dissertação de mestrado de

do acesso à infra-estrutura, à informação, à cultura, ao lazer que o urbano oferece - àqueles que optam pela vida rural, fundindo assim elementos de campesinato e de modernidade na construção de uma nova existência. O sujeito da reforma agrária e da luta do MST torna-se, então, mais heterogêneo com o surgimento das Comunas (GOLDFARB, 2007; RIOS: 2007). A proposta incorpora também à implantação dos assentamentos algumas preocupações ambientais, entre as quais o uso da agrofloresta<sup>8</sup> e da permacultura<sup>9</sup> na produção e a recuperação das Áreas de Proteção Ambiental (APAs), com as quais muitos deles fazem limite (RIOS, 2007).

O assentamento Dom Pedro Casaldáliga – com aproximadamente 120 hectares – também se constitui como uma Comuna da Terra. Como as demais existentes na Regional Grande São Paulo<sup>10</sup>, situa-se em ambiente *rururbano*, ou seja, em meio predominantemente rural, mas ao mesmo tempo próximo dos grandes centros urbanos. As famílias que compõem o assentamento vieram de cidades do interior de São Paulo ou de outros estados, e muitas delas das regiões periféricas da Grande São Paulo.

Em meio a este contexto vivem as crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga. Em decorrência da diversidade de origens de suas famílias, elas apresentam diferentes experiências em relação aos seus espaços vitais. De acordo com os relatos de algumas delas em conversas iniciais que tivemos, em vivências anteriores ao assentamento brincar era um desafio perigoso: como muitos deles habitavam na periferia, a violência era um obstáculo à liberdade, e esta atividade se dava sempre de maneira cautelosa e controlada.

Estas crianças passariam a integrar, a partir de então, um espaço de vida comum, que na época de nossa chegada estava em construção e transformação contínuas. O contato com a cidade era mantido, pelo fato de as crianças freqüentarem as escolas públicas dos centros urbanos próximos e de visitarem parentes e famílias que permaneceram nas cidades. Por outro lado, diferentemente de suas experiências anteriores, aquele novo ambiente oferecia a possibilidade de ser livre para brincar em meio à natureza abundante<sup>11</sup>, o que o configurava como um espaço lúdico por excelência, livre do rótulo de *playground*: a área localiza-se nas bordas da Serra do Japi, importante patrimônio ecológico do Estado de São Paulo. O contato direto e cotidiano com a natureza traria aprendizados profundos para as crianças em sua

---

GOLDFARB, 2007).

8 “A agrofloresta é uma forma de uso da terra em que as espécies agrícolas e florestais são plantadas e manejadas em associação, considerando a estrutura e a dinâmica dos ecossistemas onde estão inseridas, fundamentando-se na sucessão natural das espécies. Representa a interface entre a agricultura e a floresta, aliando a produção à conservação dos recursos naturais; possibilita a recuperação de áreas alteradas e intensifica a produção em pequenas áreas por muitos anos”. Informações disponíveis em: <<http://www.agrofloresta.net>>. Acesso em 14 fev. 2009.

9 A permacultura é “um sistema de planejamento para a criação de ambientes humanos sustentáveis [...] [que] oferece as ferramentas para [...] a implantação e a manutenção de ecossistemas cultivados no campo e nas cidades, de modo a que eles tenham a diversidade, a estabilidade e a resistência dos ecossistemas naturais. Alimento saudável, habitação e energia devem ser providos de forma sustentável para criar culturas permanentes”. Informações disponíveis no site da Rede Permeiar (Rede de permacultores). In: <http://www.permear.org.br>. Acesso em 14 fev. 2009

10 Comuna da Terra Dom Tomás Balduino, em Franco da Rocha (formada em 2000) e Comuna da Terra Irma Alberta, em São Paulo (formada em 2002). A Comuna Urbana Dom Hélder, em Jandira (formada em 2005), tem origem diversa, e resultou da organização de população de uma favela e sua adesão ao MST para a conquista de um terreno situado em área urbana do município de Jandira. (GOLDFARB, 2007 apud RIOS, 2007: 37)

11 Devemos esclarecer que esta vivência lúdica, por mais rica que seja se comparada à experiência de crianças urbanas, está restrita ao tempo disponível para brincar. No assentamento Dom Pedro Casaldáliga, constatamos que este tempo existe, mas muitas delas além de freqüentarem a escola também participam dos afazeres domésticos, auxiliando os pais em casa e no trabalho com a terra. A intensidade com que participam destes afazeres varia de família para família.



seu cotidiano, ampliando um repertório de educação ambiental oferecido pela escola. A área do assentamento e seus arredores, no período de nosso trabalho, eram explorados ilegalmente por madeireiras e fábricas de papel, o que não passava despercebido às crianças, sensíveis à degradação do meio em que habitavam.

(ver imagem 5\_1)

Relativizavam-se naquele novo contexto a autonomia e a liberdade de ação das crianças em seu espaço material – aberto, inacabado e em construção –, e em seu espaço social, como participantes de um grupo social consolidado (BESPALEC; NASCIMENTO; SILVA; SOUSA, 2007: 3). Ao fazerem parte de um movimento político importante para o país, as crianças experimentavam outras formas de vida e sociabilidade para além daquelas propostas pelo sistema capitalista (SILVA, 2008; ARENHART, 2007). Para Caldart, participar do MST, para as crianças:

[...] tem representado a possibilidade de viver a infância de um jeito diferente. [...] de ajudar a construir uma nova concepção do tempo de infância, que, ao mesmo tempo, recupera e recria elementos culturais da infância do campo, praticamente marginalizada nas discussões que a pedagogia moderna tem feito sobre a criança, de modo geral vista como um personagem urbano e completamente subordinado aos processos escolares de socialização [...] (2004: 307-308).

**imagem 5\_1.**

Desenho de uma criança sobre a exploração ilegal de madeira nos arredores do assentamento.  
(foto da autora)

As crianças recebem, desde a formação do MST, uma atenção especial. A maioria das iniciativas voltadas a elas estão vinculadas ao Setor de Educação.

## O SETOR DE EDUCAÇÃO NO MST E NO ASSENTAMENTO

O Setor de Educação do MST surgiu da iniciativa de assentados que participavam dos primeiros acampamentos que deram origem ao Movimento no sul do Brasil<sup>12</sup>. Em 1981, quando o MST ainda não estava estruturado, as ocupações de fazendas em Ronda Alta - RS abrigavam mais de duzentas crianças que, além de desorientadas pela realidade que estavam vivendo – longas caminhadas, moradia precária, fome - estavam expostas a perigos, entre eles a existência de uma rodovia nas proximidades. Com o intuito de dar uma atenção maior às crianças e fazê-las compreender a luta da qual estavam forçosamente participando, um grupo de mães e professoras passou a orientar suas brincadeiras e a integrá-las a atividades do acampamento. As crianças passavam, assim, de testemunhas da luta de suas famílias a foco de atenção e preocupação específica (CALDART, 2004: 298 – 300). A princípio, não se pensava em escola, apenas em como cuidar das crianças, em evitar sua exposição aos perigos e em integrá-las à luta. Com o tempo, a escola se tornou um ideal e uma conquista.

Esta primeira experiência desencadeou outras, nos demais assentamentos do MST. Em 1988, com o Movimento já organizado, houve uma reestruturação interna que o dividiu em Setores<sup>13</sup>, ocasião em que foi criado também o Setor de Educação. O papel deste Setor seria potencializar as lutas e práticas educacionais já iniciadas, bem como desencadear novas ações em outros assentamentos já existentes ou que viessem a surgir a partir daquele momento (CALDART, 2004: 250).

Com o tempo a questão educacional ganhou amplitude no Movimento: não estaria mais restrita ao atendimento das crianças em idade escolar e não seria apenas responsabilidade das famílias e dos professores, mas sim tornar-se-ia parte da organização do MST como um todo. Assumiu-se como tarefa do Setor de Educação a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com inspiração na prática e reflexão de Paulo Freire. Outra iniciativa que se fortaleceu foi a denominada educação infantil, destinada às crianças em idade pré-escolar – de 0 a 6 anos. As primeiras ações no sentido de cuidar das crianças que ainda não frequentavam as escolas deram origem, na década de 90, às *Cirandas Infantis*, denominação inspirada na experiência cubana dos *Círculos Infantis* (CALDART, 2004: 270). A expressão Ciranda, remetendo à igualdade, à solidariedade e ao lúdico, refletia os princípios que regiam a educação que se pretendia oferecer<sup>14</sup>.

---

12 As informações sobre o histórico de surgimento do Setor de Educação no MST foram obtidas em: CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernadete. *Nossa Luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos* (Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS, publicada em 1990). In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos 1990-2001 (Caderno de Educação nº13)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. O referido caderno constitui-se como uma coletânea e apresenta outros textos referentes à atuação e aos princípios que regem o Setor de Educação no MST.

13 Além de uma estrutura organizacional do MST em âmbitos nacional, estadual e regional, existe outra relacionada à organização de cada assentamento “*a dos chamados coletivos, comissões ou atividades de grupo, que, quando adquirem caráter nacional e passam a atuar em todos os estados onde o MST está presente recebem a denominação de setor. São eles: Saúde, Direitos Humanos, Gênero, Educação, Cultura, Comunicação, Formação, Projetos e Finanças, Produção, Cooperação e Meio Ambiente e Frente de Massa. Estas atividades devem ser desenvolvidas por toda a base do MST de forma que a população assentada se divida entre os setores, para os quais há também a escolha de coordenadores*” (RIOS, 2007: 32). Existem princípios gerais do MST para a atuação de cada Setor, mas a forma como funcionam nos diferentes assentamentos depende do contexto no qual estão inseridos.

14 As cirandas passaram a se constituir espaços para o desenvolvimento de atividades educativas e lúdicas, que se apresentam em duas formas: permanentes, idealmente presentes no cotidiano de cada assentamento, e itinerantes, realizadas em eventos do MST, tais como congressos, encontros estaduais, nacionais, cursos e outras ações. Ao mesmo tempo em que viabiliza a participação dos pais nestes eventos, a Ciranda possibilita a criação de um espaço próprio da criança nos mesmos.

Ao mesmo tempo, ganhou força no Movimento a discussão de que apenas através da democratização da educação seria possível um outro projeto de organização social, na qual o povo se saberia sujeito da história de seu país, resultando na emancipação social e humana dos trabalhadores sem terra (MST, 2005: 6; CALDART, 2004: 274):

Quando a organização dos ST (Sem Terra) cria em sua estrutura um Setor de Educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas a conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do Trabalhador Rural Sem Terra. (MST, 2005: 11)<sup>15</sup>

Para além de uma luta pelo oferecimento de educação, passou-se então a formular princípios educacionais que se opusessem à educação tradicional e trouxessem para o centro da discussão as problemáticas do Movimento e de cada assentamento, originando a *Pedagogia do MST*. A educação passava a ser tratada como questão fundamental e não era mais vista como “*sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano*” (MST, 2005: 233)<sup>16</sup>. Conseqüentemente, a educação deixava de estar vinculada à atuação de um único Setor, diluindo as fronteiras em princípio estabelecidas entre educação e formação política e sugerindo que o próprio Movimento constituía-se como processo educativo (CALDART, 2004: 280).<sup>17</sup>

Entre os princípios pedagógicos que regiam até a década de 90 a escola pretendida pelo MST – em relação especificamente às crianças<sup>18</sup>, estavam: a educação pelo trabalho<sup>19</sup>, o estímulo à coletividade e à participação, estímulo à organização, a relação entre teoria e prática, a criança como sujeito de seu processo educativo, o papel militante do professor, a educação para novos valores sociais, o fortalecimento da relação entre escola e movimento e entre escola e assentamento. A escola teria, ainda segundo o mesmo documento, o papel de possibilitar às crianças a compreensão de sua realidade e, ao mesmo tempo, oferecer experiências concretas de transformação desta, preparando-as crítica e criativamente para participar dos processos de transformação social desejados pelo MST. A preparação dos “*futuros militantes*” (MST, 2005: 31)<sup>20</sup> tinha também a função de perpetuar a luta pela Reforma

15 CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernadete. *Nossa Luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos* (Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS, publicada em 1990).

16 SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. Nossa concepção de educação e de escola. In: **Construindo o Caminho** (publicado em abril de 2001).

17 Um exemplo desta mobilização em torno da educação como eixo central do Movimento foi a criação, em janeiro de 2005, da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), no município de Guararema, São Paulo: “*A Escola pretende ser um espaço de formação superior em diversas áreas e é destinada não só aos militantes do MST como também a militantes de outros movimentos sociais rurais e urbanos do Brasil e da América Latina*”. (RIOS, 2007: 30)

18 *Educação no Documento Básico do MST*. Documento aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba – SP, em fevereiro de 1991. A maioria das diretrizes apresentadas neste documento se repete em textos mais recentes, pertencentes à coletânea.

19 O *trabalho* é idealmente tido pelo Movimento como contribuição da criança na construção da vida social do assentamento e como enriquecimento de seu processo educativo e de sua vivência no Movimento, diferenciando-se da idéia de exploração e *trabalho infantil*.

20 SETOR DE EDUCAÇÃO; SETOR DE FORMAÇÃO DO MST. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. Caderno de Formação nº18 (publicado em junho de 1991).

Agrária e a existência do Movimento: “quanto mais cedo as crianças começam a se engajar na construção do novo projeto mais amor pegam e **mais cedo teremos os quadros que necessitamos**” (MST, 2005: 47. Grifo nosso)<sup>21</sup>. Mais tarde, esta abordagem incisiva da formação militante seria questionada como um papel exclusivo da escola, embora esta última pudesse contribuir no sentido da formação de valores e do questionamento e desconstrução de ideologias (CALDART, 2004: 282, 283).

O nome *Sem Terrinha*<sup>22</sup> representa o papel de *sujeitos* que as crianças passam a ocupar no Movimento, reforçando os valores sociais e culturais próprios do mesmo: “*não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, [o nome Sem Terrinha] projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado*” (MST, 2005: 235)<sup>23</sup>. A mobilização das crianças em torno de questões relacionadas ao Movimento tornou-se crescente durante a década de 90, culminando no surgimento de discussões importantes, entre elas: quais seriam as formas de trabalhar a organização infantil? Ela deve ou não estar vinculada à escola? Como incentivar a formação política e organizativa das crianças sem desconsiderar sua experiência de vida espontânea e cotidiana? (CALDART, 2004: 305).

Em documentos do MST dos anos 2000<sup>24</sup> a brincadeira passou a ser mencionada como aspecto fundamental na educação das crianças, o que não aparecia nas primeiras discussões:

Um dos aprendizados de quem participa do MST é o de misturar a dureza da luta pela terra e das condições de vida miserável que exigiram a entrada das pessoas nesta luta, com a capacidade de brincar, de se divertir, de olhar a vida de um jeito menos carrancudo, mais “esportivo” [...]. Misturar mística, utopia e alegria de viver, para tornar mais ‘leve’ a escolha de ser um lutador do povo, de *vida inteira*” (MST, 2005: 260)<sup>25</sup>

A brincadeira, não apenas aquela relacionada diretamente ao processo pedagógico - através dos “jogos cooperativos e lúdicos” - mas também a brincadeira livre, na qual se convive com pessoas, natureza e cultura de forma espontânea, passou então a ter seu valor considerado na vida das crianças sem terra.

Algumas ressalvas podem ser feitas em relação à prática e reflexão do MST sobre educação e infância. Ao olhar a criança vista como *futuro militante*, ou mesmo como participante da luta política, o MST poderia recair na prioritária preocupação com o papel do adulto que a criança seria para o Movimento, resultando em ações nas quais a criança exercesse funções políticas sob óticas adultas, ou como miniatura do adulto. Em parte, este aspecto foi criticado e superado pelo próprio Movimento, que passou a se questionar sobre o modo como esta militância deveria acontecer.

Por outro lado, a vivência cotidiana das crianças no MST pode ocasionar movimentos micropolíticos<sup>26</sup> impulsionados por elas próprias, devido à reconhecida valorização de seu papel como participante de

21 SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. Como deve ser uma escola de assentamento. **Boletim da Educação n°1**, publicado em agosto de 1992.

22 O nome teria sido atribuído pelas próprias crianças a si mesmas durante o Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo em 1997, e o nome passou a denominar os filhos de sem terra a partir dos anos 2000. (CALDART, 2004: 302)

23 CALDART, Roseli Salet; SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST; ITERRA. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. Textos do Boletim de Educação n°8*, publicado em julho de 2001.

24 Idem

25 Idem.

26 Sobre micropolítica e infância, ver Capítulo I.

seu grupo social e como sujeito do conhecimento e de sua realidade. Acreditamos que a mobilização das próprias crianças em torno da transformação de sua realidade e da recriação da sociedade - à sua maneira, e não através de formas de organização adultas - seja um elemento fundamental para sua formação, que até certo ponto é ampliada por sua inserção em um movimento social como o MST. Valorizamos, portanto, o potencial que este contexto apresenta para a conquista de autonomia pela criança, bem como para o surgimento de relações horizontais e transformadoras entre adulto e criança e de olhares renovados sobre a infância no Movimento. Neste sentido, procuramos também dar nossa contribuição, no contexto específico do assentamento Dom Pedro Casaldáliga e de suas crianças, compartilhando referências de tratamento da infância e construindo outras com os membros do Setor de Educação local.

Neste assentamento ainda não existe uma escola, embora esta seja uma discussão constante dos moradores e lideranças. As crianças freqüentam diferentes escolas nos centros urbanos vizinhos, de acordo com suas idades escolares. A atuação do Setor de Educação no assentamento, quando de nossa presença entre 2006 e 2008, acontecia por meio de atividades informais. O Setor não chegou a se estruturar e assumir diretrizes sólidas de atuação como coletivo fixo em nosso trabalho: o envolvimento de cada jovem e adulto do Setor foi variável ao longo dos dois anos em que estivemos presentes<sup>27</sup>. O mesmo era composto por adultos e jovens do assentamento, que não chegaram a compor uma equipe fixa, sendo o envolvimento de cada um variável durante o nosso trabalho.

As atividades desenvolvidas pelo Setor consistiam em encontros para brincar. As idades das crianças, somadas às dos adolescentes, variavam no início entre 2 e 12 anos, e não existiam divisões etárias. Alguns adolescentes, no começo, vinham para brincar junto com as crianças, mas com o tempo passaram a assumir o papel de educadores. Estas atividades eram denominadas, tanto pelos membros do Setor como pelas crianças, de Cirandas, embora tal nome seja atribuído pelo MST a práticas de educação infantil. Durante os encontros que realizamos ao longo do trabalho - também denominados por eles de Cirandas, embora para nós tivessem outros objetivos - percebemos, especialmente no início, que prevalecia a iniciativa de cuidar das crianças, e um olhar sobre a criança como ser que precisa de estímulo para ser criativa e para expor seus pontos de vista. Além disso, a relação de poder do adulto com a criança era também exercida em algumas ocasiões<sup>28</sup>. Tais aspectos contradiziam os ideais do MST em relação à educação de suas crianças e apresentavam conflitos em relação à forma como nosso grupo olhava para a questão e como pretendia atuar. Procuramos, em nosso contato com todos os participantes, nos opor a este tipo de relação. Embora tenhamos recaído, em alguns momentos, em postura semelhante, tínhamos uma reflexão crítica constante sobre nossa atuação, contribuindo em parte para sua superação e transformação. Ao mesmo tempo, procurávamos compreender e respeitar as referências existentes no assentamento em relação ao tratamento da infância, bem como construir um repertório compartilhado.

Durante nosso trabalho pudemos perceber a flexibilidade dos princípios gerais que regem a atuação do Setor de Educação do MST, e a forma como se adequam às condições específicas de um assentamento. O termo *organicidade*, utilizado pelo Movimento para se caracterizar, indica o processo através do qual

27 Afirmamos isto com base em nossa vivência durante o trabalho, e por depoimentos das crianças e dos próprios membros a respeito das práticas cotidianas do Setor, já que não estávamos presentes no dia-a-dia do assentamento. Temos, portanto, informações mais precisas sobre a mobilização do Setor em nosso trabalho, e não em outras atividades do assentamento e do MST. Dois adultos, E. e Z., e uma jovem, J. foram atuantes durante todo o processo. Os jovens J., L., R. e G. também estiveram envolvidos intensamente em alguns momentos, mas por motivos pessoais - mudança do assentamento para a cidade, realização de cursos fora do assentamento, entre outros - não acompanharam o trabalho como um todo.

28 Estas não ultrapassavam broncas para manter as crianças em ordem enquanto desenvolvíamos as atividades, mas por vezes limitavam a expressão livre das crianças.

uma idéia ou proposta percorre as diferentes instâncias de organização do MST e se modifica através destes movimentos (CALDART, 2004: 253). Os princípios gerais de Educação, ao mesmo tempo em que foram formulados a partir de experiências pioneiras e pontuais, se transformam ao serem discutidas e postas em prática em cada assentamento.

As reflexões e práticas do Movimento em relação à infância, não se prestam à afirmação de que exista uma infância homogênea da criança Sem Terra. A vivência de cada criança e grupo de crianças está diretamente vinculada à sua origem familiar e cultural, e ao contexto no qual cada assentamento está inserido. Da mesma forma, não está em questão uma idealização ou romantização da infância sem terra: a exclusão social, as difíceis condições de vida em acampamentos e assentamentos - até que os mesmos se consolidem -, a imprevisibilidade e incerteza perante os espaços de moradia e a discriminação que muitas delas sofrem nas escolas que freqüentam<sup>29</sup> são aspectos que não podem ser ignorados. Por outro lado, não podemos negar a importância desta experiência - de construção de uma identidade coletiva e da luta por uma sociedade mais justa - para a formação política e cidadã das crianças que dela participam.

#### 5.2.2. O GRUPO DE ESTUDANTES

O grupo passou por algumas transformações de composição ao longo do trabalho. A princípio, tendo este se originado de uma disciplina da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, era formado por estudantes de graduação e pós-graduação de arquitetura.

A proposta original, surgida na disciplina, consistia em trabalhar a partir da intervenção espacial com as crianças, como forma de fortalecer a apropriação lúdica e ao mesmo tempo envolvê-las como sujeitos na transformação de seus espaços vitais no assentamento. O alcance que enxergávamos neste trabalho ia além de uma proposta arquitetônica, concebida e desenhada com base nos desejos e necessidades das crianças. Víamos o mesmo também como um processo de aprendizado mútuo, de nós com as crianças e delas conosco, bem como um potencializador do processo de sua conquista de autonomia. Esta rica complexidade de temas tornava o projeto transdisciplinar em sua origem, sensível a outros campos do conhecimento, especialmente à educação e suas reflexões sobre a infância.

Com a finalização da disciplina e a sensação de que deveríamos prosseguir com o trabalho, abrimo-nos então ao enriquecimento desta abordagem transdisciplinar, o que ocorreu com o ingresso de estudantes de graduação da Faculdade de Educação USP e do curso de Terapia Ocupacional da USP, além de outras estudantes de arquitetura que também tinham participado da disciplina, mas sem se envolverem diretamente no trabalho com as crianças<sup>30</sup>. O projeto

29 Algumas crianças e adolescentes do assentamento Dom Pedro Casaldáliga chegaram a nos narrar episódios nos quais foram discriminadas por outros colegas na escola devido ao fato de fazerem parte do MST.

30 Após a disciplina, entraram e saíram alguns integrantes, tendo o grupo se estabilizado em nove estudantes: Andréa Santana do Nascimento, mestranda da FAUUSP, cinco graduandas de Arquitetura – Adriana Ferreira Sousa, Amanda de Almeida Sales de Oliveira, Brunna Laboissiere Ferreira, Helena Galvão Rios, Vanessa Prado Barroso –, duas graduandas do curso de Terapia

prossequiria independentemente da ausência de um apoio institucional imediato. Os professores Catharina Lima e Eugênio Queiroga, coordenadores da disciplina AUP 657 aceitaram o desafio de nos orientar no trabalho, e junto a eles a professora Maria Isabel Garcez Ghirardi, do curso de Terapia Ocupacional da USP. Buscamos o reconhecimento da Universidade através do financiamento do Fundo de Cultura e Extensão da USP (FCEEx)<sup>31</sup> em abril de 2007; o pedido foi aprovado em junho, e algumas bolsas foram concedidas de agosto de 2007 a abril de 2008<sup>32</sup>.

A nova composição do grupo era enriquecida pela variedade de áreas envolvidas, mas principalmente pela diversidade de olhares de cada estudante e pela abertura à construção de uma experiência nova e de novos conhecimentos. À medida que nos conhecíamos e procurávamos nos afinar como grupo, compartilhando referências, cada estudante conquistava seu espaço para dar sua contribuição ao trabalho. Procurávamos incorporar as subjetividades e as diferentes formações e origens: a experiência de vida de cada uma, as motivações pessoais para ingressar no trabalho, os interesses, desejos e expectativas pessoais sobre ele. Existiram conflitos conceituais em diversos momentos, certamente em decorrência da diversidade de formações acadêmicas, mas também de olhares pessoais. Estes foram sanados exatamente por existir a busca pela formação de um grupo integrado, composto pelos posicionamentos individuais - como um mosaico - e ao mesmo tempo pela construção coletiva.

Aproveitamos aqui para aprofundar o conceito de transdisciplinaridade, que até certo ponto está presente nos diversos projetos apresentados nesta dissertação, mas no trabalho com as crianças do assentamento ocupou uma posição central e pôde ser vivida em todas as suas riquezas e dificuldades<sup>33</sup>.

De acordo com Basarab Nicolescu (2000), o termo *transdisciplinaridade* foi definido por Jean Piaget na década de 70, como estágio superior das relações interdisciplinares, no qual haveria não só interação e correspondência mútua entre as áreas especializadas; tal interação ocorreria no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (IRIBARRY, 2003: 485). De acordo com a Carta da Transdisciplinaridade<sup>34</sup>, esta é:

---

Ocupacional – Juliana Araújo Silva e Juliana Silva Bepalec – e uma graduanda da Faculdade de Educação USP – Renata Castro.

31 “O Fundo de Cultura e Extensão Universitária (FCEEx) da USP era o órgão ligado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU), responsável pelo apoio financeiro às iniciativas das Unidades e Órgãos da Universidade até o final de 2007, quando foi extinto pela Reitora Suely Vilela, tendo sido criado o Fundo Único de Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão – ligado diretamente à Reitoria da USP – o qual abrangeria também as atividades de pesquisa. Até outubro de 2008 os recursos eram equivalentes aos do antigo FCEEx, mas divididos entre mais atividades a serem financiadas” (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 7 em nota)

32 Além das bolsas obtivemos uma quantia destinada a compra de materiais para a realização das atividades e para a filmagem do documentário, o que é raro em financiamentos do FCEEx a projetos de extensão universitária. Do valor das bolsas, destinávamos uma parcela à criação de um fundo comum, para gastos complementares com material e com transporte. Mesmo assim, o valor não era suficiente e por diversas vezes recorremos à doação de materiais – tubos de papelão, tecidos, caixas de madeira, caixas de papelão, entre outras, ou arcamos com as despesas. Por este motivo, criticamos a prioridade ao formato de bolsas seguido pelo extinto FCEEx tendo-se inclusive reduzido os recursos para projetos de extensão com a criação do Fundo Único de Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão, e ressaltamos a importância de um apoio financeiro e institucional a iniciativas deste caráter.

33 Esta discussão é também apresentada no Relato da Experiência. BESPALEC, Juliana; FERREIRA, Brunna L.; NASCIMENTO, Andréa S. do; OLIVEIRA, Amanda S. de; RIOS, Helena G.; SILVA, Juliana A.; SOUSA, Adriana F (Grupo de Extensão Universitária – USP). **Espaço do Brincar: Construindo coletivamente um Brinquedo-espaço - Relato da Experiência** (Projeto Transdisciplinar de Extensão Universitária financiado pelo Fundo de Cultura e Extensão da USP entre agosto de 2007 e abril de 2008). São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Terapia Ocupacional, Faculdade de Educação - USP, 2009.

34 Adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em Portugal, 1994.

[...] complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação e do contato entre as disciplinas dados novos que as articulam entre si; surge uma nova visão da natureza e da realidade. **A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa** (IRIBARRY, 2003: 485. Grifo nosso).

Praticar a transdisciplinaridade diria respeito, então, a reconhecer a existência de diversificados pontos de vista em relação a um mesmo tema, bem como compreender que mais importante do que o que cada área acredita ser adequado para um caso, é o que o próprio caso demonstra como urgente e necessário a cada área de conhecimento envolvida (IRIBARRY, 2003). Quando esta conexão se aprofunda, pode-se pensar na construção integrada de conhecimento, que não é de domínio específico de nenhuma área específica, mas sim de todas elas juntas. Reconhecíamos a importância dos conhecimentos específicos de cada disciplina envolvida, mas procuramos apropriarmo-nos deles para construir outros. O aprofundamento deste tema não se deu apenas através da reflexão acadêmica, mas principalmente em nossa vivência no assentamento com crianças e com Setor de Educação (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 17). Percebemos crescentemente o quanto o conceito de transdisciplinaridade se aproximava do modo como as crianças constroem seu repertório: a intuição, a imaginação, a afetividade dão lugar a uma busca espontânea pelo saber, que se diferencia da fragmentação e do isolamento de conhecimentos em campos específicos, adotada pelo sistema educacional tradicional, da creche à Universidade<sup>35</sup>.

### 5.3. O PROCESSO

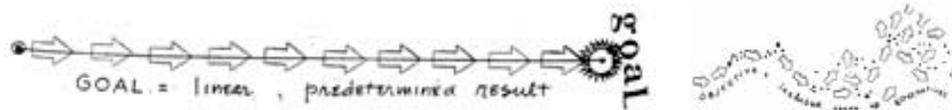
[...] ser capaz de sempre **dever** e não apenas ser; não ser imóvel, mas **em movimento**, em meio a tudo o que é móvel; em contato incessante com o que se transforma, transformando-se a si próprio; como a criança, entregue totalmente ao exterior, mas com esse retorno a si mesmo [...], em direção ao um interior onde se recolhem e se ordenam as coisas.

C. F. Ramuz

Somente através do estabelecimento de estreitas relações com os atores envolvidos, conhecendo seus hábitos cotidianos e experiências de vida e compartilhando os nossos, viabilizar-se-ia a proposta inicial de trabalhar com as crianças a partir da intervenção em seus espaços cotidianos, recriando-a e fazendo surgir novas possibilidades.

O grupo não tinha uma metodologia definida a priori, o que não significa que o trabalho tenha sido isento de planejamento e de discussão constantes. A ausência de uma metodologia precisa, ou melhor, a escolha pela indefinição da metodologia, já que pretendíamos criá-la e recriá-la coletiva e continuamente, foi ganhando força, e originando dificuldades significativas. Esta escolha por um processo espontâneo nos levou à busca por conceitos que nos apoiassem, dos quais se tornou relevante o conceito de *estratégia* - em contraposição ao de *programa* - discutido pelo arquiteto Raul Pereira com base no pensamento

35 Mais sobre a crítica ao sistema educacional tradicional, ver capítulo 1.



de Edgar Morin. Os imprevistos seriam vistos, na elaboração de uma estratégia, como enriquecedores do processo, no sentido de transformar um caminho inicialmente linear em outro repleto de alternativas:

A estratégia opõe-se ao programa, ainda que possa comportar elementos programados. O programa é a determinação, *a priori*, de uma seqüência de ações, tendo em vista um objetivo. O programa é eficaz, em condições externas estáveis, que possam ser determinadas com segurança. Mas as menores perturbações nessas condições desregulam a execução do programa, e a obrigam a parar. A estratégia, como o programa, é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhecer sobre um ambiente incerto. **A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos** encontrados durante o percurso. (MORIN, 2002: 62 apud PEREIRA, 2005)

O equivalente gráfico deste conceito, como nos sugere Raul Pereira, está expresso pelos desenhos do arquiteto paisagista Laurence Halprin<sup>36</sup>, referentes às distinções entre objetivo e meta:

(ver imagens 5\_2 e 5\_3)

Os croquis de Halprin simbolizam o caráter de “incerteza” dos resultados no caso de uma meta, correspondente à “abertura” do projeto para contribuições inesperadas, o que mais a assemelha “*com o voo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala*” (JACKSON, 1991 apud CONTRERAS, 2002: 103).

Este modo de trabalhar foi sendo introduzido no trabalho sob vários ângulos: na construção de uma metodologia fluida, em nossas idas e vindas entre a prática e a reflexão teórico-crítica, nos encontros e diálogos com as crianças. Cada idéia, cada obstáculo que surgisse pelo caminho era incorporado e reelaborado, provocando uma transformação no processo.

O termo *movimento* é utilizado por Juliana Araújo Silva<sup>37</sup> - integrante do grupo e então estudante de Terapia Ocupacional - para definir pontos de transformação ocorridos no projeto em decorrência da incorporação dos imprevistos e de nosso constante questionamento a respeito de possíveis falhas em nosso diálogo com as crianças. Certamente, o termo também se aproxima do contexto sócio-político com o qual nos encontramos: um movimento social como o MST, com sua capacidade de adaptação e transformação, que lhe confere *movimento, vivacidade*, e uma busca contínua por respostas

**imagem 5\_2.**  
META = linear,  
de resultado pré -  
determinado. fonte:  
HALPRIN, 1978 apud  
PEREIRA, 2005)

**imagem 5\_3.**  
OBJETIVO =  
inclusivo, abre  
alternativas. (fonte:  
HALPRIN, 1978 apud  
PEREIRA, 2005)

<sup>36</sup> O arquiteto e paisagista norte-americano Laurence Halprin trabalhou desde a década de 60 com processos participativos através de atividades de sensibilização artística na apropriação de espaços públicos (PEREIRA, 2006: 119).

<sup>37</sup> SILVA, Juliana Araújo. **A sutileza em criar mundos**. (Monografia de Conclusão de Curso). São Paulo, Faculdade de Terapia Ocupacional, Universidade de São Paulo, 2008.

criativas aos conflitos enfrentados (RIOS, 2007: 25). Aqui apropriamo-nos também deste mesmo termo para caracterizar as ações transformadoras no espaço que fomos descobrindo junto às crianças, e que contribuíram para uma intensificação e uma alimentação do espaço lúdico do assentamento. Os *movimentos* relatados a seguir não foram objetivamente definidos a priori, mas sim delineados ao longo do processo, e percebidos enquanto tal com o trabalho já em finalização.

## MOVIMENTO 1. LINGUAGEM DO ARQUITETO X LINGUAGEM DA CRIANÇA

Voltando à disciplina AUP 657 da FAUUSP, partíamos de uma concepção de participação popular que implicava no envolvimento de todos os moradores interessados na organização espacial do assentamento. A princípio, denominávamos o envolvimento das crianças neste processo como *participação infantil em projetos arquitetônicos e paisagísticos*. O que era comum a quase todas as referências conhecidas de projetos deste caráter<sup>38</sup> era a existência de um método preciso, a partir do qual eram propostas – pelos profissionais envolvidos - atividades que levassem à concepção de um projeto. Um formato semelhante deu origem ao nosso primeiro movimento. Uma infinidade de idéias para atividades sob o formato de oficinas surgiu antes mesmo de nosso contato direto com o assentamento Dom Pedro Casaldáliga:

As oficinas poderiam ter um caráter espontâneo no início, para favorecer a apropriação e conhecimento dos pontos de vista das crianças:

1. Desenho de observação
  2. Fotografia
  3. Desenho livre + imaginação
  4. Construções tridimensionais
  5. Arquitetura: fazer com as crianças a maquete do entorno
  6. Desenhos de projeto – (representação em planta?)
- Ou, poderíamos começar com o foco já no projeto:
1. Reconhecimento do entorno
  2. Oficina de desenho sobre o reconhecimento
  3. Desenhos individuais e coletivos
  4. Maquetes com materiais recicláveis – oficinas para trabalhar com estes materiais, sem necessidade de resultados objetivos
  5. Maquetes de brinquedos de maior escala
- (Anotações de diário de campo. NASCIMENTO: 2006)

Em nossa primeira ida como integrantes da disciplina, realizamos, em grupos formados por professores, graduandos e moradores locais, um reconhecimento das diferentes áreas do assentamento. Nosso grupo

38 Na época, as experiências estudadas eram: o projeto Uma fruta no quintal, realizado em Diadema na década de 90, as experiências desenvolvidas por Mayumi Souza Lima entre as décadas de 70 e 80, e por Elvira de Almeida nos anos 70 e 90, o projeto italiano La Citta dei Bambini (“A cidade das crianças”), realizado por prefeituras de municípios italianos, espanhóis e argentinos desde a década de 90 e o projeto suíço Mega!phon, realizado pela prefeitura da cidade de Zurique desde início dos anos 2000.

foi guiado pelas crianças, que definiram os lugares que iríamos conhecer: o campo de futebol e um ponto acessível do Ribeirão da Cachoeira<sup>39</sup>. A cada espaço visitado, parávamos para realizar brincadeiras iniciadas por elas. Mais do que nos mostrar o assentamento, o principal interesse delas era explorar os ambientes e objetos encontrados e criar suas brincadeiras, já que eram também recém-chegadas ao assentamento e estavam em processo de conhecimento deste ambiente. Ao fim do passeio, todos os grupos se encontraram na área social do assentamento para compartilhar as impressões sobre a visita. Nesta atividade final incomodou-nos a ausência das crianças, que não participaram da conversa porque se encontravam em outra atividade.

(ver imagens 5\_4 a 5\_8)

Acreditávamos ser necessário, nos encontros seguintes, procurar construir uma linguagem para dialogar com as crianças. Pretendíamos nos apresentar como estudantes de arquitetura que tinham um objetivo: trabalhar com a participação popular para a realização de um projeto para os espaços livres. Além disso, considerávamos importante discutir com as crianças sobre os procedimentos de trabalho do arquiteto e sobre seu papel social e político. O encontro seguinte foi então baseado na proposta de brincarmos, todos juntos, de arquitetos. Conversamos sobre as brincadeiras preferidas de todos e sobre as histórias de vida de cada criança, seu lugar de origem, do que brincavam no antigo habitat. Indagamos sobre suas referências sobre arquitetura: o que faz o arquiteto? Como ele trabalha? Que tipo de espaços ele ajuda a construir? Algumas crianças falaram sobre os tipos de projeto: casas, hotéis, supermercados – aos quais adicionamos os espaços livres, que não foram mencionados – e outras destacaram até mesmo técnicas construtivas que conheciam. Discutimos então sobre a importância de envolver as comunidades na realização do projeto do arquiteto, tornando-o mais compatível com os desejos e necessidades dos “usuários” destes projetos. Uma das crianças demonstrou haver compreendido bem esta questão, ao dizer que era melhor não construir uma casa se ela não tivesse relação com o jeito de viver de seus moradores.

Ainda neste mesmo encontro, levamos um mapa do assentamento, no qual identificaríamos juntos os pontos que visitamos e os caminhos que fizemos no passeio do encontro anterior. Levamos também fotos destes lugares, algumas delas tiradas pelas próprias crianças, acreditando que auxiliariam na leitura do mapa. Pretendia-se possibilitar o entendimento sobre as etapas que compõem o trabalho do arquiteto: estudo da área, concepção, desenho, construção. Ao abrir o mapa, as crianças se mostraram curiosas em intervir sobre ele, e todas participaram de sua elaboração:

Localizamos com eles a estrada que entrava no assentamento e os rios... Primeiro pintamos as estradinhas de marrom e os rios e o açude de azul... Achemos o campo de futebol, o “lago”, a “cachoeira”, o riacho, o barracão e a cozinha... Quem quis desenhou sua casa ou a dos vizinhos, e colamos as fotos com setas. Consideramos que as crianças localizaram as referências facilmente com a nossa ajuda [...]. (Anotações de diário de campo. NASCIMENTO: 2006)

Percebemos que os códigos do mapa não foram compreendidos por todas elas, especialmente pelas menores, mas de certa forma todas relembrou o passeio anterior e estabeleceram relações com o mapa, o que nos foi confirmado pela apresentação que fizeram de seu trabalho, ao final do encontro, para os demais moradores e estudantes.

39 O Ribeirão da Cachoeira delimita os limites noroeste, norte e nordeste da fazenda na qual está implantado o assentamento.

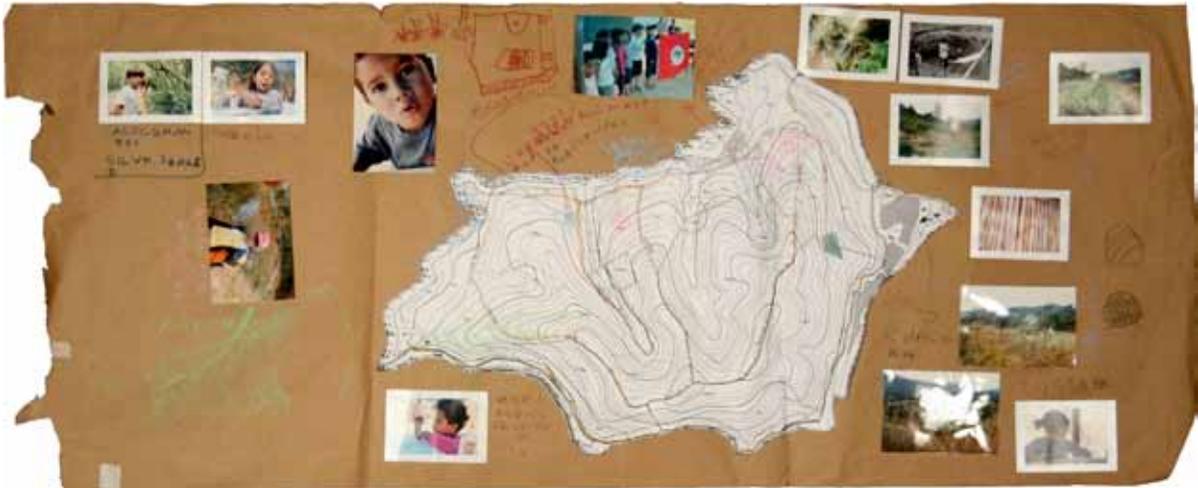


(ver imagens 5\_9 a 5\_13)

Esta atividade, tal como as seguintes, estava vinculada às desenvolvidas com os adultos pelos demais grupos da disciplina, com adequações ao universo infantil que considerávamos pertinentes. Deste modo seria possível compartilhar as impressões e resultados de cada atividade também com os adultos, mesmo que fossem desenvolvidas separadamente. No dia do “mapão”, os grupos formados por adultos e jovens do assentamento e estudantes da FAUUSP também trabalharam a partir de mapas do terreno, fizeram análises e esboçaram

**imagens 5\_4, 5\_5, 5\_6, 5\_7 e 5\_8.**

Primeira visita ao assentamento e apresentação final das crianças cantando o hino do MST. (5\_4, 5\_5, 5\_6 e 5\_8: fotos da autora; 5\_7: foto de Helena Rios)

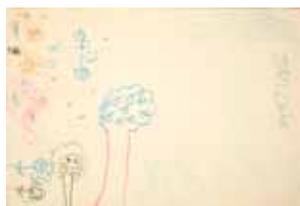


**imagens 5\_9, 5\_10, 5\_11, 4\_12 e 5\_13.** Desenvolvimento do mapão e apresentação final, na qual adultos crianças, jovens e graduandos da FAU compartilharam as atividades desenvolvidas no dia, entre elas o diagnóstico da área e a realização de uma maquete com a topografia do terreno. (fotos 5\_9, 5\_10, 5\_11 e 5\_13: fotos da autora; 5\_12: Helena Rios)

possibilidades de intervenções espaciais, sendo estes trabalhos compartilhados ao fim da tarde.

As atividades seguintes foram elaboradas com base em nossa conversa com elas e em nossas primeiras impressões. Na primeira oficina, propusemos como tema as árvores frutíferas, nova tentativa de relacionar o processo das crianças ao dos adultos<sup>40</sup>, nos quais

<sup>40</sup> Outra proposta que surgiu nos grupos de estudantes que trabalhava com os adultos, em decorrência de nosso diálogo com as crianças, foi a de espaços de brincar próximos das casas, remetendo à idéia de quintal,



havia surgido a proposta de elaboração de caminhos marcados com árvores frutíferas que ligassem os diversos espaços do assentamento<sup>41</sup>. Os temas levantados para a segunda atividade foram: o quintal, o jardim, o campo de futebol; sugerimos, a partir deles, que desenhassem o espaço que conheciam ou que gostariam que existisse. Estas duas oficinas tiveram um formato mais rígido do que a do “mapão”, e caracterizaram-se pela organização dos horários, pela condução das oficinas por um coordenador, pela introdução dos conteúdos antes do início de cada atividade, entre outros aspectos.

(ver imagens 5\_14 a 5\_20)

No decorrer da disciplina, a incorporação do Plano de Desenvolvimento Sustentável exigido pelo INCRA e de temas vinculados à organização do assentamento como um

---

apresentada por elas, e a de espaços híbridos que possibilitassem a convivência entre adultos e crianças, como por exemplo, a existência de uma lavanderia coletiva somada a espaço de estudos para as crianças.

41 “Com uma vivência mais intensa daquele ambiente, fomos percebendo que as árvores frutíferas já estavam lá e faziam parte do cotidiano das crianças, que vez em quando ficavam penduradas procurando uma amora, uma jaboticaba, uma goiaba, uma mexerica.” (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 5)

**imagens 5\_14 e 5\_15.**

Oficina das árvores frutíferas e desenho coletivo (fotos: Helena Rios)

**imagens 5\_16, 5\_17, 5\_18, 5\_19 e 5\_20.**

Oficina temática e desenhos em duplas ou individuais (foto 16: Helena Rios)

todo, como moradia e a produção, foram tornando complexas as propostas de intervenção espacial, e, conseqüentemente, dificultando a participação das crianças:

O assentamento, em toda a sua complexidade social e produtiva, não era ainda apreensível às crianças que, obviamente sem possibilidade técnica para intervir em tal plano, teriam sempre uma posição coadjuvante em sua elaboração, quase como uma presença supérflua, por conta das variáveis que afligiam os adultos. (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 6)

À medida que o processo se tornava mais complexo, se tornava cada vez mais difícil ressaltar a importância da presença das crianças no processo como um todo. Tivemos em alguns momentos a sensação de que elas não eram levadas tão a sério o quanto tinham direito, de que não havia interesse prioritário em sua participação, e de que os adultos viam na nossa presença uma forma de mantê-las ocupadas, entretê-las enquanto o trabalho da disciplina corria (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009). As crianças não deixavam de ter um papel social reconhecido pelos adultos: estavam sempre presentes, mesmo quando não era realizada qualquer atividade específica com elas e faziam apresentações musicais de hinos do MST ao fim dos encontros. Acreditávamos, no entanto, que este papel social e político poderia ser ampliado e talvez modificado. Apesar de nossas críticas, percebemos que forçando uma relação entre os processos com adultos e crianças estaríamos desrespeitando ambos:

O dos adultos, por interferir e atrasar debates importantes que precisavam ocorrer [...] e para os quais os prazos eram curtos. O das crianças, por exigir delas que participassem de um debate no qual não tinham como intervir, e impedindo que se dedicassem ao que realmente lhes interessava: brincar (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 6)

Esta forma de conduzir o processo estava sendo prejudicial politicamente para as crianças, e, de certa forma, se traduzindo em submissão ao adulto (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009). Afinal, como poderíamos falar em projeto participativo, se todas as perguntas e propostas para o desenvolvimento do processo surgiam de nós? Esta contradição foi simbolizada, por algum tempo, pelo apelido de “tias” que recebemos das crianças, e que foi por nós interpretado como a imagem das animadoras que chegavam com propostas de atividades que deveriam ser acatadas e realizadas por elas. Percebíamos esta imagem não apenas pelo apelido, mas pela forma como as crianças recebiam as propostas, aderindo a elas sem muito questionamento, ou perguntando sempre: “o que vamos fazer hoje?”

De certa forma, esta imagem advinha da forma como outras entidades chegam ao assentamento e ao Movimento, mas também de nossa postura de coordenadoras. Todos estes conflitos foram dando origem a uma reflexão cada vez mais profunda sobre a relação entre adulto e criança. A forma como os adultos do Setor de Educação lidavam com as crianças, através de uma relação de hierarquia e de cuidado, eram contrários ao que imaginávamos como uma relação horizontal e transformadora, na qual estivesse presente a autoridade como ação sadia do adulto com a criança, e ao mesmo tempo a autonomia da criança para se expressar com liberdade e por meio de suas próprias linguagens. Era através da própria prática que tropeçávamos em dificuldades e erros - recaindo por vezes em posturas equivocadas e contraditórias aos nossos ideais - e com base neles construávamos nossa forma de agir com as crianças.

Ao longo de nossa tentativa de dialogar com o Setor de Educação, tivemos uma série de dificuldades.

O olhar dos adultos sobre nosso trabalho reforçava o apelido de “tias” a nós atribuído pelas crianças. Apesar de nossas tentativas em esclarecer nossos objetivos e propor uma parceria com o Setor<sup>42</sup>, este diálogo continuou dificultado por algum tempo: crescia a sensação de um desinteresse dos adultos pela proposta. Tais fatores nos levaram a assumir o processo com as crianças com relativa autonomia e pouco diálogo – temporariamente – com o Setor de Educação.

Ao mesmo tempo, surgiram no grupo questionamentos em relação às linguagens pelas quais dialogávamos com as crianças. Tínhamos como um dos principais valores o de que envolver as crianças no processo de produção de seus espaços vitais caracterizava-se não apenas como um meio de absorver suas opiniões e propostas, mas de colocá-las como sujeitos ativos desta transformação. Mas será que estes pressupostos correspondiam com nossa prática? Ensinávamos a elas como se origina um projeto de arquitetura, com todas as suas etapas, para que falássemos a mesma “língua”. Propúnhamos como linguagem expressiva o desenho – arquitetônico ou não, em atividades “instrumentais” dirigidas, como na oficina do mapão e nas duas oficinas de desenho temáticas. Chegávamos com “nossa” arquitetura, nossos mapas, fotos aéreas e plantas, e sugeríamos a elas que compreendessem e interagissem com estes elementos, contribuindo para a realização de um projeto que elas não tinham proposto e que ainda era ainda paralelo à sua compreensão total. Logo, a fixação inicial para que as crianças compreendessem nossa linguagem acabou por impedir-nos de conhecer em profundidade as delas e de deixar fluir um processo mais espontâneo.

Além disso, colocava-se a questão da escala: as crianças não poderiam participar de um projeto em uma escala tão ampla como a do assentamento, por mais que tivessem um domínio espacial de uma grande parte do terreno. Se continuássemos trabalhando a partir do desenho, arquitetonicamente falando, esta dificuldade seria ainda maior. Ao mesmo tempo, não sabíamos como delimitar uma área específica para discutir sobre uma possível intervenção: crescia a sensação de que não faria sentido intervir na escala pontual para a produção de um espaço lúdico nos moldes tradicionais – como um playground -, sendo que o assentamento todo, em si, já era um espaço lúdico.

O grau de incerteza vivido pelas crianças perante seu espaço de moradia seria intensificado por um projeto arquitetônico que talvez nem viesse ser concretizado – devido a fatores financeiros e políticos – por mais que fosse uma contribuição importante para o assentamento. A linguagem que propúnhamos era demasiado abstrata para elas, que tinham urgência de intervenções concretas e mais imediatas. Aos poucos nos demos conta de que a participação das crianças no processo aconteceria de fato se nos propuséssemos a realmente “reconstruir” juntos aqueles ambientes, não somente em desenho e a longo prazo, mas principalmente **em ação** e no **presente**. Surgiu então um segundo movimento.

## MOVIMENTO 2. LINGUAGEM DO ARQUITETO + LINGUAGEM DA CRIANÇA

À medida que íamos montando estas caixas, crianças e jovens já começavam a empilhar. [...] no início, todos queriam empilhá-las o mais alto possível. [...] Sugerimos construir espaços usando as caixas como tijolos... Na casinha surgiu um trem humano, que entrava e saía dela. Depois, a casinha virou espaço de dança, e quem entrasse tinha que dançar... Algumas crianças se divertiam ao entrar nas caixas e sentar sobre

42 Procuramos compartilhar a proposta e nossas referências práticas e teóricas através de um texto que redigimos e por meio do qual conversamos com a coordenadora do Setor de Educação.

elas. Em seguida, estas caixas compuseram um labirinto construído e modificado pelos adultos e jovens. As crianças esperavam em fila para enfrentar o desafio de passar pelo labirinto [...]. (Anotações de diário de campo. NASCIMENTO: 2006)

Já no fim da disciplina<sup>43</sup> decidimos “colocar a mão na massa” junto com as crianças. Partindo da idéia de que viver o espaço seria mais rico do que pensá-lo a partir da abstração do desenho, passamos a discutir propostas mais abertas, que fossem do domínio das crianças e que atribuíssem maior valor à brincadeira como atividade livre, não-programada. No primeiro encontro, trabalharíamos a partir do espaço concreto, levando objetos que pudessem ser manipulados pelas crianças, e por meio dos quais seria possível a elas construir autonomamente seus ambientes de brincar<sup>44</sup>. O segundo passo seria a realização de maquetes de brinquedos e de uma área do assentamento. Propúnhamos, assim, uma espécie de brincadeira com a variedade de escalas tridimensionais, que começava pela escala do espaço real, e partia para outra na qual era possível olhar “de fora” todo o assentamento, através da manipulação da maquete. Tratava-se de uma espécie de inversão dos procedimentos utilizados em projetos de arquitetura tradicionais: em vez de partir do desenho para a construção, partíamos do concreto para o abstrato.

Devido à escassez de recursos, utilizamos na primeira atividade<sup>45</sup> caixas de papelão, que funcionaríamos como blocos de construção. O papelão apresentava certa limitação em relação às formas possíveis de serem compostas; além disso, o número de caixas que levamos se mostrou insuficiente durante a realização das brincadeiras. Em alguns momentos, houve forte interferência dos adultos, que se antecipavam às crianças ao sugerir idéias para a construção, ou mesmo ao coordenar como elas deveriam construir ou apropriar-se dos espaços construídos. Apesar disso, crianças foram aos poucos se apoderando das caixas, e criando diferentes espaços, que por sua vez abrigaram uma diversidade de vivências coletivas, brincadeiras e histórias. Esta atividade dava origem a um deslocamento de nosso *lugar* inicial no processo: começávamos a deixar o papel de coordenadoras do trabalho – que elaboravam as brincadeiras - e nos púnhamos a construir e a brincar junto com as crianças, aderindo às suas criações e propostas.

(ver imagens 5\_21 a 5\_25)

Na realização da maquete, decidimos optar pela reprodução de um trecho da área do assentamento<sup>46</sup>. Preparamos, em massinha, uma base com características topográficas do terreno, não uma reprodução fiel mas apenas aproximada, que permitisse a identificação pelas crianças de alguns elementos: o morro, a estrada, o rio e a área social. Levamos materiais diversos, entre eles tampas de garrafa, canudos, palitos, papéis coloridos, bonecos de escala humana e massinha. Pretendíamos brincar, criando espontânea e livremente a partir dos materiais, sem a necessidade de pensar em sugestões espaciais concretas que fossem absorvidas por um projeto arquitetônico-paisagístico.

43 Era novembro de 2006, e a disciplina terminaria em 10 de dezembro, com a apresentação final dos trabalhos.

44 A proposta tinha inspiração na atuação de Mayumi Souza Lima nos bairros de Vila Sônia e Jardim Guedala em São Paulo, as quais, por sua vez, inspiravam-se na experiência francesa “a criança arquiteta” (rever capítulos 3 e 4). Nossa inspiração nestas práticas, naquele momento do processo, se diferenciava do que tínhamos realizado durante o primeiro movimento: a realização desta atividade correspondia com as demandas que víamos no processo que estávamos desenvolvendo, e não da tentativa de aplicação ou de nossa insegurança em relação a ele.

45 A atividade foi realizada no dia 20 de novembro de 2006.

46 A maquete foi realizada no dia 02 de dezembro de 2006.



Aos poucos, foram surgindo goiabeiras feitas com folhas da própria árvore; flores colhidas nos arredores; sol, lua, arco-íris, um rio povoado de peixes, animais como galinhas, pintinhos, porcos e cachorros espalhados pelo terreno. A maioria das crianças quis também representar suas casas, tendo uma delas inclusive coberto a sua com “lona preta”. O campo de futebol ocupou quase metade da maquete, o que ressaltava a importância do jogo para as crianças, principalmente para os meninos. A estes elementos que simbolizavam o cotidiano das crianças no assentamento, misturavam-se outros que pareciam remeter às suas experiências anteriores no meio urbano: carros, viadutos, placas de “cuidado: cão bravo”. Durante a realização da maquete, procuramos auxiliar em

**imagens 5\_21, 5\_22, 5\_23, 5\_24 e 5\_25.**  
(fotos 21 e 22: da autora; 23, 24 e 25: Helena Rios)



elaborações mais complexas para as quais nos solicitavam, sem intervir diretamente nas criações. A intervenção na maquete foi a oportunidade de imprimir “marcas” simbólicas naquele ambiente em que viviam, e de expressar seus olhares e idealizações sobre ele.

(ver imagens 5\_26 a 5\_34)

A maquete foi a última atividade realizada em 2006. No último da disciplina, onde foram discutidos os projetos dos estudantes de graduação para o assentamento, esta maquete foi também apresentada pelas crianças a todos os presentes, marcando novamente sua participação no processo.

Embora o formato de atividades programadas tenha sido mantido neste segundo movimento, nota-se que passou a haver uma maior abertura à ação das crianças: ao mesmo tempo em que propúnhamos um jogo com as escalas, ampliando o repertório das crianças sobre o espaço arquitetônico e paisagístico, procurávamos respeitar e dar impulso à sua linguagem: a brincadeira. A disciplina terminou com o desejo de continuarmos o trabalho. Havíamos conquistado uma relação de afeto e confiança com crianças e membros do Setor de Educação. Pensávamos na importância de conceber com as crianças um brinquedo ou objeto em grande escala, mais permanente. Esta vontade de continuar originou um terceiro *movimento*, no qual “entraram na dança” estudantes de outras unidades da USP.

### MOVIMENTO 3. OUTRAS LINGUAGENS: A TRANSDISCIPLINARIDADE AMPLIADA E A ABERTURA AO ABSTRATO

A partir da vontade de produzir um brinquedo, que denominamos a princípio de “Brinquedão”, ampliamos o grupo, convidando estudantes da área de educação e terapia ocupacional. A relação entre criança e espaço, da qual partíamos em nossa proposta é base, conforme já vimos, para uma infinidade de reflexões que transbordam para além da arquitetura. A ampliação do grupo foi a oportunidade para compreender esta complexidade e pensar a prática arquitetônica a partir de uma perspectiva mais ampla. O diálogo entre as estudantes possibilitou a troca de referências e o desenvolvimento de práticas que integrassem concepção espacial, processo educativo e saúde.

Tínhamos por *educação* um conceito que extrapolava a aplicação de métodos pedagógicos e a vivência na escola; entendíamos educação como processo de aprendizado que a criança constrói por meio de suas brincadeiras e descobertas próprias. O espaço material ofereceria, neste sentido, as condições para esta criação da criança, contribuindo para a conquista de autonomia.

E quanto à saúde? Qual seria o sentido de um trabalho com crianças de um assentamento do MST, que não estavam doentes, receber tal enfoque? Juliana Araújo Silva (2008) sugere que este questionamento costuma surgir quando se parte de uma concepção de

**página ao lado:**

**imagens 5\_26, 5\_27, 5\_28, 5\_29, 5\_30 e 5\_31.**

Confecção da maquete (fotos 26, 27: da autora; fotos 28, 29, 30 e 31: Helena Rios)

**imagens 5\_32, 5\_33 e 5\_34.**

Apresentação final de todos os grupos e finalização da disciplina. (foto 32: da autora; fotos 33, 34: Helena Rios)

saúde circulante no imaginário comum, baseada na oposição saúde-doença, ou melhor, na idéia de saúde como ausência de doença<sup>47</sup>. As estudantes de Terapia Ocupacional envolvidas no projeto partiam de uma concepção diversa de produção de saúde<sup>48</sup>, no sentido de “*buscar caminhos para contornar as adversidades; caminhos pessoais, originais e, portanto, criativos, para manter-se nos movimentos da vida em busca do que consideraríamos bem-estar*” (SILVA, 2008: 70). A Terapia Ocupacional seria o campo de conhecimento e de intervenção em saúde, na educação e na esfera social que se dedica à busca pela emancipação e pela ampliação da potência criativa dos sujeitos<sup>49</sup> a partir das atividades humanas, identificando a importância destas para a constituição subjetiva da vida e seu lugar na composição do cotidiano (SILVA, 2008: 74).

Estes conceitos pareciam coincidir com nossa proposta e transpareciam em nossos encontros com as crianças. Foi em meio a este intercâmbio de idéias que formulamos um projeto a ser enviado ao Fundo de Cultura e Extensão da USP, de forma a obter financiamento para o trabalho e fazê-lo reconhecido como pela universidade como prática de extensão universitária.

A partir deste momento, sentindo a necessidade de definir objetivos para o trabalho, passamos também a nos confrontar com um debate que seria determinante para todo o trabalho: a dialética entre o **concreto e o abstrato**, entre o **processo e o produto**; “*entre os objetos concretos e as relações a serem construídas ou em construção, entre a transformação das práticas de vivências lúdicas e a construção de um balanço ou uma rede, e assim por diante*”. (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 39)

Retomamos uma discussão que tinha surgido ainda no fim da disciplina da FAUUSP sobre a construção de um “brinquedão”, um objeto com formas e materiais a serem definidos a partir de nossas vivências com as crianças<sup>50</sup>. Existia ainda a sugestão, por parte da professora Catharina Lima, de realizarmos o projeto para a Ciranda<sup>51</sup>. Apesar disso, naquele momento, além de não termos ainda clareza do significado da Ciranda no assentamento e na vida das crianças, discordávamos da elaboração de um projeto – que talvez ficasse apenas “no papel” – com base em um tema já definido e que não surgia das crianças. Ambas as propostas indicavam a expectativa pela existência de produtos “*edificação (Ciranda) integrada ao brinquedo? Brinquedo diluído no entorno? Um brinquedo-uniidade*”<sup>52</sup>. Este debate em torno dos objetivos do trabalho sugeria uma reflexão importante sobre a prática do arquiteto: seria necessário inserirmos um objeto permanente e “arquitetonicamente” pensado e desenhado para que isso justificasse nossa

47 “Canguilhem [...] discute que a saúde seria uma abertura às modificações presentes na vida, inclusive às enfermidades, e que transpô-las seria um movimento saudável. Já o patológico seria o oposto, a obediência às normas de forma inquestionável e a impossibilidade de mudar, de aceitar mudanças e transformar-se com elas. [...]. O autor muda o foco de como entender a normalidade e defende que tanto a saúde como a patologia estão dentro do que constitui as normas da vida” (SILVA, 2008: 69).

48 A teoria de Winnicott sobre o Espaço Potencial, apresentada no capítulo 1 desta dissertação, é também amplamente discutida pela Terapia Ocupacional.

49 “A prática da Terapia Ocupacional é voltada especialmente a sujeitos que por razões ligadas a problemáticas específicas (físicas, sensoriais, psicológicas, mentais ou sociais), temporária ou definitivamente, apresentam dificuldades em participar da vida social”. (Texto redigido pelas estudantes de TO Juliana Araújo Silva e Camila de Azevedo Moraes como contribuição para o projeto enviado ao Fundo de Cultura e Extensão).

50 Tal proposta tinha afinidade com a obra de Elvira de Almeida, que partia da concepção de objetos concretos – as esculturas lúdicas – que transformariam a paisagem, materialmente e em significado, através da vivência lúdica da criança.

51 Na época da disciplina, estava sendo elaborado um projeto para a Ciranda na Comuna da Terra Dom Tomás Balduino pelo arquiteto Caio Boucinhas, também colaborador da disciplina AUP 657 e facilitador do diálogo inicial com o MST.

52 Anotações de diário de campo durante reunião com professores orientadores. (NASCIMENTO, 2007)

presença, enquanto arquitetas, naquele trabalho? Diferentemente, víamos a oportunidade de praticar e viver arquitetura de outra maneira.

Elaboramos então o conceito de “Brinquedo-Espaço”, sendo este tido “*não como um objeto, mas como uma estrutura espacial que pudesse abrigar diversas possibilidades de apropriação*”, tendo o efeito potencial de intensificador e catalisador da vivência lúdica de crianças e adultos, modificando relações sociais que acontecessem no espaço coletivo em geral, e sendo modificado por elas<sup>53</sup>. Tratava-se de uma abertura considerável em relação à nossa proposta inicial: o brinquedo não seria um objeto pré-definido e imutável; comportaria também os espaços e pessoas à sua volta como seus transformadores. Ao mesmo tempo, ganhava espaço uma dimensão abstrata, imaterial do “brinquedo”<sup>54</sup>, fortalecendo-a como valor no cotidiano do assentamento, não restrito às crianças, mas aberto ao grupo social como um todo. Procurávamos, assim, desconstruir nossas expectativas prévias em relação aos futuros produtos construídos, o que não correspondia à nossa anulação como criadores, já que era impossível não tentar imaginá-los materializados.

Ao discutir sobre a participação dos agentes envolvidos no trabalho, questionamo-nos sobre nossa própria participação. Chegamos com uma proposta que parecia ser importante para o assentamento e para as crianças, mas a tínhamos definido autonomamente. Passamos a considerar importante trabalhar a partir de uma negociação cultural, na qual fosse possível identificar saberes comuns aos dois grupos participantes – estudantes e assentamento. Entender as referências culturais do grupo com o qual trabalhávamos era diferente de tentar convencê-los de nossa proposta, impondo-nos como cultura dominante.

Do encontro, se realmente aberto, seria possível formar um terceiro grupo social, composto pelos dois primeiros, mas não em somatória, e sim em transformação e afetação. Neste sentido, discutimos sobre como agir em relação à participação dos adultos e dos jovens, especialmente os integrantes do Setor de Educação. Até então, tínhamos nos confrontado com uma série de conflitos de postura, mas não tínhamos enfrentado isso abertamente. Chegamos a pensar em algum curso de capacitação para o Setor de Educação, trazendo profissionais convidados para discutir sobre educação infantil. No entanto, esta proposta contradizia o princípio da troca cultural, motivo pelo qual a abandonamos e decidimos nos abrir à participação dos adultos, enfrentando os conflitos que surgissem e compartilhando olhares:

Ao tomar conhecimento da existência de modos de ensinar e aprender diferentes daqueles que normalmente usa, um indivíduo ou o seu grupo pode ser levado a uma reavaliação de seu próprio modo de ensinar e aprender, de que antes não cogitaria. Isto não significa que esse indivíduo ou o seu grupo possa se desvirtuar, se afastar daquilo que lhe é peculiar. Significa que ele pode **ampliar a sua compreensão sobre outros modos de adquirir saber, inclusive para reforçar os seus próprios**, se tal desejar. **Portanto, as diferenças evidenciam-se para que haja um enriquecimento sobre o que conhecemos de nós e do outro, e não para estimular hierarquias** ou posições etnocêntricas. (NUNES, 1999: 60)

Considerávamos importante, naquele momento, contribuir para o protagonismo das crianças. Uma das formas para que isto acontecesse seria que elas mesmas convidassem os adultos a

53 Informações retiradas do projeto enviado ao Fundo de Cultura e Extensão em 2007

54 Alguns estudiosos da Cultura da Infância, entre eles a musicista Lydia Hortélio, denominam de Brinquedo não apenas os objetos concretos dos quais as crianças se apropriam, mas também o ato de brincar em si próprio (Anotações na aula de Lydia Hortélio durante o curso *A Arte do Brincante para Educadores*, no Teatro Escola Brincante, cursado entre março e novembro de 2008).

participar em decorrência de seu próprio interesse, estando na posição de interrogadoras, e não de interrogadas<sup>55</sup>. Estes momentos poderiam estar relacionados à produção do *Brinquedo-espaco* cuja execução certamente demandaria o auxílio dos adultos, e seria uma oportunidade de que se integrassem ao processo.

Entre tantas discussões, definimos que, se desejássemos compartilhar a autoria do trabalho com as crianças, o único meio de fazê-lo seria abrir ainda mais espaço às suas propostas. Entramos em contato, indiretamente, com a metodologia da *Cartografia*, apresentada pela Professora Maria Isabel Ghirardi, professora do Curso de Terapia Ocupacional da USP:

A Cartografia (...): constrói “mapas” para compreender uma “paisagem”. As referências teóricas do cartógrafo se fazem juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha. (...) as referências teóricas pouco importam *a priori*; modificam-se com a imersão nesta paisagem: “*Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas (...)*” (ROLNIK, 1989). A Cartografia Sentimental trabalha, portanto, com a idéia de uma imersão emocional dos sujeitos em uma determinada realidade. Este encontro produz novos mundos, a partir da transformação de uma paisagem inicial. (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 49)<sup>56</sup>

Ao sugerir que “cartografássemos” os movimentos humanos no assentamento, a professora estava se referindo à identificação das intensidades do *lugar*, tomando lugar tanto como ambiente físico, quanto como a própria realização de brincadeiras e outras atividades cotidianas pelas crianças. Neste sentido, também tínhamos contribuído para a configuração de um “lugar”, um “circo” que se montava e se desmontava a cada ida nossa ao assentamento. Decidimos descobrir e registrar como as crianças ocupavam seus espaços em seu cotidiano, apesar de termos consciência de que nossa presença interferia neste. Dispusemo-nos a nos abrir e ouvi-las; deixar que aqueles momentos acontecessem mais espontaneamente, por iniciativa nossa e das crianças, mas sem programar e propor nada *a priori*... ir lá para “não fazer nada”, encarando este “fazer nada” como uma possibilidade de fazer muitas coisas. A atitude de não impor uma atividade seria fundamental para o acontecimento de um brincar como “tempo sem tempo”. Seria conhecer sem julgar, sem esperar nenhum resultado; surpreender-se, sorrir, entusiasmar-se com o que brotava daqueles momentos em que “não faríamos nada” e que não estavam sob o nosso controle. Além disso, esta decisão também contribuía para desfazer a imagem de “tias” que tínhamos até então. (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009). No sentido de adentrar à *cartografia*, algumas de nós nos encontramos com as crianças em abril de 2007, e acompanhamos suas propostas e suas brincadeiras, sem intervir<sup>57</sup>.

55 Esta idéia tinha inspiração nas reflexões do educador Celestin Freinet, referência bibliográfica de uma das estudantes de arquitetura.

56 Passamos a compreender mais profundamente este conceito já na fase final do trabalho; apesar disso, atuamos de forma semelhante no assentamento depois da conversa com a professora Maria Isabel. Ao termos deixado o trabalho “*fluir em compasso com este pensamento*”, foi possível ao grupo “*reinventar seu trabalho a cada movimento*” (SILVA, 2008).

57 Nossa freqüência no assentamento passaria a ser mais intensa a partir de junho de 2006. Realizávamos cerca de dois encontros por mês, sábado sim, sábado não, mas vez em quando tínhamos que adiar ou mudar os dias de atividade em decorrência de atividades do assentamento e do Movimento. Sendo assim, nossa freqüência foi variável durante o projeto; em alguns meses chegamos a ir praticamente todos os fins de semana, enquanto que em outros não estivemos presentes. Apesar disso, comparecemos também em ocasiões, não restritas às atividades com as crianças, como as festas juninas, reunião com a coordenação do assentamento para conversar sobre a realização do vídeo e sobre nossos trabalhos acadêmicos, encontros para ajudar na limpeza e organização do espaço do Setor de Educação, etc.



(ver imagens 5\_35 a 5\_39)

Não se tratava de espontaneísmo ou descaso, mas sim de uma postura assumida pelo grupo como a melhor forma de deixar fluir a liberdade que o brincar implicava. Esta iniciativa desestabilizaria, deste modo, a concepção de uma metodologia e de um plano de trabalho definidos: entrava em jogo a capacidade de improvisar, de lidar com a indeterminação e com a flexibilidade, tanto do processo como dos espaços a serem concebidos ou ressignificados, aderindo ao conceito de *estratégia*<sup>58</sup>.

O restabelecimento de nosso diálogo, após alguns meses de discussão interna do grupo, foi através de uma conversa sobre nossa presença no assentamento, na qual nos apresentamos como um grupo mais amplo, integrado por novas estudantes, e não mais como “meninas da FAU” – outro apelido que ganhamos no assentamento no início do trabalho. A greve que acontecia então na USP<sup>59</sup> influenciou nesta iniciativa: a partir deste

58 Rever o conceito de *estratégia*, apresentado neste capítulo, no item 2.2. O grupo de estudantes.

59 “Em 3 de maio de 2007, estudantes da Universidade de São Paulo ocuparam a Reitoria desta universidade reivindicando melhorias nas condições de ensino e políticas de permanência estudantil, mas principalmente motivados pela necessidade de exigir um posicionamento desta Reitoria frente aos Decretos que o então governador José Serra havia publicado entre os meses de janeiro e março de 2008 (S1.460, S1.461, S1.471, S1.636, S1.660), e que, no entendimento dos estudantes, professores e funcionários em protesto, feriam a autonomia das Universidades Públicas, [...]. Durante a Ocupação muitas atividades de discussão e formação foram organizadas pelos estudantes e apoiadas por professores e funcionários, no que foi chamado de “Cultura de Greve” – ocupando efetivamente os espaços físicos da Reitoria com palestras, grupos de discussão e trabalho, projeção de filmes, espetáculos de música e teatro - instaurando novas formas de contestação do sistema educacional vigente. [...]”(BESPALEC; FERREIRA;

**imagens 5\_35, 5\_36, 5\_37, 5\_38 e 5\_39.** Primeiro encontro depois da finalização da disciplina. (fotos: Helena Rios)



tema, discutimos com as crianças sobre aspectos de seu cotidiano que não conhecíamos e que eram importantes para o trabalho, como sua vivência na escola. Em contrapartida, também expusemos nossa percepção sobre nossa “escola” bem como críticas sobre a produção do conhecimento e sobre a importância da participação dos estudantes na criação de uma nova Universidade. Esta conversa foi a oportunidade de valorizar junto às crianças a dimensão política do nosso trabalho; embora consideremos que esteve sempre presente, neste momento pôde ser abordada mais incisivamente.

(ver imagens 5\_40 e 5\_41)

No encontro seguinte, chegamos ao assentamento sugerindo que as crianças nos levassem a lugares ainda desconhecidos. Uma delas se entusiasmou com a idéia e fez uma lista, em meu caderno, de onde poderíamos ir. Outras crianças também deram sugestões, até que decidimos juntos ir à casa-sede da fazenda. A casa havia sido liberada para o MST havia um mês<sup>60</sup>. Aquele ambiente ainda não fazia, portanto, parte do cotidiano das crianças, tendo sido a festa junina de 2007 seu primeiro contato, assim como o nosso, com a casa. Ao chegar, as crianças se penduraram nas árvores, encontraram bons lugares para se esconder e fazer poses para fotos, até que descobrimos um pequeno talude, no qual passamos a maior parte do tempo:

Os movimentos acontecem, se desenrolam... a existência de um talude desafia para a invenção de formas de descer... Estas são impulsionadas pela existência de objetos que até então estavam jogados num canto, até darem corpo às brincadeiras: de repente, as crianças chegam com umas caixas, que desmontadas viram trenó puxado por um dos jovens; em seguida, surge um tecido para fazer a mesma função. E. [então com 5 anos], entusiasmado com a idéia de fazer uma esteira para descer o talude, corre para pegar varas de bambu, que antes serviam como varal ou estavam soltas pelo chão... Ele junta as varas e pede para uma de nós cortar cordões que seriam usados para amarrar... de repente, uma das varas vira obstáculo para salto; outra, desafio para passar por baixo curvando o corpo [...]

(Anotações de diário de campo. NASCIMENTO, 2007)

**imagens 5\_40 e**

**5\_41.**

Conversa sobre a greve e brincadeiras livres. (fotos da autora)

---

NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 21)

60 A área da antiga Casa da Fazenda estava até meados de junho de 2007, ocupada pelo antigo caseiro, que se recusava a atender as decisões judiciais e deixar o imóvel. Em 23 de junho, participamos da festa junina no assentamento realizada já no espaço da casa, que foi realizada também em comemoração da conquista da casa. Nesta mesma ocasião, formalizamos a continuação do trabalho, e comunicamos a todos os presentes sobre o apoio recebido pelo Fundo de Cultura e Extensão.





na página anterior e  
nessa página:

imagens 5\_42 a  
5\_54.

(fotos 5\_46, 5\_47,  
5\_48, 5\_49, 5\_51,  
5\_52, 5\_53 e 5\_54  
da autora; fotos 5\_42,  
5\_43, 5\_44, 5\_45 e  
5\_50 Helena Rios)

imagem 5\_55.

Idéia para um  
escorregador de  
bambu (croquis da  
autora)



(ver imagens 5\_42 a 5\_55)

Ao descobrirmos juntos o talude e explorá-lo como os corpos pediam, o lugar foi enriquecido pelos movimentos e tornou-se um novo cenário, composto por espaço físico, simbólico e lúdico. Reforçava-se naquela vivência a idéia de que as intervenções espaciais e construções propostas brotavam nas crianças a partir da experiência de viver os espaços, de manipulá-los, brincar com eles. Em contrapartida, as sugestões das crianças despertavam também nossa imaginação a respeito de novos cenários, de construções possíveis de serem reelaboradas e materializadas. Um dos exemplos disto foi a idéia da esteira de bambu, materializada por E. . Ele teve dificuldade na execução do que tinha imaginado, mas deu origem à invenção, em meu imaginário, de um escorregador de bambu, com as varas dispostas no sentido oposto.

Podemos dizer que houve a construção coletiva de um *segundo espaço lúdico*. Segundo, porque o primeiro já existia entre elas, pelo simples fato de serem crianças, conviverem juntas e interagirem com aquele lugar em seu cotidiano, construindo suas brincadeiras. Nossa presença “estrangeira” levou à criação de uma dimensão do lúdico que de outra maneira não surgiria: trouxemos nossas vivências, nosso olhar diferente. Como pessoas externas que éramos, tínhamos o potencial de causar nas crianças, um “*estranhamento do familiar*”<sup>61</sup>, um olhar renovado sobre um lugar que já existia, mas que podia ser “moldado” no imaginário e também materialmente (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 21). Foi a partir da experimentação do espaço com as crianças que o conceito de “brinquedo-espaço” ganhou força e significado, e passou a ser posto em prática.

Houve depois do “dia do talude” - como passamos a chamá-lo - um passeio pelo assentamento, em busca de outros lugares desconhecidos para nós. Caminhamos pela estrada que beirava o rio, parando em alguns pontos para brincar: “*quando estávamos no “outro rio”<sup>62</sup>, colhemos morangos silvestres, subimos nas árvores e as crianças acharam especial interesse no “pó de pirlimpimpim”, existente na superfície de um tronco que formava sobre o rio*” (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 40). Apesar disso, diferentemente do encontro anterior, não nos dedicamos tão intensamente à exploração dos espaços descobertos. Enquanto um grupo continuava a caminhada, alguns queriam parar para brincar e ao mesmo tempo sentiam-se obrigados a alcançar os demais. A dificuldade em estabelecer uma conexão do grupo, que tinha sido espontânea no encontro anterior, somada à agitação excessiva das crianças - provavelmente pela presença de três novas estudantes - tornou o dia um tanto disperso.

(ver imagens 5\_56 a 5\_59)

Abrir espaço para os acontecimentos espontâneos, se por um lado enriquecia o trabalho, por outro trouxe insegurança para o grupo. Nosso desconforto com a dispersão e falta de unidade do segundo encontro nos deu a impressão de que a abertura ao imprevisto nos tirava de foco e dificultava um diálogo objetivo com as crianças e com o assentamento a respeito de nossos objetivos:

61 Termo usado pelo arquiteto Raul Pereira (2005).

62 As crianças o chamavam assim, mas na verdade, tratava-se de um outro ponto acessível do Ribeirão da Cachoeira.



Em meio ao que não entendíamos bem, procurávamos nosso papel nos movimentos que as crianças traçavam, pois nos levavam a um lugar desprovido de algum controle sobre a situação e nos deixavam sem muitos parâmetros para identificar “progressos” no trabalho. (SILVA, 2008: 32)

**imagens 5\_56, 5\_57,  
5\_58 e 5\_59.**  
(foto 5\_58 da autora;  
demais: Helena Rios)

De fato, a proposta tinha se aberto, mas não sabíamos, naquele momento, para onde. Seria necessário e possível restabelecer um foco? A sensação de que o projeto caminhava sem direção, deu origem a um quarto movimento.

**página ao lado:**

**imagens 5\_60 a  
5\_64.**

Dia da “caixa de  
brinquedos” (Fotos da  
autora)

**MOVIMENTO 4. LINGUAGENS PEDAGÓGICAS X LINGUAGENS INFANTIS: A ANSIEDADE PELO CONCRETO**

**imagens 5\_65, 5\_70,  
5\_71 e 5\_72.**  
Brincadeiras  
escolhidas (fotos  
Helena Rios)

Retomando nossa concepção de *brinquedo-espaço* e avaliando os dois encontros mais livres que tivemos com as crianças, sentimos necessidade, novamente, de colocar o projeto em um rumo mais preciso: se um dos objetivos era a concepção um espaço material, precisávamos pensar em meios para viabilizar sua concretização. Junto à ansiedade pelo produto concreto, surgiu um questionamento metodológico: algumas integrantes do grupo não acreditavam na iniciativa de “não fazer nada”, de deixar a proposta livre. Talvez este questionamento tivesse influência de nosso último encontro no terceiro movimento, quando encontramos as crianças um tanto inquietas e pouco propositivas.

**imagens 5\_66, 5\_67,  
5\_68 e 5\_69.**  
Alguns desenhos  
das crianças sobre as  
brincadeiras familiares  
compartilhadas.





Estas reflexões levaram à organização de uma programação de oficinas que trilhassem um caminho *do abstrato ao concreto*: primeiramente, a brincadeira “imaterial”; em seguida, no plano do objeto; depois na escala do espaço e do objeto-ampliado. Assim, as brincadeiras que tínhamos vivido, ou as que viéssemos a trazer ou a aprender com as crianças iriam gradativamente se transformando em intervenções concretas e permanentes. A primeira oficina consistia em compartilhar brinquedos e brincadeiras tradicionais - elástico, bambolê, corda, futebol de botão, bolinhas de gude, pião. Neste dia, sugeríamos às crianças que perguntassem aos pais e à família do que brincavam quando crianças, e nós teríamos esta mesma “tarefa” – seria uma forma também de sensibilizar os adultos que não tomavam contato direto com nosso trabalho. No segundo encontro, compartilharíamos as brincadeiras de nossos pais e escolheríamos algumas delas para brincar. A terceira oficina seria destinada à construção de objetos e brinquedos em pequena escala, com sucata e elementos naturais locais - terra, folhas, sementes, flores, frutas, argila, água – o que caracterizava uma vontade de englobar ao processo um trabalho de conscientização ambiental. No quarto encontro, partiríamos para a realização de intervenções e construções em maior escala, tendo como suporte os espaços físicos do assentamento<sup>63</sup>. O quinto e último seria destinado a um passeio na Serra do Japi e à realização de explorações e de “vivências com a natureza”, tendo em vista intensificar a relação das crianças com o meio ambiente local<sup>64</sup>. Em todas as oficinas haveria um ritual de chegada e saída: no início faríamos uma brincadeira de roda, conversaríamos sobre o que seria feito no dia, e controlaríamos o tempo para a finalização das atividades.

A primeira oficina foi realizada na casa-sede, como no dia do talude, mas nos espaços internos. Começamos inventando uma nova forma de brincar de “escravos de Jó”. Trouxemos um baú com os brinquedos, que ficaria no assentamento para que pudessem brincar em seu cotidiano. Muitas das brincadeiras já faziam parte do repertório das crianças; algumas elas mesmas nos re-ensinaram a jogar. No segundo encontro, tal como o programado, todos se lembraram de trazer para a conversa o repertório lúdico de seus pais: boneca de “sabuco” de milho, esconde-esconde, barquinho de papel no rio,

**imagens 5\_73 e  
5\_74.**

Ciranda da viuvinha  
(Fotos: Helena Rios)

<sup>63</sup> Uma das idéias era repetir a experiência com caixas que tínhamos realizado durante a disciplina.

<sup>64</sup> Naquele momento uma bióloga se inseriu temporariamente no grupo e sugeriu esta abordagem.

“garrafão”, pega-fruta, corre cotia, “a porteira está fechada”, carrinho de rolimã, “polícia e ladrão”, “mãe da rua”, “múmia”, pega-ajuda, pega-bandeira. Cada criança desenhou sua preferida e escolhemos duas delas para brincar.

(ver imagens 5\_60 a 5\_72)

Notamos mais intensamente, nestes dois encontros, a diversidade de interesses entre as crianças de diferentes idades, o que acarretava na recusa de algumas delas – especialmente as menores - em aceitar e aderir a determinadas propostas, gerando movimentos como retirar-se do grupo para brincar de outra coisa ou atrapalhar a atividade do grupo, procurando chamar atenção. Ainda não sabíamos bem como lidar com esta questão, e chegamos a pensar que seria necessário, para contemplar esta diferença, desenvolver atividades paralelas que dedicassem especial atenção às crianças menores, o que foi logo questionado.

As danças de roda representaram, nos dois encontros, a idéia de marcar um ritual e ao mesmo tempo estruturar as crianças de forma a perceberem-se como coletivo, e como parte de um grupo maior, composto também por nós e pelos adultos e jovens do assentamento. Uma delas, “Cirandeiro”, por nós ensinada, foi lembrada até o fim do projeto e a cantamos inúmeras vezes. Outra, a “ciranda da Viuvinha”, nos foi ensinada por elas:

*viuvinha, porque choras  
Seu marido já morreu  
Se é por falta de carinho  
Se levante e abrace alguém  
Se quiser também*

(ver imagens 5\_73 e 5\_74)

Esta ciranda simboliza o fortalecimento de um vínculo afetivo com as crianças. Foi também um momento importante no sentido de compartilhar um repertório lúdico e cultural, e de conhecer o universo das crianças. Apesar disso, tínhamos retornado equivocadamente ao formato de “programa”, além de impor a coletividade nas brincadeiras. Por mais que negássemos o apelido de “tias”, inconscientemente reforçávamos esta imagem, ao retomar um modo de trabalho semelhante a métodos pedagógicos aplicados.

Se o imprevisto era visto como um valor tão importante, porque passamos a determinar tão racionalmente o processo? Será que os objetivos das oficinas não estariam já implícitos naquele contexto, sem que precisássemos transformá-los em temas específicos? Não teríamos atropelado um movimento de liberdade que se iniciava em nossos desafios para escorregar o talude?

## MOVIMENTO 5. A LINGUAGEM COMPARTILHADA: ENTENDENDO OS MOVIMENTOS E AS SUBJETIVIDADES

*Somos um monte de riachos construindo uma lagoa!*

Professora Maria Isabel G. Ghirardi

Esta nova sensação de desconforto nos foi explicitada durante nova conversa com os orientadores do trabalho, ainda em meio à programação de oficinas planejadas. A professora Maria Isabel novamente nos alertou para o perigo de dirigir as crianças, se nosso objetivo era construir uma prática livre e participativa. Seria necessário, ainda mais um tempo, recusar-nos a estabelecer o espaço da brincadeira, permitindo às crianças que mostrassem como se organizavam para brincar, já que “*o brincar não pode ter um objetivo pedagógico, pois é voluntário, correspondendo a uma vontade que vem de dentro da criança. É a criança que dirige o brincar, e não o contrário*” (PEREIRA, 1994 apud NUNES, 1999).

Ambicionávamos a criação de uma prática coletiva, na qual todos fossem atores, não havendo protagonismos; para que isso viesse a acontecer, no entanto, seria necessário abrir-nos ao encontro com o outro, com uma cultura que não era a nossa, e fazê-lo emergir, transparecer. Precisávamos entender a dinâmica da cultura do lugar, que não estava estruturada e estabelecida, mas em movimento: “*criança em movimento, espaço em movimento, Movimento em movimento*” (Anotações de diário de campo durante reunião do grupo. NASCIMENTO, 2007). A ansiedade pela existência de um produto, no sentido de um objeto ou espaço concreto, contrária a esta situação efêmera, transitória e instável que caracterizava o contexto, havia conduzido novamente ao direcionamento do processo. Tal sensação foi confirmada pelo imaginário de algumas crianças e de suas famílias; a frase “*as tias vão construir um parquinho pra gente*”, que ouvimos pouco tempo antes desta avaliação, remetia a tudo o que negávamos em nossa prática: hierarquia, passividade e um modelo estereotipado e limitado do que é o espaço lúdico. Era como se as crianças não se sentissem ainda autoras do processo. De fato, ele tinha se originado de uma iniciativa nossa e precisávamos assumi-lo. Ao mesmo tempo, tínhamos que continuar a busca incessante em compartilhar nossos objetivos e também nossas dúvidas, e nos abrir às propostas das crianças e do assentamento.

Ainda assim, “*Essa linearidade, organização que havíamos montado, não servia para o trabalho que queríamos realizar com as crianças, mas funcionou para o grupo poder se organizar*”, se afinar como grupo (SILVA, 2008: 34). Participamos em setembro de 2007 do Fórum Mundial de Educação, e em outubro do mesmo ano do Seminário Paisagem e Participação na FAUUSP. Nestas ocasiões, tivemos a oportunidade de resgatar todo o processo para a elaboração de um artigo e de um painel de apresentação do projeto. Foi a partir daí que passamos a identificar os movimentos pelos quais havíamos passado, alguns lineares, outros orgânicos e cheios de curvas, o que procuramos representar no painel, feito à mão e com tintas à base de terra e restos de construção. A avaliação coletiva sintetizada pelo painel fez também fortalecer a postura de grupo, e a partir de então pudemos entender com maior clareza as rupturas com as quais teríamos que lidar.

(ver imagens 5\_75 e 5\_76)



Passamos a associar o modelo educacional tradicional que criticávamos, com uma idéia convencional de projeto participativo, usualmente discutido no universo da arquitetura, no qual arquitetos buscam o diálogo com as comunidades, mas continuam dominando o saber sobre o projeto. Podemos tomar como base a discussão sobre participação popular proposta por Majid Rahnema:

A participação, que é também uma forma de intervenção, é um assunto demasiado sério e ambivalente, para ser tratado levemente, ou reduzido [...] a um slogan, ou a um fetiche, ou até mesmo a **um mero instrumento ou metodologia** [...]. [vista assim, a participação] deixa de ser benéfica [...], corre o risco de transformar-se em um **mito ilusório** ou em **forma perigosa de manipulação** (RAHNEMA, 203).

Sendo assim, seria preciso tomar cuidado para não tomar o envolvimento das crianças e da comunidade do assentamento apenas como a “*projeção de um ideal predefinido de mudança, que freqüentemente influenciado pela sua [no nosso caso, do grupo de estudantes] própria percepção do mundo e suas próprias inclinações ideológicas*” (RAHNEMA, 200).

O formato educacional<sup>65</sup> que tínhamos assumido no *quarto movimento* também afastava as crianças de intervirem naquele processo, e tornava-as objetos ao invés de sujeitos. Além disso, atribuía à atividade lúdica um caráter instrumental e externo às crianças, o que pôde ser percebido pelo uso de expressões como “usar a pedagogia da cultura corporal” para remeter-se à introdução das cirandas de roda aos nossos encontros. Tal modelo também dificultava a interação livre e saudável entre gerações: nós éramos coordenadoras, e as crianças brincantes, contradizendo o desejo por uma relação horizontal entre nós. O mesmo se aplicava às crianças e jovens de diferentes idades: separar crianças em faixas etárias corresponderia com uma educação pautada na hierarquia e na divisão do conhecimento em etapas. A imposição de atividades coletivas havia se mostrado também improdutivo e contraditório à crítica que tínhamos à organização da coletividade no assentamento e no Movimento dos Trabalhadores Rurais

**imagens 5\_75 e 5\_76.**  
Confecção artesanal de painel para o Fórum Mundial de Educação.

65 Mais sobre as críticas ao formato educacional tradicional, ver Capítulo 1.



**imagens 5\_77 e 5\_78.**  
 Conversa sobre o “parquinho” em agosto de 2007.

**imagens 5\_79, 5\_80, 5\_81 e 5\_82.**  
 Espaços da Casa Redonda. A casa na árvore foi construída pelas crianças com auxílio dos adultos. (Fotos da autora).

**imagens 5\_83, 5\_84, 5\_85 e 5\_86.** Brincadeiras com os caixotes no assentamento. (Fotos: Helena Rios)



Sem Terra<sup>66</sup>. Não pretendíamos que as experiências deixassem de ser grupais, mas passamos a sentir que este coletivo deveria ser construído por iniciativa de quem participava dele. A vontade de cada um de recusar-se a aderir a uma proposta de grupo, de isolar-se, de compor um pequeno grupo dentro do grande, e de fazer uma proposta alternativa ao que era realizado deveria ser respeitada, e, se fosse o caso, ampliada. Reforçaríamos, assim, a noção de autonomia, no sentido da busca por formas autênticas e subjetivas de existência, e daríamos abertura às resistências micropolíticas das crianças<sup>67</sup>.

Procuramos conhecer e nos afinar com projetos educacionais transformadores, entre os quais se tornou uma importante referência a Casa Redonda Centro de Estudos, projeto de educação infantil coordenado pela educadora Maria Amélia Pereira<sup>68</sup>, cuja proposta era inspiradora e de certa forma sintonizada com nosso trabalho, no sentido de um profundo respeito pela autonomia e pelo jeito de ser da criança.

A segunda ruptura que deveríamos promover estava atrelada à expectativa pela existência imediata de produtos concretos, e à dissolução de um imaginário do assentamento que reduzia o “espaço lúdico” ao modelo do *playground* urbano. Supúnhamos que esta imagem se referia em parte a uma identificação pelas crianças de nossa ansiedade pelo concreto; todavia, acreditávamos também que estava relacionada tanto às referências anteriores das crianças como a possíveis apontamentos dos adultos, quando procuravam formas de explicar a elas o sentido de nossa presença. O encontro seguinte à avaliação de grupo destinou-se então a uma conversa na qual procuramos ouvir expectativas e interpretações das crianças sobre o processo. Procuramos desconstruir nossa imagem como as únicas realizadoras, e destacamos a importância da ação delas em um “construir conjunto”. Apenas com o tempo fomos percebendo que este diálogo não se daria apenas pela oralidade, mas o fato é que tal conversa deu origem a um movimento crescente de sugestões das crianças para a construção de brinquedos e estruturas, que se iniciou no mesmo dia. A partir dali, entrávamos em sintonia, e as crianças se sentiam mais acolhidas e aceitas em seu jeito de ser e fazer. Como as idéias e expectativas de todos os envolvidos caminhariam juntas, como elas se fundiriam, era uma experiência que ainda estava para ser vivida.

(ver imagens 5\_77 e 5\_78)

Foi a partir de uma intenção verdadeira de sermos parceiros entrando de modo mais sutil (SILVA, 2008), que nos abrimos ao fortalecimento de vínculos e nos aproximamos das singularidades e da identificação de desejos que brotavam das crianças, da comunidade do assentamento, e do coletivo que formamos:

À medida que transformamos nossa maneira de olhar as crianças e nos abrimos a elas, também abrimos espaços de conexões entre nós, através da brincadeira conjunta, de momentos mais livres, nos quais também podíamos nos colocar como **adultos brincantes, portanto: criativos**. (SILVA, 2008: 33).

66 Durante a discussão sobre a divisão de lotes e áreas de produção, havia uma tendência das lideranças em convencer as famílias das vantagens da coletivização da produção e dos espaços de convívio, o que incomodava as famílias e as fazia criar resistência à proposta, ao passo que se a necessidade de associar-se aos vizinhos para a produção agrícola fosse percebida e partisse das próprias famílias, talvez esta resistência fosse menor. (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009)

67 Sobre esta reflexão, rever item 2. *Educação, autonomia e a criança* do Capítulo 1.

68 Sobre a proposta da Casa Redonda, rever capítulo 2. A visita realizada à Casa Redonda em setembro de 2007, somada à conversa com a educadora Maria Amélia Pereira na mesma ocasião, trouxe novos ares para o trabalho.

A parceria que construímos com as crianças se aproximava da definição de simpatia, sendo que “simpatia significa sentir *com* e não sentir *por*”<sup>69</sup>, e comportava uma compreensão sobre nossas diferenças, no sentido de não sermos todos adultos e nem todos crianças. Tais diferenças, em vez de limitadoras, eram tidas como potência para a criação coletiva (SILVA, 2008: 56). Passamos a estar atentas às diferenças de ritmos, interesses e personalidades das crianças, e a acompanhar os múltiplos movimentos que surgiam da formação espontânea de brincadeiras grupais ou mais introspectivas. A afinação que se estabelecia no grupo permitia que, mesmo estando em lugares diferentes, pudéssemos compartilhar as experiências vividas em conversas posteriores (SILVA, 2008). Algumas crianças não entenderam a liberdade com a qual pretendíamos atuar, e nos cobraram por algum tempo um maior direcionamento. Não nos isentamos de levar propostas e cuidamos para que estas não fossem vistas como delimitação, mas sim como sugestão: “*Acreditávamos que deveria se estabelecer um vínculo de liberdade, ou seja, forte o suficiente no sentido de existir respeito e carinho, permitindo liberdades até de propor coisas que seriam recebidas com mais afeto do que com obrigação ou obediência*” (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 23).

Conseguimos, desta forma, desprender-nos com maior segurança e clareza da busca objetiva por produtos concretos. E neste movimento de trazer propostas abertas e livres, a inspiração na Casa Redonda foi fundamental: além de seus espaços de natureza, inúmeros tipos de materiais ficam disponíveis para a composição das brincadeiras: fantasias, cordas, tecidos, brinquedos, instrumentos musicais, e os caixotes de madeira. A naturalidade com que as crianças de 2 a 7 anos se apropriavam deste último material nos chamou atenção, e propusemos, no assentamento, a brincadeira com os caixotes de madeira, que eram mais duráveis do que o papelão e poderiam ficar disponíveis às crianças em seu cotidiano. A brincadeira despertou o interesse de algumas crianças: os meninos brincaram um tempo de empilhá-los e derrubá-los, mas logo se desinteressaram, e os caixotes foram usados pelas meninas menores para compor uma casinha e brincarem de “mamãe e filhinha”.

(ver imagens 5\_79 a 5\_86)

Ao longo da tarde, as caixas foram sendo abandonadas e alguns grupos se direcionaram a diferentes espaços do assentamento. Era verão<sup>70</sup>, procurávamos abrigo do sol e proximidade com a água, já que a área social, nosso ponto de encontro até então, era um descampado. Um destes lugares sombreados era a “represa”, que até então não conhecíamos, já que para chegar a ela era preciso percorrer um trecho de mata “escondida”:

[...] experiência também bastante intensa de descoberta quase que conjunta por nós e pelas crianças: as paredes coloridas situadas ao lado da barragem da represa. Em um movimento crescente, inúmeros objetos, personagens, bichos, frutas, adereços foram surgindo do pó de argilas com várias nuances de cores. Também lá, as crianças transformaram um tubo em megafone, cantando Rap (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 42)

69 Lawrence.D.H. apud INFORSATO, Erika Alvarez. *Clínica barroca: exercícios de simpatia e feitiçaria*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC-SP, São Paulo. 2005. (in: SILVA, 2008)

70 Estávamos em meados de outubro de 2007.



imagens 5\_87 a 5\_97.  
(fotos 5\_89, 5\_96 e 5\_97 da autora; demais: Helena Rios)



A água, a terra, a areia, a argila, o barro, motivaram outras experimentações nos encontros seguintes, através das quais descobrimos também novos lugares e redescobrimos outros:

[...] na área social, [as crianças] deram “mortais” e cambalhotas sobre um monte de areia que seria usado na construção de uma mandala de produção; cavaram túneis, chegando a cavar bem fundo tentando achar água:

“– Alguém me empresta uma enxada?” – disse E., então com 6 anos, mobilizando todos em volta com as mãos para o alto (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 42)

Com argilas [as crianças] mascaravam-se, as máscaras tinham tons de barro sutilmente diferentes. Trapos de pano compunham o visual das meninas ilhadas no rio. (SILVA, 2008: 43-44)

(ver imagens 5\_87 a 5\_97)

Voltamos à casa-sede. Uma das pequenas construções da casa-sede transformou-se em “*‘casa mal-assombrada’, pista de ‘patinação’ e base para escorregões sobre uma almofada*” (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 42). Pela primeira vez começamos a perceber que se estabelecia uma sintonia com os elementos do lugar – a natureza, as construções - que passaram a ser nosso material de intervenção. A compreensão mais clara dos ciclos da natureza no assentamento, assim como na vivência de crianças indígenas, possibilitava a ampliação de possibilidades de:

**imagens 5\_98 a 5\_102.**  
Vivências com a natureza (Fotos Helena Rios)

[...] experimentação de gestos e destreza motora, de exploração, de sensibilidade a texturas, densidades, formas, de percepção dos espaços, e de aventura criativa, já que nada vem pronto e é preciso inventar... Tudo absolutamente enriquecedor e dado de presente pela sábia natureza, e que as não menos sábias crianças aproveitam com toda a propriedade” (NUNES, 1999: 188)

(ver imagens 5\_98 a 5\_102)

O interessante é que várias destas vivências com materiais do lugar já tinham sido sugeridas em nossa programação de atividades, no *quarto movimento*. No entanto, elas aconteceram exatamente quando abrimos mão de determinar quando e como aconteceriam. A cada intervenção, marcas – imaginárias, simbólicas, espaciais – ressignificaram os lugares pelos quais passávamos. Muitos deles inclusive consolidaram-se, posteriormente, como pontos de referência para a realização de intervenções concretas, de acordo com o clima e as condições do local: sombra ou sol, existência ou não de árvores, terreno plano ou inclinado... Ao mesmo tempo, sentíamos também uma sintonia maior entre nós estudantes e as crianças e entre nós e os jovens e adultos. Havíamos encontrado, por hora, nosso lugar junto às crianças: “*sermos todos brincantes, construtores e artistas*” (SILVA, 2008: 44).

Ao fim de alguns encontros, consideramos que as brincadeiras e situações vividas começavam a se repetir. Algumas de nós acreditavam que a existência de uma intervenção mais concreta, permanente, pudesse constituir-se como um alimentador de um processo contínuo de redescoberta do espaço. Seria ainda um atropelamento dar “um passo adiante” no caminho pela existência de um ou de vários produtos?

#### MOVIMENTO 6 OU MÚLTIPLOS MOVIMENTOS: FUSÃO ENTRE CONCRETO E ABSTRATO

Havíamos, até ali, entendido que era importante nos preocuparmos em não ultrapassar as crianças. Acompanhamos seus movimentos, acreditando que seu protagonismo era fundamental, por dois motivos: o primeiro, aquele espaço de brincar e de moradia era delas, e nós éramos transitórias por ali (BESPALEC; NASCIMENTO; SILVA; SOUSA, 2007). O segundo, porque acreditávamos que apenas colocando-as como protagonistas seria possível atingir um equilíbrio em nossa relação com elas, já que representamos, por algum tempo, a hierarquia entre adulto e criança que tanto condenávamos. Ao valorizarmos as *subjetividades singulares*, tanto nossas quanto delas e dos jovens e adultos participantes, ou seja, ao darmos impulso às expressões e manifestações subjetivas, acreditávamos ter conquistado este equilíbrio.

Como forma de ser coerente com esta valorização dos sujeitos, sendo todos eles atores sem protagonista ou coadjuvante, não seria hora de darmos vez a expectativas de algumas de nós, que tinham ficado por algum tempo adormecidas? Respeitar o “ser criança” poderia significar não apenas seguir os caminhos que elas indicavam - com toda a sabedoria que lhes é peculiar e com todo o valor que atribuíamos a estas iniciativas, mas também a oportunidade de alimentar estes caminhos com nossas experiências, de juntar suas idéias com as nossas, de sentirmo-nos também respeitadas no que tínhamos para contribuir, como

adultas e estudantes, e também com nossas crianças internas, que já haviam começado a ser despertadas. Daí, podemos retomar uma questão colocada por um participante do Seminário Paisagem e Participação em outubro de 2007, durante um grupo de trabalho no qual apresentamos nosso projeto:

- Mas você acha que as crianças **precisam** de vocês para brincar?

A resposta é não. Mas o fato é que não trabalhávamos com a questão da necessidade, e sim da vontade: vontade de compartilhar nossas invenções como brincantes e como propositores e construtores do espaço<sup>71</sup>. Mas como dar voz aos nossos desejos em relação ao processo? Se nos sentíamos “atropelando” as crianças em momentos anteriores, neste nos sentíamos sendo “atropeladas” pelos acontecimentos do assentamento. Sabíamos que era importante “dar um passo”, mas não sabíamos exatamente para onde. Apesar disso, acreditávamos que era o momento de pensar em um produto, que poderia ser o aglutinador de novas experiências e idéias sobre como intervir no espaço lúdico, gerando outros produtos e processos simultaneamente. A construção de um *brinquedo-espaço* poderia ser um laboratório de experimentações, como haviam sido todas as vivências até então. A omissão da proposição deste “concreto”, neste momento em que nos considerávamos mais iguais, caracterizaria também uma privação às crianças da oportunidade de aprender conosco e enriquecer seu repertório.

O sexto movimento caracterizou-se, conseqüentemente, como o amadurecimento de um caminho de mão dupla - nosso aprendizado com as crianças e o aprendizado delas conosco – a partir do qual seria possível criar juntos, produzir novos conhecimentos e novas “construções”. O projeto foi caminhando para a fusão de todas estas expectativas, tornando-se de fato um projeto coletivo – não apenas referente ao grupo de estudantes, mas ao coletivo ampliado, formado por nós-crianças-jovens-adultos-professores (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009).

A discussão passava a ser **como** propor, e não mais **se** propor, abandonando-se uma eventual “culpa propositiva”. Apresentar um repertório de ação nosso e permitir as crianças aderirem ou não? Observar com mais atenção os acontecimentos espontâneos e puxar conversas mais objetivas, estimulando intervenções espaciais mais concretas? Poderíamos oferecer materiais e elementos que dessem suporte às brincadeiras cotidianas das crianças, montar uma “marcenaria” através da qual elas pudessem construir seus espaços onde e como quisessem<sup>72</sup>; levar materiais de fácil manipulação pelas crianças e construir com elas estruturas provisórias. A segunda possibilidade seria a construção do “brinquedão”, uma estrutura mais complexa e fixa e que demandaria a atuação dos adultos. A princípio, as duas estratégias foram vistas com excludentes; aos poucos nos demos conta de que ambas se referiam a criar mecanismos para que as crianças se apoderassem e intervissem no espaço, e poderiam assim alimentar-se uma à outra.

Simultaneamente a estas discussões, o Setor de Educação, que até então era representado no trabalho pela participação eventual de alguns integrantes e pela presença fixa de outros, passava por uma reestruturação, o que prometeria mudanças positivas em nossa relação com os adultos. Alguns jovens que compunham informalmente a experiência, como “crianças”, passaram a assumir a responsabilidade

71 A percepção deste aspecto foi facilitada pelo professor Eugênio Queiroga, orientador do trabalho e com o qual conversamos sobre os rumos da pesquisa.

72 Apesar de não conhecermos, na época, as experiências do Spielträumer e dos Adventure Playgrounds, que discutimos no capítulo 4, havia então uma sintonia muito forte com as idéias sugeridas por estes dois projetos.

de educadores do Setor de Educação. Pensávamos que trabalharíamos, a partir de então, com um grupo mais consolidado. A mobilização do Setor e o pedido para que mudássemos os dias de nossos encontros, que se davam principalmente aos sábados, nos quais passaria a acontecer a Ciranda, foi motivo de preocupação e de motivação simultaneamente. Por um lado, era importante que o Setor se tornasse mais ativo, e acreditávamos que nossa presença possa ter sido um dos impulsos desta mobilização; por outro, aquele pedido parecia remeter a um incômodo do Setor com nossa presença. Teríamos conquistado um espaço maior do que o desejado junto às crianças e atropelado o Setor? Ou teríamos despertado a vontade de realização de novas práticas por parte deste, somadas às nossas? A Ciranda havia tempo não ocorria por iniciativa do Setor, e por vezes ela foi associada à nossa presença. O fato é que este momento *“marcaria uma modificação da nossa relação com os adultos, já que estes pretendiam claramente, de uma forma ou de outra, assumir um papel mais ativo no projeto”* (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 32). E apesar das incompreensões daquele momento, esta relação só tendeu a se enriquecer.

O meio que encontramos para dar início à fusão entre concreto e abstrato foi elencar alguns materiais que já tinham sido alvo de entusiasmo, e outros nos quais víamos potenciais de apropriação, de forma a despertar novas percepções e ações. A princípio, estes materiais seriam pneus e cordas de nylon e sisal. As condições ricas do espaço natural – árvores, rio, trilhas escondidas, argila, terra – já existiam e os materiais “externos” vinham a somar-se a estes ambientes, alimentando o espaço lúdico.

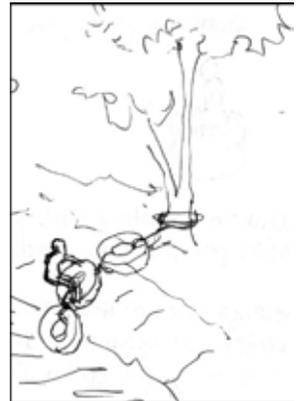
No primeiro dia em que chegamos com pneus cordas, fomos de imediato indagadas por um jovem: “- Estes pneus são para o **parque** das crianças?”. A imagem do parquinho não incomodava tanto quanto antes, já que percebemos que a dissolução desta imagem só se daria pela própria prática. Além disso, embora o código espacial fosse padrão, existiria por parte dos jovens e adultos uma identificação da importância do espaço de brincar na vida das crianças. Fomos ao rio:

W [então com 9 anos], como sempre, já se empolgou: “nós já decidimos o que vai fazer”... Rolamos com os pneus ladeira abaixo até chegar ao rio: a nova brincadeira era uma escada para escalá-lo [...]. Pusemo-nos a construir a escada de W...A idéia não deu muito certo, não facilitou a escalada, mas por outro lado tornou-se um desafio para adultos e crianças: “ah, assim por dentro é fácil, tem que subir assim”... [...]. A construção de um tradicional balanço de pneu contagiou a todos, adultos, crianças, e jovens. Com os pneus que sobraram, fizemos várias brincadeiras: túnel para passar dentro (apesar do espaço estreito); sentar nos pneus; ser “entubado” (Anotações de diário de campo. NASCIMENTO, 2008).

Alguns jovens construíram ainda uma “falsa baiana” - estrutura formada por uma corda para pisar e outra pra segurar - que vencia o vão do rio, a qual foi experimentada com entusiasmo por eles e pelas crianças. Se por um lado a presença dos jovens e dos adultos foi bastante interferente, no sentido de subtrair a iniciativa das crianças, por outro lado foi também um momento de integração e envolvimento com os pais das crianças e outros moradores, fomentando-se seu contato com o viver lúdico.

(ver imagens 5\_103 a 5\_106/1)

A definição dos espaços do assentamento – algumas salas do galpão vizinho à casa-sede – destinados ao Setor de Educação reforçaram nossa busca por intervenções no plano do concreto.



A partir de então, a casa e seus arredores seriam nosso ponto de encontro: “Era um espaço muito bonito, com vista para o pesqueiro, com árvores frutíferas – jaboticabeiras, bananeiras, [amoreiras, goiabeiras] – e uma árvore super gostosa de subir, por estar no declive [que estava sempre cheia de crianças penduradas...]” (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 43).

Neste momento fazia sentido pensar na necessidade ou não da existência de um espaço físico para a Ciranda e para guardar materiais das crianças: as salas destinadas ao Setor de Educação poderiam ser este ambiente. Intervir nos espaços externos e internos da casa tornou-se, assim, um dos focos do trabalho. Embora algumas de nós questionassem, por acreditarem que não deveríamos misturar “espaço lúdico livre” com “espaço educacional formal”, seria um meio de consolidar a importância daquele como um espaço das crianças, e de evitar que se perdesse para usos mais “urgentes”, como costumava ocorrer<sup>73</sup>.

(ver imagens 5\_107 a 5\_112)

**imagens 5\_103 a 5\_106.**  
(Fotos Helena Rios)

**imagem 5\_106/1.**  
escada com pneus  
(croqui da autora)

<sup>73</sup> “Chegamos a discutir, junto ao Setor de Educação, sobre a possibilidade de uma reforma no espaço, para acabar com as infiltrações, para que pudéssemos pintar a sala juntos, possibilitando às crianças deixar marcas no espaço que era seu. Infelizmente esta atividade não foi possível. Além disso, chegamos a organizar os livros - que o assentamento recebia como doação e que ficavam acumulados no galpão - junto com as crianças, levando tábuas de madeira para servir como estantes” (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009)



Tendo a casa como ponto de encontro e os adultos e jovens do Setor de Educação como parceiros mais ativos, passamos a dialogar com eles a respeito de possíveis espaços para intervenções mais permanentes. Já havíamos tido, no dia das cordas e dos pneus, problemas em manter as estruturas que construímos, já que o assentamento é cortado por uma estrada pública e os adultos e jovens temiam que pessoas externas ao assentamento roubassem os materiais. Pensamos que a casa-sede, que passaria inclusive a reunir as atividades coletivas do assentamento, e seria freqüentada cotidianamente, seria o ambiente ideal. Escolhemos juntos outros lugares, sempre levando em conta o valor afetivo e simbólico atribuído pelas crianças. Deveriam ser locais seguros, nos quais os pais não as impedissem de ir: alguns mais próximos das casas das crianças e outros mais “secretos”, onde elas brincar sozinhas. Fizemos um passeio junto a membros do Setor e às crianças: “[...] elas disseram que o antigo campo de futebol era um bom lugar, porque assim a mãe de T. poderia vê-los de longe, além de ter árvores, sombra, e tijolos para brincar”. (Anotações de diário de campo. NASCIMENTO, 2008).

Passamos também a levantar a possibilidade de realizar uma oficina de bambu, na qual aprenderíamos, junto com os adultos e jovens do assentamento interessados, a construir com este material e começar a pensar em estruturas lúdicas permanentes. O bambu, além de ser um material existente no assentamento, poderia cultivado para ser utilizado com outros fins: construção, artesanato, etc.

Este foi também um importante momento de diálogo com o Setor de Educação no sentido de discutir sobre propostas educacionais, autonomia infantil e espaço lúdico. Conhecemos juntos a OCA – Associação da Aldeia de Carapicuíba - projeto de educação informal na Aldeia de Carapicuíba, baseado no oferecimento de repertório musical, artístico e brincante da cultura popular brasileira<sup>74</sup>.

Nos encontros seguintes, intervimos nos arredores da casa, onde surgiram diversas estruturas: uma escada de pneus para vencer os desníveis - idealizada por uma criança e concretizada por outras, com nossa ajuda -, um segundo balanço de pneus na árvore

**imagens 5\_107 a 5\_112.**

Arrumação dos livros e brincadeiras nos espaços da casa-sede (fotos Helena Rios)

74 A Oca, projeto voltado a crianças e jovens carentes de Carapicuíba, surgiu por iniciativa da educadora Maria Amélia Pereira, também idealizadora da escola Casa Redonda.



à beira do pesqueiro, cordas amarradas na árvore para brincar de “Tarzan”, outra “falsa baiana”, agora amarrada na treliça de uma das salas e no tronco das árvores próximas.

(ver imagens 5\_113 a 5\_120)

Destas intervenções, surgiram reflexões importantes a respeito de nosso diálogo com as crianças. Um aspecto que nos chamou atenção foi o surgimento de criações que devido à limitação de material não eram realizadas imediatamente. Passamos a investigar formas de dar impulso a tais idéias trazendo nos encontros seguintes materiais que as viabilizassem e enriquecessem. Surgia ainda outro impasse: como não subtrair a iniciativa da criança e a conquista da materialização de sua invenção ao tentar ajudar?: *“Esta relação não foi fácil, e em certos momentos, algumas de nós recaiam no vício de se antecipar às crianças na viabilização de alguma idéia mais complexa, que no momento parecia impossível de ser realizada apenas por elas”* (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 44).

O símbolo deste questionamento foi a escolha dos tecidos. Com eles seria possível construir “tecidos de circo”, cabanas e outros tipos de abrigo, como algumas crianças já tinham feito com tábuas de madeira, e era um material que podia ser manipulado com

**imagens 5\_113 a 5\_120.**

(fotos 5\_114, 5\_115 e 5\_116 da autora; demais: Helena Rios)

maior autonomia por elas. O primeiro dia em que levamos os tecidos corresponderia com a escolha de um novo ambiente<sup>75</sup>:

[...] propusemos, usando os “megafones” [de tubos de papelão] de ir à mina; W [então com 9 anos] não gostou da idéia, e afirmou que lá era chato, porque não tinha nada [...]. Perguntamos se não era o caso de irmos lá para brincar e construir “algumas coisas” com os materiais que trouxemos, ou mesmo que só com nossa presença. W. mudou de idéia, apresentando uma proposta de construção mesmo antes nos dirigirmos para lá: amarraríamos uma corda em duas árvores, uma mais alta e uma mais baixa, para descer escorregando, “usando um paninho” para não machucar as mãos. Ele tinha acabado de construir na imaginação sua tirolesa... (Anotações de diário de campo. NASCIMENTO, 2008).

Lançamos um desafio para as crianças, e este foi aceito, com certa resistência por alguns, e com entusiasmo por outros. O resultado desta provocação foi um dia cheio de acontecimentos marcantes, e que intensificou o valor afetivo da “mina”:

Constatamos a existência de árvores finas e compridas, próximas umas das outras, que permitiam amarrar os tecidos e formar cabanas. Algumas crianças se empenharam nestas construções, enquanto W e J. [9 e 10 anos] se transformaram nos “homens da floresta”, os protetores da natureza [e dos pobres], cada um com sua capa preta amarrada no pescoço [...]. R. [então com 9 anos] ficou feliz com a re-descoberta do espaço da mina: ‘Nossa, parece que a gente está mesmo perdido na floresta, né?’. Eu, R. [então com 12 anos], Juá e Ju B. construímos juntos uma casa redonda, cujas paredes eram de tecido branco e azul, e dentro da qual existia uma árvore (parecia uma casa da Lina Bo Bardi!). O telhado, que surgiu do improviso, tinha um belo desenho, formado pelo cruzamento e pela torção dos tecidos. Pronto, a casa estava quase terminada. Mas faltava o mobiliário, para receber as visitas! R. pegou alguns pneus que seriam os sofás, e saiu convidando a todos para virem tomar café. Ao entrarmos, fomos descobrindo outras formas inusitadas na casa: um teto solar, uma janela que nem tínhamos percebido que estava ali... Alguém perguntou: de quem é essa barraca? R respondeu: “é NOSSA”. G. [então com 6 anos] se aproximou, e surpresa, exclamou: ‘Nossa, que casa “da hora”!!!!’

[...] Fui visitar outra casa, construída por A., A. e G. [9, 10, e 6 anos]. Havia panos espalhados pelo chão, para sentar e dormir. A casinha era menor e mais secreta, com divisões internas e panos escuros (...). Enquanto isso, E. [então com 7 anos] desenvolvia seu projeto de rodear algumas árvores com barbante, e em seguida jogar os panos por cima. Algo me diz que ele se inspirou em um circo, mas infelizmente a idéia não era possível de ser realizada como ele queria, devido à densidade das árvores... (Anotações de diário de campo. NASCIMENTO, 2008).

(ver imagens 5\_121 a 5\_126)

Este dia tão intenso foi interrompido por uma forte chuva de verão, e o espírito de “cacinha” era tão forte que chegamos, por alguns instantes, a acreditar que conseguiríamos nos abrigar da chuva dentro das cabanas de pano!!!

A manipulação dos tecidos foi um dos momentos mais fortes de aproximação da criança com o ato de construir. Se em alguns momentos as realizações haviam demandado o auxílio de um adulto ou jovem presente, como na construção da escada de pneus, no caso dos tecidos a

75 Estávamos então em março de 2008.

autonomia para concretizar a própria idéia era mais intensa, devido à flexibilidade do material e à facilidade de manipulação. Também passamos a identificar a diversidade de raciocínios que cada criança tinha em torno da construção: para W, então com 9 anos era importante imaginar a priori os mecanismos do brinquedo para poder construí-lo; para E, então com 6 anos, a construção era imaginada, construída e explicada simultaneamente; para as meninas, R, G. e A., o que importava era a brincadeira em si, sem necessidade de explicar a construção. Tais observações fortaleciam importância de dar amplitude à expressão autêntica e subjetiva.

Enquanto as crianças construía abrigos, algumas de nós, junto a Z., adulto do Setor de Educação, começaram a viabilizar a construção de uma rede extensível, feita com nós em cordas. Adaptando-se às configurações do local, ela seria a princípio, horizontal e triangular, tendo três árvores como ponto de apoio. A idealização da rede havia surgido de Adriana, estudante do nosso grupo, ao observar a interação das crianças com as cordas. A rede foi desmontada, devido a possíveis roubos por pessoas externas ao assentamento, como já havia ocorrido algumas vezes. Este foi o grande conflito que dificultou a existência de estruturas fixas.

A escolha por construir a rede não era consensual no grupo: algumas integrantes acreditavam que levar uma sugestão externa seria deixar de “escutar” as crianças, superpor nossas idéias às delas. Apesar disso, tínhamos sintonia o suficiente para sentir os tipos de intervenções e materiais que poderiam ser interessantes, o que não as tornavam propostas descontextualizadas. Acreditávamos que a rede poderia ser vista como uma “provocação”, um “palito de fósforos”, com o potencial de ampliar o imaginário das crianças e os nossos, gerando um movimento contínuo de reinvenção.

Procuramos novamente viabilizar a construção da rede de cordas, desta vez na casa-sede, já que parecia ser o único local no qual a intervenção não seria desmontada. Devido à diferença em relação ao terreno anterior, pensamos em uma rede vertical, pendurada na árvore à beira do pesqueiro. A construção foi também um momento importante de envolvimento de uma das jovens do Setor de Educação, J., que se interessou pelas possibilidades de nós e entrelaçamentos presentes em uma apostila que tínhamos levado para dar suporte à concretização. Enquanto se construía a rede, diversas outras experiências, com os tecidos, aconteciam simultaneamente:

[...] transformaram-se em roupas para a realização de desfiles [...] a sala das crianças e o gramado que leva ao pesqueiro se transformaram em passarelas, e as roupas foram livremente confeccionadas pelas crianças, por meio de nós e amarrações. Enquanto as meninas desfilavam seus vestidos – alguns deles de noiva -, os meninos também construíram suas fantasias, transformando-se em bandidos que tentavam atrapalhar a brincadeira das meninas (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 44).

Como éramos muitas, pudemos acompanhar estes movimentos e aderir às diversas brincadeiras, enquanto algumas se dedicavam a fazer a rede. Durante a execução, algumas crianças apareceram para perguntar o que estávamos fazendo, mas não se interessaram em ajudar. Era preciso compreender que as elas não se envolveriam em todas as construções, por falta de força, concentração ou mesmo de interesse, motivo pelo qual não tentamos coagi-las a participar. A confecção da rede durou mais um encontro, no qual as crianças novamente brincaram com os tecidos<sup>76</sup>. J. se destacou também como

<sup>76</sup> Os tecidos tornaram-se parte do cotidiano de diversos outros encontros, mesmo na presença de materiais novos. Estes dois dias correspondiam com fim de março e começo de abril de 2008.



estilista, desenvolvendo vestidos com cortes e amarrações mais complexos e estruturados. Desta vez, o desfile finalizou as atividades, tendo sido organizado o espaço do galpão com cadeiras ao longo de uma passarela de tecido.

(ver imagens 5\_127 a 5\_138)

Quando a rede estava por ser terminada, uma das crianças indagou: “- Mas só quem amarrou as cordas pode brincar?”. Já havíamos nos deparado com outras situações que remetiam a esta questão, nas quais a criação de uma das crianças ou de um grupo pequeno acarretava ou no sentimento de posse de quem inventou ou na exclusão do criador do direito de brincar pelas outras crianças. Talvez a redescoberta e ocupação de novos ambientes tenham gerado nas crianças o sentimento de disputa por seu espaço. Procuramos expor a elas que se tratava de um brinquedo de todos, independentemente de quem havia construído e inventado, fortalecendo, entre elas, a noção de autoria compartilhada.

G., então com 7 anos, curiosa, também se aproximou:

“- o que vocês estão fazendo?

- Uma rede...

- ah, é aquela que eu falei uma vez né? Mas não era assim que eu tinha falado ...”

(Anotações de diário de campo. NASCIMENTO, 2008).

Talvez o imaginário de G. tenha circulado entre o coletivo e contribuído para o surgimento da rede; o fato é que, mesmo não tendo participado ativamente da construção, a menina criou com o brinquedo uma relação de identidade, e tentou também explicar o que tinha imaginado, propondo uma readaptação da rede que havíamos construído. Criou-se uma referência concreta, na qual ela podia se basear para negá-la, para ter novas idéias ou para intervir sobre ela com uma construção que fosse de seu domínio - como amarrar outra corda na rede já construída, por exemplo - ou até mesmo desarmá-la, dando

**imagens 5\_121 a 5\_126.**

(fotos 5\_121 e 5\_122 da autora; demais: Helena Rios)



**imagens 5\_127 a 5\_131.**  
(Helena Rios).  
Primeiro dia de desfile e construção da rede

**imagens 5\_132 a 5\_138.**  
(foto 5\_134 da autora; demais: Helena Rios).  
Conclusão da rede e desfile no galpão.

origem a uma brincadeira que surgisse dela. A entusiasmada apropriação do brinquedo pela maioria das crianças presentes, através de uma infinidade de malabarismos, mostrou que a chance de que aquele equipamento fosse visto como um objeto descontextualizado era remota, e fortaleceu nossa hipótese de que a rede poderia ser um entre tantos outros dispositivos de geração de idéias, uma ponte entre o real e o imaginário.

No encontro seguinte, encontramos-nos na casa-sede com algumas crianças, e, para nossa surpresa, a imaginação de novos cenários tendo a rede de cordas como ponto de partida continuou. Ao explorá-la, G. sugeriu que a rede poderia ser horizontal, sem nem mesmo ter consciência de que já tínhamos tentado executar algo parecido na primeira tentativa. Propôs ainda que a rede que já estava lá poderia servir como escada para uma casinha na árvore. Esta idéia coincidiu novamente com uma expectativa de algumas de nós<sup>77</sup> e de adultos do assentamento, e com a sugestão de começar a trabalhar com um material mais complexo, o bambu. De imediato, me veio à mente o projeto para a casinha: uma base e um guarda-corpo de bambu apoiados nos troncos das árvores, sem paredes e sem teto; estes últimos poderiam ser compostos de várias maneiras com tecidos e cordas, de acordo com o clima (sol, vento, frio) ou com as vontades de cada construtor (cores, formas, desenhos, desejo de se esconder ou se mostrar). A imagem que me surgiu na mente sintetizou, de alguma forma, diversas experiências, algumas pessoais<sup>78</sup>, e outras do coletivo que formamos, como a das cabanas de tecido. Mesmo que a iniciativa de materializar a casinha partisse de nós, ela tinha sem dúvida uma autoria coletiva, já que era composta por múltiplos imaginários e ações.

(ver imagem 5\_139)

Neste mesmo dia chegamos com a proposta de retomar a idéia de uma das crianças em fazer uma tirolesa, que era simples e divertida; o mecanismo que W. explicou, “segurar com um paninho” poderia ser aprimorado para tornar o brinquedo mais permanente e mais seguro. Colocou-se para nós o desafio de arquitetas e criadoras: primeiramente, pensamos em soldar um guidão de bicicleta em uma roldana, inspirada em uma tirolesa feita por Elvira de Almeida para a Praça da Criança. Em seguida, pensamos em uma estrutura na qual fosse possível sentar, para evitar quedas e escorregões, e para que as crianças menores também pudessem descer sem medo. Como já havíamos utilizado pneus, um deles poderia servir de cadeira, assim como nos balanços que já tinham surgido.

Z., adulto do Setor, se empenhou na escolha das árvores para pendurar a corda da tirolesa, e em fazer fortes nós para sustentar a “cadeira” de pneu. Fizemos questão de ressaltar que a idéia tinha partido de uma das crianças, e que procurávamos materializá-la. Como não havia uma escada para subir, colocávamos as crianças sentadas na parte mais baixa, empurrávamos o pneu até a parte mais alta, e soltávamos para que escorregassem. Como das outras vezes, o brinquedo foi desmontado devido ao temor de que os materiais fossem roubados. Apesar disso, Z., prometeu procurar um local mais adequado para a instalação da tirolesa durante a semana, e confessou ter brincado nela quando ninguém estava por perto. No encontro seguinte o brinquedo foi montado novamente, num local escolhido por

77 Ao visitar a Casa Redonda, Maria Amélia Pereira nos mostrou duas casinhas que foram construídas em árvores na escola; um marceneiro montou a estrutura, a base e corrimões, e as crianças completaram as paredes com tapumes de madeira.

78 Uma de minhas memórias mais fortes da infância diz respeito à idealização e início de construção de uma casinha com meu irmão no quintal da minha casa, com pedaços de madeira abandonados por uma fábrica de móveis vizinha. Embora não tenhamos conseguido construí-la e implantá-la na árvore do quintal, esta casa continuou no meu imaginário por anos, e foi novamente despertada pela fala desta criança.

Z., com maior inclinação e atravessando a “mina”. A subida no brinquedo era facilitada por uma escada, também trazida por ele. Desta vez, algumas de nós também escorregaram. A tirolesa foi mais um dos brinquedos que acabou por permanecer no terreno, para o usufruto de todos que quisessem brincar, a qualquer momento.

(ver imagens 5\_140 a 5\_144/1)

O envolvimento de Z. é simbólico de uma transformação decisiva do papel dos adultos no processo, e de sua relação com as crianças: *“No princípio, os adultos e jovens brincavam o necessário para que a brincadeira acontecesse de maneira mais organizada, ou quando isso era solicitado pelas crianças: batendo uma corda, riscando uma amarelinha no chão, montando as estruturas de caixas para brincar de labirinto, etc.”*. Quando passamos a assumir nosso lado brincante, e a dialogar sobre a relação que pretendíamos construir com as crianças, os adultos e jovens passaram também brincar de forma mais sincera (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 33). Assim, a nova dinâmica que se estabelecia *“foi gradual e naturalmente exigindo uma participação diferente do adulto que estava ali presente”* e resultando em uma transição: *“o adulto cuida - o adulto brinca – o adulto trabalha na construção e brinca”* (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 34). Esta modificação poderia acarretar em uma ampliação gradual do espírito lúdico que se formava entre estes adultos e jovens, podendo espalhar-se para outros que não haviam se envolvido com o trabalho.

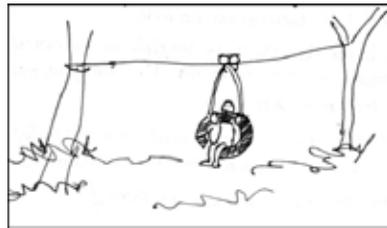
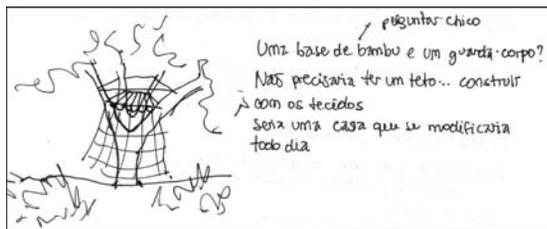
Em abril de 2008, fizemos um passeio com jovens e adultos do Setor e crianças ao SESC Itaquera, que apresentava uma variedade de espaços lúdicos que poderiam ampliar o repertório de todo o grupo, e fazerem brotar novas idéias para intervenções no assentamento. A atração do dia foi uma imensa rede de cordas suspensa, na qual dava para pular, pendurar-se, deitar-se e andar. Abaixo dela tinha outro brinquedo, um trajeto de pneus. Fomos descobrindo, juntos, semelhanças entre alguns elementos do parque e as coisas que tínhamos construído no assentamento. Uma delas dizia era a rede: a idéia de G.<sup>79</sup> materializada.

(ver imagens 5\_145 a 5\_149)

Podemos dizer que os equipamentos que foram construídos pelos adultos e jovens sem participação direta das crianças na execução, teve participação ativa delas na apropriação, materialmente e em significado, resultando em novas idéias e sugestões. Estava construída uma comunicação produtiva e provocadora de movimentos e transformações. Havíamos encontrado uma maneira de atuar sem induzir: introduzir materiais e invenções a partir de propostas vindas delas, e, assim, intervir na paisagem de forma permanente ou transitória. O processo de descoberta e intervenções no espaço lúdico se fazia interminável, e tinha potenciais de estar aberto mesmo quando “saíssemos” do assentamento. Aconteceu uma fusão de referências e criações, uma mistura, sem intrusões, entre cultura e sujeitos do assentamento e cultura “externa”, representada pelas estudantes. As idéias de cada sujeito alimentavam as seguintes, constituindo um movimento multi-direcional.

Sentíamos que a partir de então, as ações e criações que tínhamos desenvolvido juntos poderiam ser assumidas pelo Setor de Educação e por outros adultos que eventualmente se envolvessem. Ao mesmo tempo nos questionávamos sobre a “obrigação” de finalizar o processo com uma estrutura permanente de bambu construída; concluímos que seria interessante orientar o trabalho neste caminho, já que esta

<sup>79</sup> Em outro dia na “floresta”, E. teve uma idéia parecida e mais simples para uma rede horizontal: bastava amarrar um tecido elástico em quatro árvores.



estrutura poderia ser um aglutinador das experiências vividas. No entanto, não víamos a necessidade de uma finalização em curto prazo; pensávamos que deveríamos agir no sentido de promover o começo da permanência, um embrião. Da mesma forma, não acreditávamos que o projeto tivesse um fim, mas ao mesmo tempo fazia-se necessário pensar como se daria nossa “saída” do assentamento.

Organizamos uma festa, que se caracterizava mais como uma “transferência” do que como uma despedida definitiva. Além disso, a oportunidade de criar, ainda que tardiamente, um contato com as famílias das crianças e outros adultos<sup>80</sup>, bem como marcar a modificação de nossa relação com o assentamento e configurar um ritual de transição, no qual alguns jovens e adultos, que tinham então um envolvimento muito intenso no trabalho, passassem eventualmente a prosseguir-lo junto às crianças. A oficina de bambu, coordenada pelo arquiteto Francisco Lima, realizada na semana posterior à festa<sup>81</sup>, tinha um sentido semelhante, somada à esperança de que surgissem a partir dela idéias para a materialização da casinha na árvore ou outras estruturas lúdicas.

80 Consideramos que uma de nossas principais falhas no processo foi a falta de envolvimento das famílias e de outros adultos externos ao setor no trabalho. Estabelecemos este contato indiretamente, através da pesquisa sobre as brincadeiras de infância, ou mesmo em momentos em que eles estavam presentes, em seus afazeres domésticos, lavando roupas, como em um dos dias em que fomos ao rio. Acreditamos, no entanto, que este envolvimento foi incipiente, e que se tivesse sido mais intenso teria evitado equívocos de interpretação sobre o trabalho, a apropriação de materiais das crianças que os adultos não sabiam a que se destinavam, e o receio de alguns pais em que as crianças participassem das atividades.

81 A festa e a oficina aconteceram, respectivamente, em 21 e 28 de junho de 2008.

**imagem 5\_139.**

Idéia para a casa na árvore (croqui da autora)

**imagem 5\_140.**

Desenho do funcionamento da tirolesa (croquis da autora)

**imagens 5\_141 a 5\_144/1.**

(foto 5\_141: da autora; foto 5\_142: Helena Rios; fotos 5\_143, 5\_144 e 5\_144/1: Juliana A. Silva).

As pinturas nos rostos foram feitas como comemoração ao Dia do Índio.



(ver imagens 5\_150 e 5\_151)

Modificamos nossa percepção sobre os produtos; não nos frustrava mais a ausência de um “produto final” com a utilização do bambu; consideramos ter construído produtos e processos simultaneamente, tendo cada intervenção, cada ação, cada brincadeira, seu valor por si só e para o todo. Era o sinal de que havíamos produzido juntos uma “obra aberta”, passível de transformação contínua e interminável.

#### MOVIMENTOS EM DEVIR...

*“Com as crianças, enquanto seguindo seu movimento, vamos atuando como as pedras do rio que se deixam rolar e vão amaciando no caminho, mas desafiando-o também e ativando sua força, chegando a fazer às vezes com que mude seu curso. Com nós mesmos, exercitando constantemente a humildade: desaprendendo para aprender”.* (NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982: 26).

A experiência com as crianças e com a comunidade do assentamento Dom Pedro Casaldáliga ocorreu durante grande parte do desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esta dissertação. Não paralelamente, mas em confluência com ela. Retomando o conceito de *estratégia*, podemos dizer que houve uma abertura aos imprevistos que esta prática trazia para os rumos da pesquisa. A princípio interpretada como incompatível, por não se relacionar ao ambiente urbano e todos os aspectos até então estudados, esta prática passou a ser o grande motivador das reflexões desta dissertação, especialmente as expressas nos capítulos 1, 4 e 5.

**imagens 5\_145 a 5\_149.**

(foto 5\_149 da autora; demais: Helena Rios)

Podemos dizer que nossas ações no assentamento Dom Pedro Casaldáliga foram muito mais do que arquitetônicas, sem com isto desmerecer o papel importantíssimo que a produção de espaço teve neste projeto. Os ensinamentos das crianças, em suas resistências



e reinvenções, e a abertura à transdisciplinaridade caracterizaram um processo que não se limitaria a construir espaços concretos, mas também a produzir relações, criar e fortalecer vínculos humanos. Procuramos, ao contar esta história, trazer elementos que contribuíssem para a desconstrução de um olhar arquitetônico tradicional. Temos em vista que é impossível separar o que produzimos como uma arquitetura ressignificada, das relações afetivas, educacionais, terapêuticas e políticas estabelecidas.

Identificamos que é possível produzir arquitetura de outra maneira, que não através de desenhos de cortes, elevações e fachadas, elaborados em uma prancheta e em seguida encaminhados para um canteiro de obras no qual se transformam em produto construído.

Em nosso primeiro movimento, trazíamos como ponto de partida a proposta de que as crianças se envolvessem no processo de produção espacial. Procuramos viabilizá-lo, a princípio compartilhando com elas o universo do arquiteto em seus procedimentos tradicionais. Incorporávamos a reflexão sobre a “participação popular”. Mas seria suficiente? *Participação* poderia ocorrer por meios nem sempre libertadores...

Abri-mos, em um segundo movimento, às linguagens propostas pelas crianças, procurando aprender delas e construir com elas, um novo jeito de *projetar*, verbo este tão usual em nossa profissão. O primeiro de nossos aprendizados foi o de que *projetar com a criança* implica *brincar*, e brincar em liberdade, explorando “o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta”, como os denomina Mayumi Souza Lima. O segundo aprendizado, como já apontamos no capítulo 4, foi o de que *desenho* pode não ser apenas traço no papel, mas também o *movimento dos corpos* que traz à tona a riqueza do tempo presente. A produção do espaço material, a princípio de domínio do arquiteto, e o brincar, a princípio de domínio da criança poderiam, desta forma, misturar-se, fundir-se. O projetar e o construir - outro verbo tão usual na arquitetura -, ganhariam então importância também como reflexivos: *projetar-se, construir-se*.

Surgiriam deste encontro, dois personagens, mais próximos e dispostos ao diálogo: o *arquiteto-brincante* e a *criança-arquiteta*. Por volta do terceiro movimento, integraram-se a este diálogo outros personagens: a educadora, as terapeutas, também brincantes e arquitetas, chegaram para transformar e enriquecer as ações e reflexões.

Apesar disso, nossos anseios iniciais não sumiam por completo. Em toda a nossa formação, e especialmente na Universidade, aprendemos que é necessário obter resultados, chegar a produtos. Na arquitetura especialmente, estes são tidos como fundamentais. Não desmerecemos sua importância, mas criticamos o fato de que se produzam em detrimento de uma valorização do processo. E foi caindo neste vício que nos deixamos levar, por

**imagens 5\_150 e 5\_151.**

Oficina de bambu (uma das crianças tentou reproduzir os ensinamentos da oficina para construir seus próprios objetos) e festa junina de 2008. (fotos: 5\_150 da autora; 5\_151: Helena Rios).

alguns momentos, pela expectativa da produção de um objeto que desse concretude ao nosso trabalho. Tal ansiedade não foi apenas das “arquitetas”, mas também das demais estudantes, sendo que produto, em cada área do conhecimento, apresentava significados diferentes.

O fato é que nossa expectativa por este produto impediu-nos temporariamente de viver o processo com a liberdade que o brincar implicava, e transformou-se também em expectativa do assentamento, especialmente dos adultos. Tal transferência de ansiedade gerou, já no fim do trabalho, a sensação por parte destes adultos de que a oficina de bambu que propusemos seria um “prêmio de consolação” por não termos construído o “parquinho” nos moldes que eles idealizavam.

Fomos aos poucos entendendo que era preciso traçar os caminhos sem se prender a métodos prontos, e abrimo-nos à *estratégia*. Primeiramente, através da exploração dos ambientes e de seus elementos naturais, e depois com a agregação de objetos e elementos “externos” trazidos por nós, pudemos compor um processo de criação que foi assumindo uma importância cada vez maior, e dissolvendo a expectativa pela urgência de um objeto fixo; cada intervenção teve valor por si própria e para o processo como um todo. Ao mesmo tempo, a proposta da construção permanente não foi abandonada, mas passou a ganhar um novo corpo, apresentando-se não tanto como resultado final, mas como possibilidade criativa da transgressão de si mesma, como “provocação” capaz de gerar novos processos criativos, em um movimento contínuo.

Trabalhávamos com a redescoberta e transformação – pelas crianças - do espaço lúdico que já estava ali abrigado antes de chegarmos, e não com um conceito pré-definido de “parquinho”. Quando o professor Eugênio Queiroga sugeriu, poeticamente, que nosso impulso era “medir” “*a quantidade de saltos e sorrisos per capita num sábado de sol*”, fez-nos perceber que eram os movimentos das pessoas, sua alegria, o espírito de comunhão e afetividade que se formava, o que motivava o espaço também a se movimentar, a se transformar, e ser alimentado por novos componentes físicos, simbólicos e emocionais. Não podemos garantir que, mesmo as intervenções mais permanentes que realizamos estejam para sempre implantadas no assentamento. Apesar disso, os efeitos internos que este processo teve em cada participante e no coletivo que formamos, embora não possamos medi-los, ao menos potencializam a permanência do *brinquedo-espaço*, de uma *obra aberta* continuamente “reinventável”.

Não seria, então, o caso de tentar diferenciar, separar o construído do simbólico, já que a principal marca do trabalho era sua fluidez, a dissolução dos limites entre material e imaterial, entre concreto e abstrato, entre fixo e móvel, entre permanente e efêmero.

Os momentos em que simplesmente brincamos, sem nos ater objetivamente à construção de algo, foram fundamentais para que entrássemos em sintonia com as crianças e pudéssemos construir com elas esta linguagem e ação coletivas. Nossa *presença* tornou-se *convivência*, e nosso *estar no contexto* tornou-se *estar com ele*, como nos ensinou Paulo Freire (1997: 85). Este diálogo se deu em sentido análogo ao que apresenta Ângela Nunes, ao discutir sua experiência com as crianças Xavante:

Se num primeiro momento são os diferentes objetos e o que com eles faço que lhes chama a atenção e as faz estarem presentes, aos poucos vai-se abrindo um espaço para as relações subjetivas que, embora permeadas pela materialidade das coisas, ocupam uma outra dimensão na vida de cada um, e no desenvolver das interações com os outros e com o mundo ao redor” (NUNES, ano. 129)

Assumirmo-nos como brincantes não acarretava de forma alguma negar ou abrir mão de nosso papel de adultas, de arquitetas, educadoras e terapeutas. Foi “entrando na brincadeira” que pudemos reconhecer a importância do universo subjetivo, tão fundamental na criança, mas também em qualquer ser humano em todas as fases da vida. Tomamos subjetivo no sentido

que nos apresenta Félix Guatarri<sup>82</sup>, o subjetivo singularizado, no qual cada sujeito encontra espaço para se expressar e recriar sua existência como ser original. O respeito pelas subjetividades tornou-se um princípio do trabalho, tanto em nossa relação como estudantes – identificando expectativas e olhares pessoais sobre o projeto, que não apenas definidos por áreas do conhecimento –, como na relação com as crianças e com os adultos do Setor de Educação no assentamento. Dissolveram-se aos poucos as *imagens*: as “tias”, as “meninas da FAU”, as “crianças do MST”, o “Setor de Educação”, à medida que passamos a acolher o que cada sujeito tinha para propor.

Operamos com o conceito de autonomia, não no sentido da independência, mas “*entendendo que, a partir das experiências, as crianças poderiam investir em seu próprio fazer e com isso exercer sua potência criadora e de vida*” (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 33). Esta relação não foi fácil, e nem sempre harmoniosa; surgiram conflitos entre as idéias de autoridade e autoritarismo, entre autonomia/liberdade e licenciosidade. Poderíamos enumerar muitos momentos específicos que simbolizam estes conflitos, mas o dia em que uma das crianças puxou a corda com a qual construíamos a rede, para usá-la em sua brincadeira, foi representativo. Seria autoritarismo puxar a corda de volta, e afirmar que naquele momento a criança não poderia usá-la, porque estava servindo a outra atividade importante? Não. Precisávamos exercer autoridade, como referências de adultos que éramos, sem agredir, mas exigindo respeito.

Ao mesmo tempo, respeitávamos os movimentos de resistência surgidos das próprias crianças, em relação às nossas ações. Mais do que respeitar, acompanhamos as crianças neste processo de fazer resistências, ao remexermos nas relações entre crianças e adultos no assentamento. Resistimos junto com elas - não sem recair em vícios posteriormente reconhecidos - à cristalização de modos vigentes de relação, baseados na hierarquia e contraditórios à luta do MST e às nossas convicções. Daí nossa recusa a sermos chamadas pelas crianças de “tias”, em trazer respostas prontas para suas perguntas, em resolver conflitos que podiam ser solucionados por elas próprias; daí nossa entrega à brincadeira, nossa iniciativa de compartilhar com os jovens e adultos do Setor de Educação, sem impor, referências de tratamento da infância; daí nosso entendimento de que nossos conceitos de política e infância não eram necessariamente incompatíveis com os deles, mas sim passíveis de interação; daí nossa busca por uma ação que recriasse na prática estes conceitos. Procuramos ser sutis, “*Trabalhar com gestos que proliferassem, que pudessem disparar outros gestos e assim em diante, diferentemente da palavra de ordem que mina as possibilidades de ramificações gestuais*” (SILVA, 2008: 56). Víamos, não apenas na qualidade da relação com as crianças, mas também no respeito e adesão ao brincar livre, um modo de resistência à ordem vigente, a oportunidade de “*subverter ordenações prontas sobre o que é possível e o que não é, [de] instaurar a dúvida que traz consigo o impulso para a ação de cavar os possíveis*” (SILVA, 2008: 61). Neste sentido, acreditamos ter movimentado, juntos, uma série de ações políticas, revoluções moleculares, a partir da transformação de cada sujeito e da formação do grupo que surgiu deste encontro:

Somamo-nos a uma nova forma de fazer política e à prática de um movimento social com mais de 20 anos de existência, que, muito mais do que fazer resistência a um sistema sócio-econômico opressor, propõe a criação de existências originais dos sujeitos e dos grupos sociais. (...) No universo de um assentamento – com todas as suas especificidades e limites em relação ao MST como um todo –, procuramos provocar movimentos semelhantes, no sentido de abrir espaço para a criação, para a renovação (BESPALEC; FERREIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA; RIOS; SILVA; SOUSA, 2009: 33).

Mais do que construir, colocamo-nos em movimento, reconstruímo-nos.

---

82 Rever capítulo 1



## POR UM “CANTEIRO” DE “OBRAS” IMPREVISÍVEIS...

*“Comecei a não gostar de palavra engavetada.  
Aquela que não pode mudar de lugar”*  
Manoel de Barros.

*“Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha”*  
Gaston Bachelard

No início da pesquisa, partíamos da investigação de experiências - brasileiras e internacionais - e de discursos que têm como foco a cidade e a ampliação das possibilidades de apropriação desta pela criança. Pensávamos a princípio que esta reintegração social da criança se daria através de uma reflexão sobre seus espaços – a princípio definimos entre eles o espaço livre público e a escola - e de práticas participativas, nas quais o arquiteto teria papel fundamental. Valíamos-nos principalmente do discurso sobre as Cidades Educadoras, rede internacional que propõe estratégias para que a cidade se torne um meio de aprendizado contínuo para seus cidadãos, e especialmente para suas crianças. Nas experiências estudadas, pretendíamos então identificar metodologias de planejamento participativo que permitissem uma interação entre arquiteto e criança, unindo “*a construção de lugares e paisagens à construção de conhecimento*” (PRONSATO, 2002: 4). As experiências européias e as redes de discussão internacionais, especialmente, pareciam preencher todos os requisitos para fundamentação deste foco central. Acreditávamos que, a partir da soma delas às experiências brasileiras, seria possível pensar em meios para viabilizar uma maior participação das crianças nas políticas públicas urbanas e na apropriação de seus espaços vitais, em nossa cultura.

Toda esta formulação foi, no entanto, desestabilizada quando tivemos a oportunidade de nos envolvermos na realização de uma experiência com as crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga do MST. Apesar de todas as peculiaridades do contexto no qual trabalhamos – a inserção das crianças em um movimento social, o ambiente *rururbano*, a ausência da escola e a possibilidade de um trabalho autônomo com as crianças – nos pusemos a questionar os paradigmas tomados como referências: não seriam as metodologias participativas estudadas até então, desenvolvidas para envolver as crianças na produção espacial, demasiadamente generalistas, pré-determinadas e pré-determinantes? O discurso sobre uma cidade educadora não teria um tom ideológico, apresentando-se o perigo de tomar educação como aplicação de uma fórmula universalizante? Não seria a institucionalização das práticas participativas, pelo poder público, uma possível redutora de seu real potencial transformador? Partir do universo da cidade e dos espaços convencionais – a escola, o espaço livre público, o playground – seria a melhor forma de identificar os reais impulsos da criança em agir sobre seus espaços e recriá-los? Talvez não fossem as experiências e as teorias nas quais até então nos baseávamos o grande equívoco, mas a forma como olhávamos para elas, como nos apropriávamos delas para produzir nossa reflexão. Ao questioná-las e olhá-las com outros olhos, passamos a entender *pensamento* sob uma nova perspectiva: “*pensamento [...] não é fruto da vontade de*

um sujeito já dado que quer **conhecer** um objeto já dado, **descobrir** sua verdade, ou adquirir o **saber** onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele **cria** que nascem tanto verdades [não absolutas] quanto sujeitos e objetos” (ROLNIK, 1993: 5).

Tal criação foi então possível quando nos envolvemos na prática com o tema estudado; as reflexões passaram a nascer do deixar-se afetar pelas marcas trazidas pela experiência vivida. À *experiência*, referimo-nos como algo que “nos passa, nos acontece, nos toca” e que ao mesmo tempo “nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2004: 154; 163). Esta experiência, para que aconteça, “requer um gesto de interrupção, [...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar [...]; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a **atenção** e a **delicadeza** [...]”. O sujeito de experiência não se definiria tanto por sua atividade, mas por sua abertura, por sua disponibilidade ao novo, “seria algo como um território de passagem, algo como uma **superfície de sensibilidade** na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2004: 160. Grifo nosso). Pusemo-nos, então, a nos abrir a uma experiência nos termos discutidos por Larrosa, à formação desta *superfície de sensibilidade*. Foi a partir do contato com aquelas crianças do assentamento e com seus espaços vitais, do olhar atento e da interação com a riqueza de seus gestos, de sua energia lúdica, de sua potência criativa, que pudemos então ser tocados por outro ponto de vista: não se tratava mais de um “olhar de sobrevôo”, um olhar “de fora” e “de cima” para um determinado “objeto” e para um determinado conhecimento que se pretendia apreender, mas sim de uma entrega à criação, ao questionamento das ideologias. Nasceu deste novo olhar a busca por reflexões e outras práticas que satisfizessem esta mudança de foco, nas quais se identificasse uma relação entre subjetividade e criação de espaço, favorecendo a idéia de um ambiente que se faz pela ação dos sujeitos, sendo estes crianças, arquitetos, entre outros autores. Podemos afirmar que experiência com as crianças do assentamento Dom Pedro Casaldáliga – durante sua realização e principalmente após certo distanciamento temporal da mesma – foi o impulso principal para o redirecionamento da pesquisa e para a “construção” da dissertação. A organização dos capítulos, bem como seus conteúdos, foi profundamente transformada por esta experiência. Não se trata apenas da narração de uma experiência vivida, mas de uma contaminação pelo que ela trouxe de novo, de inspirador para o ato de escrever e de refletir.

Para entender as crianças seria preciso partir do conhecimento sobre seu universo cotidiano; não apenas observar, mas conhecer de dentro, interagir com ele, despertar a criança interna dentro de si. Apenas assim seria possível desvendar – ou re-descobrir, re-viver – os espaços que fazem parte deste universo: estes não seriam então apenas a escola, o playground, mas também e principalmente os *entre-espaços*, aqueles que parecem estar ali sem que exista, aparentemente, nenhuma razão e nenhuma explicação objetiva, em um primeiro olhar desatento. Aqueles que as crianças encontram mesmo estando bem escondidos, os que não percebemos, e que para elas revelam tanta magia e encantamento. Aqueles que para nós são simples “espaços”, mas que para elas são também sentimentos, afetos, histórias, descobertas, “liberdades imprevisíveis”.

O foco de nossa abordagem passou do “objeto-cidade”, “objeto-escola”, “objeto-arquitetura”, para a “criança-sujeito”, “o arquiteto-sujeito”, os “espaços-sujeitos”.

Compreendemos então que a dimensão subjetiva, ou seja, os desejos, as motivações, as ações de cada sujeito envolvido em uma determinada experiência não são apreensíveis por uma prática que tenta dar conta do “macro”; tais aspectos variam de contexto para contexto, de ocasião para ocasião. A variedade das abordagens e objetivos identificados em cada uma das experiências analisadas e na experiência vivida aponta que não existe receita ou método exato para sua realização. Como nos diz Guatarri, “*o que importa é tentar captar as especificidades, as características originais, verdadeiras, de cada experiência*” (1986: 99). Podemos pensar que cada uma delas tem caráter pontual – porque restrito a um pequeno grupo de crianças, a um espaço específico e a um número restrito de profissionais – e que estão, por isso, destinadas a potencialmente modificar as relações humanas, a relação entre arquitetos e crianças, a configuração espacial, apenas nestes micro-contextos. Acreditamos, no entanto, em outra possibilidade: a de que experiências como as que discutimos, “[...] mesmo que estejam de certo modo numa situação de cerco, e, às vezes, até de gueto, possam vir a ter uma importância muito grande em outro contexto social, possam vir a “nomadizar”, emigrar, mudar de caráter, ser retomadas e reinterpretadas por outros meios” (GUATARRI, 1986: 100). Em contraposição à tendência de ideologias que tendem a congelar, a paralisar outras iniciativas possíveis, consideramos que as micro-experiências, ao serem recriadas e ao inspirarem novas práticas, configuram-se como *revoluções moleculares*, colocam em ação a potência de ampliação e de regeneração de si mesmas, contribuindo para uma alimentação contínua, em nosso caso, de uma concepção projetual e espacial que inclua a criança como co-autora.

A criança e o arquiteto: quem aprende com quem? Podemos dizer que ambos aprendem juntos a construir uma linguagem expressiva outra, que não reside apenas no espírito lúdico infantil, e nem tampouco na “genialidade” criativa do arquiteto. Neste aprendizado coletivo estão implicadas modificações internas, aquelas que se dão no universo subjetivo, e que estão relacionadas à ampliação da potência criativa, da autonomia, da capacidade de expressar-se com autenticidade.

Para o arquiteto, a partir do aprendizado com a criança, não está mais em jogo seu “papel principal” como único autor, como “artista da construção”; mais do que isso, ele passa a ser o catalisador de uma rede de forças criativas, que apóia as ações autônomas da criança e procura ampliá-las inclusive a partir da introdução de novas qualidades à sua arquitetura. Podemos aqui retomar algumas delas: o questionamento dos procedimentos tradicionais de projeto e da ordem em que ocorrem; a incorporação do “pensar com as mãos” e da idéia de um espaço continuamente por fazer, que possibilita a ampliação da experiência da “construção-destruição”; a abertura ao “vazio”, à imprevisibilidade das ações cotidianas, acarretando na existência de espaços que, sem funções pré-determinadas e restritas, “se colocam em dúvida”, que se propõem intrigantes, moldáveis de acordo com experiência concreta. Tais qualidades, que na brincadeira das crianças e na forma como interagem com seus espaços são tão marcantes, estão também presentes em experiências arquitetônicas, e não apenas aquelas relacionadas aos espaços da criança. Ou seja, podemos dizer que as *práticas projetuais e espaciais com a criança*, que aqui discutimos, dão destaque para estas qualidades e ajudam a reforçá-las na produção arquitetônica para e com a infância, mas também na arquitetura de um modo geral.

Nossa discussão indica que é necessária, para além de uma substituição metodológica, uma mudança de atitude e de mentalidade do arquiteto, contribuindo para a formação

de uma cultura em torno da ressignificação da produção dos espaços da criança, para o surgimento de uma nova qualidade arquitetônica e também de campos de pesquisa e de prática transdisciplinares, rompendo com as fronteiras da “disciplina-arquitetura”. A “construção” desta cultura implica ainda que redescubramos o sentido lúdico da arquitetura: neste sentido, talvez o principal ensinamento da criança ao arquiteto seja o de que, ao criar espaços, é preciso reencontrar os canais entre arquitetura e cotidiano, entre criação e vida; é preciso brincar, sendo brincar um movimento de resistência e de recriação do mundo. E sendo lúdica, a arquitetura então não se completa, mas se coloca em movimento, em sintonia com as situações, com as ações cotidianas, compondo-se e recompondo-se pelas “brincadeiras”, pelas “artes de fazer” dos que se apropriam dela e a recriam.

Com nossas reflexões não pretendemos formular uma teoria, mas sim propor impulsos para que este debate permaneça em movimento. Mais do que *reflexão a partir da prática*, ou *reflexão na prática*, trabalhamos com a exploração de outra possibilidade, análoga à de Jorge Larrosa ao discutir a prática educativa: pensar e fazer arquitetura “*valendo-se da experiência*” (LARROSA, 2004: 152). À experiência, referimo-nos aqui não apenas como prática de uma arquitetura renovada, nos termos em que já discutimos, mas também a da reflexão acadêmica. Para destacar a diferença entre o seguir de um plano e a abertura ao novo - tanto na prática da pesquisa como na de uma arquitetura com a criança - podemos fazer analogia com as ações das crianças quando desenham: elas não se contentam com um desenho já traçado o qual apenas lhes resta colorir; deixam-se levar pelos traços, no papel branco ou mesmo no já desenhado, traços espontâneos que resistem ao plano e subvertem-no, traços que afloram de dentro para fora. A entrega, a criação e a descoberta dos caminhos ao longo da própria trajetória têm então mais poesia do que o plano previamente determinado...

ADVENTURE Playground Information Kit (Terrain de jeux à l'aventure Cahier de documentation). Ottawa (Canada): Central Mortgage and Housing Corporation, Children's environments advisory service, 19-?. (p. 1)

ALMEIDA, Elvira. **A criança e a invenção de seu espaço; a expressão lúdica como elo entre o designer e o usuário**. 1985. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **A Escultura Lúdica e o Cenário de Brincar: Trajetória poética de uma experiência intervindo no urbano com as sucatas que a cidade abandona**. 1993. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Arte Lúdica**. São Paulo: EDUSP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Design - a praça**. São Paulo : Sesc, 1979

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST**. Quando as crianças ocupam a cena. Chapecó (SC): Ed. Argos, 2007.

ARTIGAS, João Vilanova. O Desenho. Aula inaugural ministrada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo em 1967. São Paulo: Centro de Estudos Brasileiros do Grêmio Estudantil da FAUUSP, 1967. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n ° 3, São Paulo, 1968, p. 23-32.

AUTONOMIA. Disponível em: <[http://:www.autonomia.com.br](http://www.autonomia.com.br)>. Acesso em: 14 out.2008.

BARONE, Ana Cláudia. **Team 10: arquitetura como crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. (trad. Marcos Vinicius Mazzari). São Paulo: Duas cidades: Editora 34, 2002.

BESPALEC, Juliana; NASCIMENTO, Andréa S. do; SILVA, Juliana Araújo; SOUSA, Adriana F. Participação e Infância: Reflexões sobre a construção de um “brinquedo-espaço” com as crianças de um assentamento do MST. SEMINÁRIO PAISAGEM E PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007, São Paulo. Artigo disponível em: <<http://:www.fauusp.br>>.

BESPALEC, Juliana; FERREIRA, Brunna L.; NASCIMENTO, Andréa S. do; OLIVEIRA, Amanda S. de; RIOS, Helena G.; SILVA, Juliana A.; SOUSA, Adriana F. **Espaço do Brincar: Construindo coletivamente um Brinquedo-espaço - Relato da Experiência** (Projeto Transdisciplinar de Extensão Universitária financiado pelo Fundo de Cultura e Extensão da USP, 2007 -2008). São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Terapia Ocupacional, Faculdade de Educação - USP, 2009. No prelo.

<sup>1</sup> Foram utilizadas as normas da NBR-6023 –Referências Bibliográficas, da ABNT.

BORIS, J ; HIRRSCHLER, G. L'enfant architecte. **Architecture d'Aujourd'hui**, nº 154, 1971.

BUCHHOLZ; BURNETT-STUART, MATUSCHKA, PLATZAK-POOR. Jeder ist ein architekt (Cada um é um arquiteto). **Revista Archplus**. Berlim, nº 183, maio de 2007, p.104-109.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971**. São Carlos: UFSCar, 2002.

BURKHALTER. Gabriela. **Spielen und Kindsein in der Stadt**. Site do grupo Airtrain – Mobile Architektur: <http://www.airtrain.li>, acessado em 15 de janeiro de 2009.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia Do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005 (1ª ed).

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia**. Milão: Reggio Children, 2001

CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano – artes de fazer** (trad. Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis: Vozes, 1994

COMPANHIA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **EEPG Bairro de Varginha: relatório de avaliação sobre sua construção**. São Paulo: CONESP, 1984 (a).

\_\_\_\_\_. **Relatório Jardim Fortaleza – Guarulhos**. São Paulo: CONESP, 1984 (b).

\_\_\_\_\_. Texto ilustrado com slides – para discussão com população em reunião comunidade “ A estória da escola da Varginha”. São Paulo: CONESP, 1984 (c).

\_\_\_\_\_. **EEPG Pedreira Reago: o espaço escolar e seu funcionamento cotidiano**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1985 (b). (Relatório apresentado à ATPCE – Secretaria de Estado da Educação).

\_\_\_\_\_. **Jardim Fortaleza: uma experiência de autoconstrução**. São Paulo: CONESP, 1986 (a).

\_\_\_\_\_. **Jardim Fortaleza: uma experiência de autoconstrução – versão preliminar**. São Paulo: CONESP, 1986 (b).

\_\_\_\_\_. **Estudo do Espaço escolar: Pré Teste – EEPG “João Kopke”**. Sem data (a).

\_\_\_\_\_. **Varginha \_Proposta de programação de atividades**. Sem data (b)

\_\_\_\_\_. Soluções alternativas para a rede física – auto construção no Bairro da Varginha. Sem data (c).

COOPER, Clare. **The Adventure Playground: creative play in an urban setting and a potencial focus for community involvement**. Universidade da Califórnia, 1970.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos**. 2005. Dissertação (Mestrado) apresentada à Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005, in [www.scielo.br](http://www.scielo.br), acessado em 5 de outubro de 2008

DELL, Christopher. Die Performanz des Raums (A performance do espaço). **Revista Archplus**, Berlim, nº 183, maio de 2007, p.136-144 (Artigo traduzido pela autora e pelo arquiteto suíço Richard Zemp).

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 2003 (3ª ed).

DERRUBARAM os últimos jardins para construir prédios. In: CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. Disponível em <<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br>>. Acesso em 10 de out. 2008.

DUARTE, Hélio. **Escolas-classe, escola-parque: uma experiência educacional**. São Paulo, FAUUSP, 1973.

ECO, Umberto. **Obra aberta – forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas** (trad. Giovanni Cutolo) São Paulo: Perspectiva, 2001 (8a ed)

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** (trad. Dayse Batista). Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. IV SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS; II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso: 10 jan. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1997

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã, Cidade Educadora. Projetos e Práticas em Processo. “Pós” - **Revista de Pós-Graduação da FAUUSP**, nº 14, p. 130-139, dez. 2003.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). **Cidade Educadora. Princípios e Experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

GONÇALVES, Paulo Cássio de Moraes. **Construção coletiva da paisagem: processos participativos com comunidades escolares**. 2005. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUATARRI, Felix. As creches e a iniciação. In: **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. (trad. Suely Belinha Rolnik). São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica - Cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986

GUERREIRO, Isadora de Andrade. **CEUs: potencialidades e contradições**. 2006. TFG (Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HERLING, Tereza Beatriz Ribeiro. **EEPG Bairro de Varginha: o espaço escolar e seu funcionamento cotidiano**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1985 (a). (Relatório apresentado à ATPCE – Secretaria de Estado da Educação).

HERTZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HORTÉLIO, Lúcia. **História de uma manhã**. São Paulo, Ed Massao Ono, 1987.

HÜBELI, Ernst. Unvorhersehbare Freiheiten (Liberdade imprevisível). **Revista Archplus**, Berlim, nº 183, maio de 2007, p.126. (Artigo traduzido pelo arquiteto suíço Richard Zemp).

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura** (trad. João Paulo Monteiro). São Paulo: Perspectiva, 1971.

INFORSATO, Erika Alvarez. **Aprender o mundo é construir um espaço de habitar**. (Trabalho apresentado à disciplina Clínica Winnicottiana – Programa de Estudos Pós-Graduandos em Psicologia Clínica PUC-SP sob coordenação do Prof. Dr. Gilberto Safrá), 2001

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003 (p. 483-490).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** (trad. Alfredo Veiga-Neto). Belo Horizonte: Autêntica, 2006

\_\_\_\_\_. Experiência e Paixão. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel** (trad. Cynthia Farina). Belo Horizonte : Autêntica, 2004

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

\_\_\_\_\_. **Espaço para a educação pré-escolar**. Texto preparado para o Seminário MEC/CEDATE. Brasília, out. 1985.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E APOIO TÉCNICO À EDUCAÇÃO(MEC/CEDATE). **Espaços educacionais - usos e construção**. Brasília: MEC/CEDATE, 1988.

MOORE, Robin C.; GOLTSMAN, Susan M.; IACOFANO, Daniel S. **Play For All Guidelines: Planning, Design and Management of outdoor play settings for all children**. Berkeley (Estados Unidos): MIG Communications, 1997 (2ª Ed.);

MORAES, Camila de Azevedo de; NASCIMENTO, Andréa; OLIVEIRA, Amanda Sales de; RIOS, Helena Galvão; SILVA, Juliana Araújo; SOMBINI, Gabriela; SOUSA, Adriana Ferreira. **O espaço do brincar: construindo participativamente um brinquedo-espaço**. Projeto enviado ao Fundo de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP, 2007.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do Desenho. A educação do Educador**. São Paulo: Ed Loyola, 1995, 6ª edição.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST Escola - Documentos e Estudos (1990-2001)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

NASCIMENTO, Andréa Santana do. **Espaço do Brincar: construindo coletivamente um brinquedo-espaço** (Diário de campo 2006-2008).

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Parques infantis em São Paulo: Lazer como expressão de cidadania**. São Paulo: Annablume-FAPESP, 2002.

NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS. **Uma experiência em educação**. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 1982

NUNES, Ângela. **A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. Lisboa, IIE, 1999.

OLIVEIRA, Olívia de. **Lina Bo Bardi – Sutis substâncias da arquitetura**. São Paulo: Romano Guerra; Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1996 (11ª ed.).

PALLAMIN, Vera M. **Arte Urbana - São Paulo: Região Central (1945-1998)**. São Paulo: Ed Annablume, 2001 (1ª Edição)

PEREIRA, Raul Isidoro. **O sentido da paisagem e a paisagem consentida: projetos participativos na produção do espaço livre público**. 2006. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PROSATO, Silvia Adriana Dobry. **Arquitetura e Paisagem: projeto participativo e criação coletiva**. São Paulo: Annablume: Fapesp: Fupam, 2005.

RAHNEMA, Majid. Participação. **Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Tradução Vera Lucia M. Joscelyne, Susana de Gyalokay, Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual** (trad. Lílian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2005

REGGIO CHILDREN. **Una guida dei bambini alla città**. Reggio Emília: Reggio Children, 2000.

RIOS, Helena Galvão. **RURAL x URBANO- Perspectivas e antagonismos decorrentes da localização das Comunas da Terra do MST na Região Metropolitana de São Paulo (Trabalho Final de Graduação – TFG)**. São Paulo, FAUUSP, 2007.

ROCHA, Paulo Mendes da. Edifícios escolares: comentários. **Revista Acrópole**, nº 377, set 1970

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental - Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989

\_\_\_\_\_. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo v.1,nº2. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduação de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. **Quando a Rua vira Casa**. Rio de Janeiro: Ibam/Finep: Projeto, 1985.

SILVA, Fernanda Maura Marciano da. Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do Espaço Escolar: Caminhadas por memórias, produções de subjetividades e representações espaciais. **I Simpósio Espaço e Educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2007.

SILVA, Juliana Araújo. **A sutileza em criar mundos**. (Monografia de Conclusão de Curso). São Paulo, Faculdade de Terapia Ocupacional, Universidade de São Paulo, 2008.

SOUSA, Adriana Ferreira. **Arquitetura, projeto participativo e educação infantil na produção de Mayumi Watanabe de Souza Lima**. São Paulo, FAUUSP; FAPESP, 2007 (Relatório de Iniciação Científica).

SPIELPLATZ beim Paradieswäldli Jlanz Spielplatz bauen – (k)ein Kinderspiel?!. (Espaços de brincar para a “florestinha do paraíso” em Jlanz. Construir espaços de brincar – (nenh)uma brincadeira de criança?!). Disponível em <<http://www.spieltraeumer.ch>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

SZMRECSANYI, Maria Irene de Q.F (org). ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO (Anais). São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 1985

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: Agora chega!** (trad. Alba Olmi). Porto Alegre: ARTMED, 2005.

TONUCCI, Francesco. **La città dei Bambini - um modo nuovo di pensare la città**. Itália, Bari: Editori Laterza, 2005.

UM OLHAR sobre a Criança: um ser em criança. In: CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. Disponível em <<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br>>. Acesso em 10 de out. 2008

UMA CRIANÇA nasceu, o mundo tornou a recomeçar. In: CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. Disponível em <<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br>>. Acesso em 10 de out. 2008.

UNTERWEGS zu neuen Pausenplatzqualitäten - Primarschule Altlandenberg Bauma (A caminho de uma nova qualidade dos espaços de lazer). Disponível em <<http://www.spieltraeumer.ch>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. **Atualidade de O mestre ignorante** (Entrevista com Jacques Raciere). 2003, vol. 24, no. 82, p. 185-202. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov.2008.

WINNICOTT, Donald. **O Brincar e a Realidade** (trad. José Octavio de Aguiar Abreu, Vanede Nobre). Imago, Rio de Janeiro, 1975.

ZEMP, Richard. **Potenziale Von “Um-Räumen“ und „Nicht-Orten“: Strategien zur Verbesserung verkehrbelasteter Lebensräume am Beispiel der Zürcherstrasse in Winterthur**. (Potenciais dos „não-lugares“ e „des-espaços“: estratégias para o melhoramento dos espaços de vida prejudicados pelo trânsito; Estudo de caso: Zürcherstrasse, Winterthur) . 2007. Master Thesis. (Arquitetura e Urbanismo) Escola de Arquitetura da Universidade de Ciências aplicadas de Zurique em Winterthur, Suíça.

#### NOTÍCIAS DE JORNAL

PRAÇA da criança perde brinquedos para alojar camelôs. **Estado de São Paulo**, Caderno Cidades, 11 nov. 1983

## MATERIAL EM VÍDEO

ESCULTURAS lúdicas: Intervenção no urbano com as sucatas que a cidade abandona. Direção: Elvira de Almeida e Luiz Bargmann. Produção e Roteiro: Elvira de Almeida, Luiz Bargmann e Rose Moraes. Imagens: Luiz Bargmann e Ary Velloso. Edição: Rose Moraes. Produção: VIDEOFAU. São Paulo, 1996. DVD - digitalização (5 min), sonoro, colorido.

MEGA!PHON - Jugendliche beteiligen in Zürich. Pilotprojekte in Höngg und Altstetten. Zúriqe. Vídeo VHS (14 min), sonoro, colorido.

PRAÇA da Criança. Direção: Elvira de Almeida. Produção e Roteiro: Elvira de Almeida e Rose Moraes. Imagens: Antônio Gonçalves da Silva e Ary Velloso. Edição: Rose Moraes. Produção: VIDEOFAU. São Paulo, 1993. DVD - digitalização (7'20"), sonoro, colorido.

Material bruto de edição dos vídeos *Praça da Criança* e *Esculturas lúdicas: Intervenção no urbano com as sucatas que a cidade abandona*, disponibilizado pelo VIDEOFAU.

EU que me ensinou. Pesquisa e Imagens: Maria Amélia Pereira. Roteiro e Edição: Maria Amélia Pereira, Gianni Puzzo e Giselle Barros. Produção: Casa Redonda Centro de Estudos. São Paulo, s.d.. DVD - digitalização (22 min), sonoro, colorido.

A CASA, o corpo, o eu. Direção: Maria Amélia Pereira e Gianni Puzzo. Imagens: Ângela Nunes. Edição: Gianni Puzzo. Produção: Casa Redonda Centro de Estudos. São Paulo, 1999. DVD - digitalização (23 min), sonoro, colorido.

CAIXOTES. Direção e Edição: Maria Amélia Pereira e Gianni Puzzo. Imagens: Maria Amélia Pereira. Fotos: Ângela Nunes. Realização: Casa Redonda Centro de Estudos. Produção: Anthares Multimeios. São Paulo, 2008. DVD - digitalização (25' 48"), sonoro, colorido.

CIRANDEIRO. Direção / Edição / Imagens: Roberto Andreoli. Produção / Realização: Grupo de estudantes do projeto Espaço do Brincar: Construindo coletivamente um brinquedo-espaço, crianças e jovens e adultos do Setor de Educação do assentamento Dom Pedro Casalgálga - MST. São Paulo, 2009. DVD (45 min), sonoro, colorido.

## LONGAS METRAGENS (INSPIRAÇÕES PARA ESTA PESQUISA)

MEU tio. Título original: Mon Oncle. (Idioma: Francês). Direção: Jacques Tati. Roteiro: Jacques Tati, Jacques Lagrange e Jean L' Hote. (França, Itália, 1958). Longa metragem (117 min), sonoro, colorido

VERMELHO como o céu. Título original: Rosso come il cielo. (Idioma: Italiano). Direção: Cristiano Bortone. Roteiro: Paolo Sassanelli, Cristiano Bortone e Monica Zapelli. Produção: Daniele Mazzocca e Cristiano Bortone. Fotografia: Vladan Radovic. Edição: Carla Simoncelli. (Itália, 2006). Longa metragem (96 min), sonoro, colorido

A CULPA é de Fidel. Título original: La faute a Fidel! (Idioma: Francês). Direção: Julie Gravas. Roteiro: Julie Gavras, Domitilla Calamai e Arnaud Cathrine. (França, Itália, 2006). Longa metragem (99 min), sonoro, colorido

## LITERATURA

BOJUNGA, Ligia. **Feito à mão**. Rio de Janeiro, Agir, 2000.

CALVINO, Ítalo. **Marcovaldo ou As estações na cidade** (trad. Nilson Moulin). São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. São Paulo, Global, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie. **O Pequeno Príncipe** (trad. Dom Marcos Barbosa). Rio de Janeiro, Agir, 1999.

MANOEL DE BARROS. **Memórias inventadas – a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

MANOEL DE BARROS. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999

CALAMAI, Domitilla. **Tutta colpa di Fidel**. Milão: La Tartaruga edizioni, 2006 (2ª Edição)

QUINO, Joaquín Salvador. Mafalda 1. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (2ª Edição)

QUINO, Joaquín Salvador. Mafalda 5. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (1ª Edição)

QUINO, Joaquín Salvador. Mafalda 9. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2006 .

## SITES

CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. [www.casaredondacentrodeestudos.com.br](http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br)

ESCOLA AUTONOMIA. [www.autonomia.com.br](http://www.autonomia.com.br)

AIRTRAIN – MOBILE ARCHITEKTUR. [www.airtrain.li](http://www.airtrain.li)

SPIELTRÄUMER. [www.spieltraeumer.ch](http://www.spieltraeumer.ch)

GRUPO MOM. [www.mom.arq.ufmg.br](http://www.mom.arq.ufmg.br)

MEGA!PHON. [www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/beratung/beratung/megaphon.html](http://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/beratung/beratung/megaphon.html)

ESCOLA DA PONTE. [www.eb1-ponte-n1.rcts.pt](http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt)

PLUS + BAUPLANUNG GMBH. [www.plus-bauplanung.de](http://www.plus-bauplanung.de)

## OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Elvira de. Jogos poéticos no espaço imaginado. Praça do Cipó, Embu Guaçu, SP. **Arc Design**, no 9, p.42-47, 1999.

BORDENAVE, Jean. O que é participação. São Paulo, Brasiliense, 1994 (8ª ed.)

BOUCINHAS, Caio. **As Possibilidades de Atuação da Sociedade Civil em Projetos de Intervenção Urbana**. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

---

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985 (5ª Edição)

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985 (2ª Edição)

DATTNER, Richard. **Design for play**. Cambridge, London: The MIT Press, 1974

DIETZSCH, M. J. M. **Leituras da cidade e educação: projeto de pesquisa**. São Paulo: CNPq, 2002-2004.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985 (5ª Edição)

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** (tradução: Raquel Ramallete). Petrópolis: Ed Vozes, 1998 (18ª Edição)

GUATARRI, Félix. **As três ecologias** (trad. Maria Cristina F. Bittencourt). São Paulo, Papirus Editora, 1991.

LICHTENSTEIN, Claude. **As found: die Entdeckung des Gewöhnlichen - Britische Architektur und Kunst der 50er Jahre** (As found: a descoberta do comum – Arquitetura e Arte inglesas dos anos 50) Zürich: Museum für Gestaltung, 2001.

LIMA, Mayumi Souza. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Revista Criança**, São Paulo, nº27, abril de 1984, p. 9-12.

NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1968.

OLIVEIRA, Cláudia. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: ALEPH, 2004.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985 (2ª Edição)

VYGOTSKY, L. S.. **A Formação Social da Mente** (trad. José Cipola Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche). Editora Martins Fontes, São Paulo, 1984.

