

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



INFÂNCIA E CIDADE:
dispositivos da arquitetura
na identificação de
territórios educativos



Alexandre Maurício Matiello

PROARQ | FAU | UFRJ
2019



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO - FAU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA – PROARQ

**INFÂNCIA E CIDADE:
dispositivos da arquitetura na identificação de territórios
educativos**

Alexandre Maurício Matiello

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Arquitetura. Área de Concentração: Qualidade, Ambiente e Paisagem / Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Arteiro N. Azevedo

Rio de Janeiro
Dezembro de 2019

CIP - Catalogação na Publicação

M433i MATIELLO, ALEXANDRE MAURICIO
Infância e cidade: dispositivos da arquitetura na
identificação de territórios educativos / ALEXANDRE
MAURICIO MATIELLO. -- Rio de Janeiro, 2019.
359 f.

Orientadora: GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo,
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2019.

1. Infância. 2. Territórios Educativos. 3. Educação
e cidade. 4. Educação e Arquitetura. 5. Pedagogia
Freireana. I. AZEVEDO, GISELLE ARTEIRO NIELSEN,
orient. II. Título.

INFÂNCIA E CIDADE:
dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos
Alexandre Maurício Matiello

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Arteiro N. Azevedo

Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de Doutor em Arquitetura. Área de Concentração: Qualidade, Ambiente e Paisagem / Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

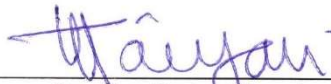
Aprovada por:



Presidente: Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – FAU/PROARQ



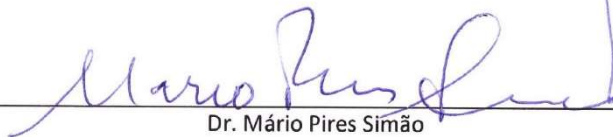
Dr. Paulo Afonso Rheingantz
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – FAU/PROARQ



Dra. Vera Regina Tângari
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – FAU/PROARQ



Dra. Paula Uglione
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



Dr. Mário Pires Simão
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Ao PROARQ/UFRJ, especialmente aos professores que atuaram no DINTER e particularmente: Ana Amora, coordenadora e entusiasta – da ideia à concretização da parceria; Andrea, Paulo e Vera, incansáveis na dedicação a formação acadêmica nesta fronteira e pelas contribuições nesta tese.

Aos colegas do GAE, pelos intercâmbios e cooperação.

À Giselle, apaixonada pela educação e infância, refletidas em sua orientação dedicada e modo de ser docente inspirador.

À Paula Uglione, Mario Simão e Lígia Aquino, pela avaliação desta tese.

À UFFS, pela determinação na realização deste DINTER, notadamente nas pessoas de Joviles e dos coordenadores Ricardo, Marcela, Murad e Ângela.

À CAPES, pelo financiamento do DINTER e da bolsa.

Aos colegas do DINTER, por trocas e parcerias, especialmente Daiane, Tomé e Guilherme.

Aos amigos que torcem há muito tempo: Nei e Shis, Carlos e Sandra, Dodo, Vivi.

Aos amigos que torcem bastante a menos tempo: Val, Monica, Lísia.

Aos familiares: Aline, Sabrina, Célio, Vó Nair, Vô Arlindo (*in memorian*), Pai, Mãe, Mana, Daniel, Arthur, Paulini.

Pela colaboração inestimável de aprendizado, incalculável em horas nas oficinas e sua organização, transcrições, sistematizações e por serem mais que meus alunos – aos meus parceiros: Alessandra, Lauren, Marilita, Matheus, Roseny.

Pelo empenho criativo que deixou meu trabalho mais bonito, à arquiteta e urbanista Mayara Pavi.

À Aurélia, educadora que me inspirou pelos caminhos da escola e dos territórios educativos.

À Ana Laura, amiga-firmeza a quem o destino aprovou que fizéssemos juntos este percurso.

A Mari, por tudo.

A Ana Luiza, companheira em tudo, até no campo de pesquisa.

À profa. Sirlei e a gestão da Escola Municipal Cyro Sosnosky, pela receptividade.

Às crianças do Cyro, sobretudo as da turma 54, arquitetos e arquitetas no território do meu coração.

Sabemos que a educação não pode tudo,
mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua
fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos
(Paulo Freire em “A educação na cidade”, 1999, p. 126).

RESUMO

Infância e cidade:

dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos

Alexandre Maurício Matiello

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Arteiro N. Azevedo

Resumo da Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Arquitetura. Área de Concentração: Qualidade, Ambiente e Paisagem/ Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

A infância e a cidade são o ponto de partida desta investigação, na qual *instrumentos* do campo da Arquitetura e Urbanismo foram ressignificados em *dispositivos* aplicados em oficinas com crianças para que elas identificassem territórios educativos (TEs), procurando assim oferecer uma contribuição à formação integral na infância, com o objetivo de, compreender a importância da identificação de TEs pelas próprias crianças. Os TEs encontram raiz na difusão das Cidades Educadoras (1990), cujas ideias influenciaram experiências no Brasil como a do Programa Mais Educação (2007) do Ministério da Educação. O conceito de TEs, neste programa, se relaciona à incorporação de novos espaços e agentes no processo formativo em uma ampliação da jornada escolar. O pensamento de Paulo Freire oferece um aporte significativo para esta tese. No diálogo com este autor foram encontrados subsídios para aprofundar a noção de TEs do ponto de vista teórico e metodológico, e analogamente às suas ideias, cunhou-se a noção de *alfabetização territorial* por meio da identificação de TEs. A aplicação dos dispositivos em oficinas se efetivou com o programa “Crianças arquitetando no território”, realizado principalmente com uma turma do 5º ano integral da Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky, no Bairro Efapi em Chapecó-SC, por meio de uma metodologia que combinou a pesquisa-ação e a cartografia como método para escuta das crianças. O itinerário de territórios do programa se embasou na metodologia freireana para o elenco de temas geradores (descodificação-codificação da realidade), a qual aconteceu preliminarmente em um estudo exploratório. Ao internalizar os dispositivos oferecidos, as crianças puderam ser elas mesmas partícipes de seu processo cognitivo, produzindo a partir das percorridas pelo território sistematizações na forma de mapeamentos, pesquisas, painéis cognitivos, maquetes e assembleias entre outros. Portanto, se conclui que tanto a formação integral na infância não deve prescindir da cidade como território educativo – para qual a Arquitetura e Urbanismo, ao socializar seus conhecimentos e instrumental oferece valorosa cooperação – como ao desempenhar de forma protagonista o papel de investigadoras, as crianças exercitam-se em uma educação libertadora que valoriza seus saberes e sua ação transformadora no mundo.

Palavras-chave: Infância. Territórios Educativos. Educação e Cidade. Educação e Arquitetura. Pedagogia Freireana. Alfabetização Territorial. Dispositivos.

ABSTRACT

Childhood and city:
architectural devices to identify educating territories

Alexandre Maurício Matiello

Thesis advisor: Profa. Dra. Giselle Arteiro N. Azevedo

Childhood and the city are the initial point of this research, in which instruments from the field of Architecture and Urbanism were redefined in devices applied in workshops with children that they could identify educating territories (ETs), thereby seeking to make a contribution to integral formation in childhood, in order to understand the importance of the identification of ETs by the children themselves. ETs are based on the diffusion of Educating Cities (1990), whose ideas influenced experiences in Brazil such as the More Education Program (2007) of the Ministry of Education. The concept of ETs, in this program, is related to the incorporation of new places and agents in the formative process in an extension of the school day. Paulo Freire's thought give a significant contribution to this thesis. In the dialogue with this author were found subsidies to deepen the notion of ETs from the theoretical and methodological point of view, and analogously to their ideas, the notion of *territorial literacy* was coined through the identification of ETs. The application of the devices in workshops took place with the program "Children Architecting in the Territory", carried out mainly with a class of the 5th grade of the Citizen park-school Cyro Sosnosky, in the Efapi neighborhood, in Chapecó-SC, through a methodology that combined the research-action and cartography as a method for listening to children. The program's itinerary of territories was based on Freire's methodology for the casting of generative themes (decoding-coding of reality), which happened preliminarily in an exploratory study. By internalizing the devices offered, the children could themselves be participants in their cognitive process, producing from the journeys through the territory systematizations in the form of mappings, surveys, cognitive panels, models and assemblies among others. Therefore, it is concluded that both the integral formation in childhood should do the city as an educating territory - for which Architecture and Urbanism, when socializing its knowledge and instrumental offers valuable cooperation - as well as playing the protagonist role of researchers, children exercise themselves in a liberating education that values their knowledge and their transforming action in the world.

Keywords: Childhood. Educating Territories. Education and City. Education and Architecture. Freirean Pedagogy. Territorial Literacy. Devices.

RESUMEN

Infancia y ciudad:

dispositivos de la arquitectura en la identificación de territorios educativos

Alexandre Maurício Matiello

Asesor de tesis: Profa. Dra. Giselle Arteiro N. Azevedo

La infancia y la ciudad son el punto de partida de esta investigación, en la cual *instrumentos* del campo de la Arquitectura y Urbanismo fueron replanteados en *dispositivos* aplicados en talleres con niños para que ellos identifiquen territorios educativos (TEs), buscando así ofrecer una contribución a la formación integral en la infancia, con el objetivo de comprender la importancia de la identificación de los TEs por parte de los propios niños. Los TEs encuentran raíz en la difusión de las Ciudades Educadoras (1990), cuyas ideas influenciaron experiencias en Brasil como la del Programa Mais Educação (2007) del Ministerio de la Educación. El concepto de TEs, en este programa, se relaciona a la incorporación de nuevos espacios y agentes en el proceso formativo en una ampliación de la jornada escolar. El pensamiento de Paulo Freire ofrece un aporte significativo para esta tesis. En el dialogo con este autor fueron encontrados subsidios para profundizar la noción de *alfabetización territorial* por medio de la identificación de TEs. La aplicación de los dispositivos en talleres se efectuó con el programa “Niños Arquitectando en el Territorio”, realizado principalmente con una clase del 5º año integral de la Escuela Parque Cidadã Cyro Sosnosky, en el Barrio Efapi en Chapecó-SC, por medio de una metodología que combinó la investigación-acción y la cartografía como método para escucha de los niños. El itinerario de territorios del programa se basó en la metodología freireana para el elenco de temas generadores (descodificación-codificación de la realidad), la cual ocurrió preliminarmente en un estudio exploratorio. Los niños se mostraron capaces de internalizar los dispositivos ofrecidos, sintetizando las recorridas por el territorio en lenguajes diversos, expresos en mapeos, investigación, paneles cognitivos, maquetas y asambleas entre otros, lo que colaboró en su proceso cognitivo sobre la ciudad. De esta manera, se concluye que tanto la formación integral en la infancia no debe prescindir de la ciudad como territorio educativo – para cual la Arquitectura y Urbanismo, al socializar sus conocimientos e instrumentos ofrece fuerte cooperación – como al desempeñar de forma protagonista el papel de investigadores, los niños se ejercitan en una educación libertadora que valora sus saberes y su acción transformadora en el mundo.

Palabras-clave: Infancia. Territorios educativos. Educación y Ciudad. Educación e Arquitectura. Pedagogía Freireana. Alfabetización Territorial. Dispositivos.

LISTA DE ABREVIATURAS

AS - Oficina Walkthrough pelo bairro com agente de saúde

AT - Oficina Walkthrough por instituições (em grupo) – Autoescola

ASC - Oficina Walkthrough por instituições (em turma) – Associação de Catadores

AT - Oficina Elaboração das pranchas do Atlas

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAT - Oficina Painel conceitual - Apresentação do Programa “Crianças arquitetando no território

CC - Oficina Walkthrough por instituições (em grupo) – Centro de convivência (Arte jovem)

CE - Oficina Walkthrough por instituições (em grupo) – Centro de Artes e esportes unificado

CT - Oficina Elaboração dos painéis sobre Walkthrough a instituições

DR - Oficina Walkthrough por instituições (em turma) Galeria de Arte Daume Rauen

FD - Elaboração dos folders sobre Walkthrough a instituições

GT - Grupo de trabalho

MA - Oficina Walkthrough por instituições (em turma) – Museu de História e Arte

MC - Oficina Walkthrough por instituições (em turma) – Museu de Colonização

MP - Oficina Mapeamento dos territórios educativos

MQ - Elaboração dos desenhos e maquetes

MZ - Oficina Walkthrough por instituições (em turma) – Museu Zoobotânico

PAS - Oficina Painel cognitivo referente ao walkthrough com agentes de saúde

OS - Oficina Walkthrough por instituições (em turma) – Memorial Paulo de Siqueira

PR - Oficina Painel de pesquisa sobre os resíduos

RC - Oficina Walkthrough por Rádio comunitária

TEs- Territórios educativos

US - Oficina Walkthrough por instituições (em grupo) – Unidade básica de Saúde

VF - Oficina Walkthrough por instituições (em turma) – Viveiro Florestal

1AS - 1ª Assembleia

2AS - 2ª Assembleia

LISTA DE SIGLAS

BEE - *Built Environment Education*

CASAN - Companhia de Água e Saneamento de Santa Catarina

CEOM - Centro de organização da Memória do Oeste

CEP - Comitê de ética em pesquisa com seres humanos

CEU - Centro de Artes e esportes unificado

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CTG - Centro de Tradição Gaúcha

DINTER - Doutorado interinstitucional

ENANPARQ - Encontro Nacional de Pós-graduação em Arquitetura

GAE - Grupo de pesquisa Ambiente-Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IML - Instituto médico legal

MEC - Ministério da Educação

ProLUGAR - Grupo de pesquisa Lugares e Paisagens

PROARQ - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

PROURB - Programa de Pós-Graduação em Urbanismo

SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SEL-RJ - Grupo de pesquisa Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro

TEIPs - Territórios educativos de intervenção prioritária

UBS - Unidade básica de Saúde

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01:	Mapa de localização de Chapecó e do Bairro Efapi	37
Imagem 02:	Loteamentos do Bairro Efapi	39
Imagem 03:	Principais equipamentos da Avenida Atílio Fontana – Subcentralidade	40
Imagem 04:	CEU – Pista para <i>skate</i>	41
Imagem 05:	CEU – <i>playground</i>	41
Imagem 06:	Usos do solo predominantes	42
Imagem 07:	Percentual de chefes de família com renda mensal de até um salário mínimo – setores censitários e loteamentos urbanos (2010)	43
Imagem 08:	Equipamentos de saúde e segurança pública	44
Imagem 09:	Matinho – horta	45
Imagem 10:	Matinho – caminhos	45
Imagem 11:	Equipamentos de educação	46
Imagem 12:	Equipamentos de lazer, cultura e esporte	47
Imagem 13:	Espaços livres	48
Imagem 14:	Painel conceitual finalizado	152
Imagem 15:	Elaboração do mapa e sua legenda	156
Imagem 16:	Fixação dos adesivos	156
Imagem 17:	Apresentação das agentes de saúde	161
Imagem 18:	Walkthrough em áreas com lixo	161
Imagem 19:	As antenas parabólicas X irregularidade fundiária	162
Imagem 20:	Walkthrough por assentamento irregular	162
Imagem 21:	Mapa de localização da escola e equipamentos visitados a pé pela turma toda	163
Imagem 22:	Desenho da menina ilustrando o lugar que deseja morar	167
Imagem 23:	Desenho do menino ilustrando o comércio de latinhas	167
Imagem 24:	Desenho do menino associando lixo com doenças	168
Imagem 25:	Elaboração painel cognitivo grupo 1	170
Imagem 26:	Elaboração painel cognitivo grupo 2	170

Imagem 27:	Apresentação painel cognitivo grupo 1	170
Imagem 28:	Apresentação painel cognitivo grupo 3	170
Imagem 29:	Exposição dos painéis cognitivos revelando distintos arranjos entre tarjetas e imagens	170
Imagem 30:	Linha do tempo do território (evolução do bairro)	174
Imagem 31:	Entrevista ao vivo	178
Imagem 32:	Turma em visita à rádio comunitária	178
Imagem 33:	Crianças conhecendo a associação S. Francisco	181
Imagem 34:	Crianças acompanham separação de recicláveis na esteira	181
Imagem 35:	Problematização feita ao final da elaboração dos painéis	183
Imagem 36:	Detalhe dos painéis quando da exposição na 1ª assembleia	183
Imagem 37:	Ficha da oficina “Painel de pesquisa”	184
Imagem 38:	Elaboração do painel	186
Imagem 39:	Apresentação do painel	186
Imagem 40:	Crianças do grupo registrando por escrito informações	187
Imagem 41:	Experimentando jogos	187
Imagem 42:	Mapa de localização da escola e equipamentos visitados a pé pelos grupos	188
Imagem 43:	Painel alusivo ao nome antigo da instituição	191
Imagem 44:	Diário feito pelos participantes da oficina daquela instituição	191
Imagem 45:	Crianças do grupo registrando por escrito informações	193
Imagem 46:	Acompanhando uso do simulador de direção	193
Imagem 47:	Crianças em walkthrough por consultório médico	197
Imagem 48:	Acompanhando simulação de medidas em bebês	197
Imagem 49:	Crianças entrevistando responsável pelo CEU	202
Imagem 50:	Crianças em walkthrough pelo cineteatro	202
Imagem 51:	Menina experimenta a barra na sala de balé (I)	203
Imagem 52:	Menina experimenta a barra na sala de balé (II)	203
Imagem 53:	Elaboração do folder	206
Imagem 54:	Criança “rascunhando” o folder	206

Imagem 55:	Crianças acompanham explicação em painel sobre os dinossauros	208
Imagem 56:	Crianças ouvindo o som de alguns animais	208
Imagem 57:	Crianças visualizam microrganismos ao microscópio	208
Imagem 58:	Crianças simulam trabalho do paleontólogo em caixa de escavação	208
Imagem 59:	Mapa de localização da escola e equipamentos visitados de ônibus pela turma toda no bairro	209
Imagem 60:	Folder Zoobotânico (lado 1)	212
Imagem 61:	Crianças tocam em amostras da produção de leira	214
Imagem 62:	Menina experimenta a temperatura da leira sob manta térmica ..	214
Imagem 63	Mesa de sementes que interessou as crianças, mas não foi abordado pelos monitores	214
Imagem 64	Meninos experimentam folhas aromáticas de temperos	214
Imagem 65:	Folder Viveiro florestal (lado 2)	216
Imagem 66:	Padrões de grafismo no artesanato Caingangue reconhecido pelas crianças	218
Imagem 67:	Detalhe da placa que incomodou as crianças – “Favor não tocar nos objetos”	218
Imagem 68:	Folder Museu de Colonização I (lado1) – Personagem dialoga por balões	220
Imagem 69:	Detalhe do Folder Museu de Colonização II (lado 1) – Quadro verde “contagiosos”	221
Imagem 70:	Detalhe da capa do folder 2 (esquerda) que reproduz o lambrequim	221
Imagem 71:	Fachada do museu (direita)	221
Imagem 72:	Detalhe do Folder 3 – “Quiz” (perguntas e respostas sobre o acervo)	221
Imagem 73:	Crianças na visitação ao Museu de História e Arte	223
Imagem 74:	Crianças acomodam-se no chão	223
Imagem 75:	Mapa de localização da escola e equipamentos visitados de ônibus pela turma no centro da cidade	224
Imagem 76:	Folder Museu de História e Arte	226

Imagem 77:	Crianças conhecem o acervo do Memorial Paulo de Siqueira	228
Imagem 78:	Crianças observam painéis externos da galeria de arte sobre a história da cidade	228
Imagem 79:	Folder Memorial Paulo de Siqueira – Detalhes das aquarelas, pincéis alusivos ao artista	229
Imagem 80:	Folder Galeria de Artes Daume Rauen – Detalhes sobre o painel externo e da foto da exposição com crianças jogando ping-pong..	230
Imagem 81:	Crianças elaborando prancha (I)	231
Imagem 82:	Crianças elaborando prancha (II)	231
Imagem 83:	Prancha do Atlas sobre Unidade básica de saúde – detalhe do desenho	233
Imagem 84:	Prancha do Atlas sobre Memorial Paulo de Siqueira – detalhe do desenho	234
Imagem 85:	Esquema elaborado conjuntamente com as crianças com orientação a respeito do convite	237
Imagem 86:	Painel elaborado conjuntamente com as crianças para o planejamento e distribuição das tarefas e momentos da 1ª assembleia	237
Imagem 87:	Meninas na função de credenciamento	238
Imagem 88:	Crianças explicando exposição	238
Imagem 89:	Ambientação do auditório em 6 grupos circulares de cadeiras	238
Imagem 90:	Coordenador de GT apresentando o Atlas	238
Imagem 91:	Elaboração das propostas em cada categoria	238
Imagem 92:	Crianças defendendo as propostas de seu GT	238
Imagem 93:	Maquete 1	255
Imagem 94:	Croqui da Maquete 1	255
Imagem 95:	Maquete 2	256
Imagem 96:	Croqui da Maquete 2	256
Imagem 97:	Detalhe croqui (I) - Maquete 3	257
Imagem 98:	Detalhe croqui (II) - Maquete 3	257
Imagem 99:	Maquete 3	258
Imagem 100:	Maquete 4	258

Imagem 101:	Croqui da Maquete 4	258
Imagem 102:	Maquete 5	260
Imagem 103:	Croqui da Maquete 5	260
Imagem 104:	Maquete 6	261
Imagem 105:	Croqui da Maquete 6	261
Imagem 106:	Maquete 7	262
Imagem 107:	Croqui da Maquete 7	262
Imagem 108:	Maquete 8	263
Imagem 109:	Croqui da Maquete 8	263
Imagem 110:	Maquete 9	264
Imagem 111:	Detalhe do Croqui - Maquete 9	264
Imagem 112:	Crianças em roda de conversa avaliando a 2ª assembleia	266
Imagem 113:	Loteamento Califórnia: localização em relação ao <i>playground</i>	270

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Ícone identificando o momento Aproximar	117
Quadro 02:	Ícone identificando o momento Mapear	118
Quadro 03:	Ícone identificando o momento Construir	123
Quadro 04:	Ícone identificando o momento Decidir	126
Quadro 05:	Ficha dos dispositivos – Sonda cultural e <i>Brainstorming</i>	135
Quadro 06:	Ficha do dispositivo – Rosa de conversa	136
Quadro 07:	Ficha do dispositivo – Mapa cognitivo	136
Quadro 08:	Ficha do dispositivo – Mapa mental	137
Quadro 09:	Ficha do dispositivo – Jogo da memória	138
Quadro 10:	Ficha do dispositivo – <i>Walkthrough</i>	139
Quadro 11:	Ficha do dispositivo – Painel de pesquisa	140
Quadro 12:	Ficha dos dispositivos Matriz de descoberta/Painel cognitivo/ Atlas	140
Quadro 13:	Ficha dos dispositivos – Poema do Desejos/Baguncidade/Baguncidade-motriz	141
Quadro 14:	Ficha do dispositivo – Assembleia	142
Quadro 15:	Ícones representativos da forma de registro e manuseio	144
Quadro 16:	Ficha da oficina zero	151
Quadro 17:	Seleção de escritas sobre o momento Mapear	153
Quadro 18:	Seleção de escritas sobre o momento Construir	153
Quadro 19:	Seleção de escritas sobre o momento Decidir	154
Quadro 20:	Ficha da oficina 1	155
Quadro 21:	Ficha da oficina 2	160
Quadro 22:	Ficha da oficina 3	169
Quadro 23:	Ficha da oficina 4	177
Quadro 24:	Ficha da oficina 5	180
Quadro 25:	Ficha da oficina 6	182
Quadro 26:	Ficha da oficina 7	185
Quadro 27:	Ficha da oficina 8	186

Quadro 28:	Ficha da oficina 9	192
Quadro 29:	Ficha da oficina 10	196
Quadro 30:	Ficha da oficina 11	201
Quadro 31:	Ficha da oficina 12	205
Quadro 32:	Ficha da oficina 13	207
Quadro 33:	Ficha da oficina 14	212
Quadro 34:	Ficha da oficina 15	217
Quadro 35:	Ficha da oficina 16	222
Quadro 36:	Ficha da oficina 17	226
Quadro 37:	Ficha da oficina 18	230
Quadro 38:	Ficha da oficina 19	235
Quadro 39:	Apresentação e fala de defesa das propostas	243
Quadro 40:	Ficha da oficina 20	252
Quadro 41:	Ficha da oficina 21	265

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	23
1.1 DA TRAJETÓRIA AO CONTEXTO DA PESQUISA: A HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO E OS OBJETIVOS.....	23
1.2 A ESCOLA, AS CRIANÇAS E O TERRITÓRIO: APRESENTANDO O PLANO DE EXPERIÊNCIA.....	33
2. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: DO PAPEL DA ARQUITETURA E URBANISMO AO DA ESCOLA	51
2.1 O ARQUITETO-MEDIADOR E EDUCADOR.....	51
2.2 UTOPIA POSSÍVEL: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS COM (E APESAR) (D)A ESCOLA QUE TEMOS.....	59
3. INFÂNCIA, TERRITÓRIO EDUCATIVO E PAULO FREIRE: QUAIS CONEXÕES?	65
3.1 INFÂNCIA: DA SUA AUSÊNCIA AO SEUS TERRITÓRIOS.....	66
3.2 A PESQUISA COM CRIANÇAS: SUA VOZ TENDO VEZ.....	74
3.3 DO CONCEITO DE TERRITÓRIO A NOÇÃO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO.....	78
3.4 O PENSAMENTO FREIREANO E OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS.....	87
3.4.1 Comunidade - Localidade - Situacionalidade.....	87
3.4.2 Temas geradores: a codificação-descodificação para o elenco dos territórios educativos.....	90
3.4.3 Da leitura de mundo a uma alfabetização territorial.....	97
4. UM PERCURSO DE PESQUISA-AÇÃO: O PROGRAMA “CRIANÇAS ARQUITETANDO NO TERRITÓRIO” E OS DISPOSITIVOS PARA IDENTIFICAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS.....	104
4.1 PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA-PARTICIPANTE.....	105
4.2 A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO.....	109
4.3 UMA ABORDAGEM MULTIMÉTODOS: OS DISPOSITIVOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS.....	116
4.3.1 Uma categorização dos dispositivos em momentos.....	117
4.3.1.1 Momento Aproximar.....	117
4.3.1.2 Momento Mapear.....	118
4.3.1.3 Momento Construir.....	123
4.3.1.4 Momento Decidir.....	126
4.3.2 Os dispositivos.....	130
4.3.2.1 Uma fundamentação.....	130
4.3.2.2 Dispondo dos dispositivos.....	134
4.3.2.2.1 Sonda cultural/Brainstorming.....	135

4.3.2.2.2 Rodas de conversa	136
4.3.2.2.3 Mapa cognitivo.....	136
4.3.2.2.4 Mapa mental	137
4.3.2.2.5 Jogo da memória	138
4.3.2.2.6 Walkthrough.....	139
4.3.2.2.7 Painel de pesquisa.....	140
4.3.2.2.8 Matriz de descobertas.....	140
4.3.2.2.9 Poema dos Desejos/Seleção visual/Baguncidade/Baguncidade-motriz.....	141
4.3.2.2.10 Assembleia	142
4.3.3 O registro e manuseio dos dados.....	143
5. OS DISPOSITIVOS EM AÇÃO: A VOZ DAS CRIANÇAS NA IDENTIFICAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	148
5.1 OFICINAS DO MOMENTO APROXIMAR.....	151
5.1.1 Oficina Zero: Painel conceitual – Apresentação do Programa “Crianças arquitetando no território”	151
5.2 OFICINAS DO MOMENTO APROXIMAR/MAPEAR	155
5.2.1 Oficina 1: Mapeamento dos territórios educativos	155
5.3 OFICINAS DO MOMENTO MAPEAR.....	160
5.3.1 Oficina 2: Walkthrough pelo bairro com agente de saúde	160
5.3.2 Oficina 3: Painel cognitivo referente ao Walkthrough com agentes de saúde.....	169
5.3.3 Oficina 4: Walkthrough “piloto” - Rádio comunitária	177
5.3.4 Oficina 5: Walkthrough por instituições – Associação de Catadores.....	180
5.3.5 Oficina 6: Painel de pesquisa sobre os resíduos	182
5.3.6 Oficina 7: Elaboração dos painéis sobre Walkthrough a instituições	185
5.3.7 Oficina 8: Walkthrough por instituições – Centro de convivência (Arte jovem).....	186
5.3.8 Oficina 9: Walkthrough por instituições (em grupo) – Autoescola Efapi.....	192
5.3.9 Oficina 10: Walkthrough por instituições – Unidade básica de saúde.....	196
5.3.10 Oficina 11: Walkthrough por instituições – CEU (Centro de artes e esportes unificado).....	201
5.3.11 Oficina 12: Elaboração dos folders sobre Walkthrough a instituições	205
5.3.12 Oficina 13: Walkthrough por instituições – Museu Zoobotânico	207
5.3.13 Oficina 14: Walkthrough por instituições – Viveiro Florestal	212
5.3.14 Oficina 15: Walkthrough por instituições – Museu de Colonização	217
5.3.15 Oficina 16: Walkthrough por instituições – Museu de História e Arte	222

5.3.16 Oficina 17: Walkthrough por instituições – Memorial Paulo de Siqueira e Galeria de Arte Daume Rauen	226
5.3.17 Oficina 18: Elaboração das pranchas do Atlas	230
5.4 OFICINAS DO MOMENTO DECIDIR (I).....	235
5.4.1 Oficina 19: 1ª Assembleia.....	235
5.5 OFICINAS DO MOMENTO CONSTRUIR	252
5.5.1 Oficina 20: Elaboração dos desenhos e maquetes.....	252
5.6 OFICINAS DO MOMENTO DECIDIR (II).....	265
5.6.1 Oficina 21: 2ª Assembleia.....	265
6. A DIALOGICIDADE EM UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA: A IMPORTÂNCIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA.....	276
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	288
REFERÊNCIAS.....	301
APÊNDICES	316
APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO (SUBMETIDO E ASSINADO PELAS CRIANÇAS DA TURMA 51)	317
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO (SUBMETIDO E ASSINADO PELAS CRIANÇAS DA TURMA 54)	320
APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUBMETIDO E ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DA TURMAS 51)	323
APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUBMETIDO E ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DA TURMAS 54)	326
APÊNDICE E – ATLAS DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	329



INTRODUÇÃO



1. INTRODUÇÃO

1.1 DA TRAJETÓRIA AO CONTEXTO DA PESQUISA: A HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO E OS OBJETIVOS

A educação integral precisa de toda a cidade: do teatro à banca de jornal; do museu ao campinho de futebol; do clube à casa do vizinho – precisa de tudo: espaços edificadas e espaços livres de edificação. A escola integral precisa das ruas. Ao contrário do que muitos pensam e desejam, não quer tirar as crianças das ruas, mas, sim, dar-lhes a oportunidade e o direito do reencontro. Este reencontro não se dará tão facilmente. Entre a escola e a cidade estão erguidos altos muros. O *ethos* da escola urbana se caracteriza por ser um tempo-espaço desligado da cidade e de todos os estímulos socioculturais provenientes do exterior. Precisamos então abrir vasos comunicantes entre a escola e a cidade, criando novos mecanismos que revertam as tendências herdadas do modo de produção (...) (FARIA, 2012, p. 108).

Parto desta fala-síntese da arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria, que tem destacada trajetória no campo da Arquitetura e Educação para introduzir o tema de tese: *Infância e Cidade: dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos*. Acredito que um outro *ethos* da escola urbana, bem como um outro *ethos* de sociedade urbana encontra possibilidades com os processos deflagrados por meio da difusão dos territórios educativos (TEs), sobretudo no âmbito da escola em tempo integral, parâmetro do qual se precisa avançar para uma formação integral. Portanto, sem prescindir da escola, mas indo para além de seus muros, é necessário se incorporar outros agentes e territórios da cidade no processo formativo, sobretudo na infância.

A trajetória de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em uma modalidade de Doutorado Interinstitucional (DINTER) com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), teve início com a formulação do anteprojeto no final de 2015, e após a seleção, com início das aulas em abril de 2016. Como eu já tinha iniciado um doutorado em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina em 2005, o qual ficou inconcluso, para meu entendimento, foi a retomada de uma trajetória. Naquela ocasião, atuava como arquiteto e urbanista, docente em um curso de Arquitetura e Urbanismo, percurso que encerrei em 2013, quando ingressei como docente na Universidade Federal da Fronteira Sul no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, como professor da área de Sociologia e Ciência Política, habilitado pelo meu mestrado concluído em 2001 em Sociologia Política.

Portanto, o início deste novo percurso profissional marcou uma retomada em uma área de minha formação, e o desafio do novo, na formação de docentes. A minha aproximação da temática da Educação Integral e dos TEs se deu mais efetivamente com o convite para atuar como professor pesquisador e formador junto a alguns projetos de extensão para capacitação de professores do ensino fundamental¹ com o tema dos TEs, justamente devido a minha formação. As trocas de experiências, seja com os cursistas, seja com os demais docentes ministrantes nos projetos, bem como o conhecimento acumulado na participação em eventos² nos quais pude tanto socializar o relato das oficinas implementadas nestes projetos de extensão, quanto me aprofundar sobre a relação entre Educação integral e territórios educativos, foram me permitindo visualizar os TEs como uma temática instigante para um anteprojeto de tese.

Com a possibilidade iminente de se efetivar o DINTER UFFS/PROARQ-UFRJ, participei do “Workshop: Do espaço escolar ao território educativo” promovido pelo PROARQ em novembro de 2015, no qual conheci mais sobre algumas experiências como a do Bairro-Escola, precursora na temática de territórios educativos no Brasil, bem como de alguns trabalhos vinculados ao Grupo de Pesquisa Ambiente-Educação – GAE. Interessou-me particularmente a saída de campo em que aplicamos técnicas e instrumentos para reconhecimento de territórios educativos, os quais eram oriundos da pesquisa sobre o ambiente construído, tema no qual a trajetória investigativa do GAE já é bastante consolidada.

Motivado pelas leituras relativas ao tema da educação integral e territórios educativos, ofertei de maneira pioneira na UFFS, para o curso de Pedagogia, uma disciplina optativa com este nome, com a participação também de estudantes de outros cursos, e que em seguida foi replicada no curso de Ciências Sociais. Foi um aprendizado conjunto, uma vez que a temática também era nova para mim, e em que o saber dos estudantes se produziu simultaneamente ao meu, de maneira dialógica, permitindo tanto avaliar em que medida a ideia de territórios educativos alcançava interesse para docentes em formação, como recebendo deles

¹ O projeto “Educação integral e em tempo integral: formação e acompanhamento da implementação nos municípios de Chapecó-SC e Vitorino-PR” foi realizado entre 2013 e 2014 e o projeto “A Escola e a Cidade: políticas públicas educacionais” foi realizado em 2015 com as redes dos municípios de Concórdia-SC e Abelardo Luz-SC.

² Participei no I Seminário Internacional de Educação Integral em 2014 em Belo Horizonte-MG e do Seminário Educação integral e o Programa Mais Educação: trilhando novos territórios educativos em 2014 em Natal-RN, sendo que neste último, na qualidade de palestrante.

importantes subsídios na educação com crianças e jovens. Eu digo que foi uma espécie de “teste” para verificar se o tema tinha pertinência, mas também para oferecer aos estudantes o acesso a instrumentais que eu estava tendo contato no doutorado, os quais, mesmo dentro dos limites do tempo de uma disciplina, poderiam ser experimentados. Tanto é que foi possível, uma vez que o trabalho final da disciplina se constituiu em mapeamentos de territórios educativos com base na metodologia que eu vinha “apreendendo”³, tanto no bairro que é meu recorte de pesquisa da tese, quanto em outros espaços de Chapecó-SC.

Durante este percurso do doutoramento, também pude submeter e aprovar um projeto de extensão que teve curso entre agosto e dezembro de 2017, para o Edital da UFFS de Bolsa Cultura com o título “Territórios educativos da cultura: o direito à cidade a partir e para além dos muros da escola”, cujo campo se deu na Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky, o qual serviu como estudo exploratório e também como lócus da experimentação definitiva desta tese.

A participação em reuniões do GAE, ainda que por videoconferência, foram muito importantes para estreitar os vínculos com os demais pesquisadores, sendo mediado por trocas de experiência na aplicação de *instrumentos*, que mais tarde nomeamos como *dispositivos* – quando ressignificados nas oficinas com crianças. Também aprofundamos aspectos teóricos sobre território, infância e cidade a partir da seleção e discussão de textos. Igualmente importante foi a participação com alguns de seus membros no V ENANPARQ – Encontro Nacional de Pós-graduação em Arquitetura (2018) no simpósio temático “Territórios educativos no diálogo entre arquitetura, cidade e infância: sociabilidade e cidadania no espaço público”, o qual permitiu trocas dos pesquisadores do GAE com outros interlocutores. Por fim, o amadurecimento do grupo na temática dos TEs foi catalisado com a proposta de transformar em livro⁴ o que o GAE vinha desenvolvendo, o que nos levou a uma produção colaborativa definindo de forma mais precisa o que se acumulara sobre o uso dos dispositivos e seu potencial para a escuta das crianças, bem como outras tessituras que foram sendo tramadas

³ Além dos intercâmbios com os membros do GAE, na disciplina de Avaliação do Desempenho do Ambiente Construído, a professora Giselle também apresentou como os instrumentos desta área vinham sendo ressignificados em pesquisas com crianças, e um trabalho prática permitiu experimentá-los com um grupo da faixa de 1 a 3 anos na cidade de Erechim-RS (onde eram ministrados os encontros do DINTER), tendo resultado em um artigo, relatando a aplicação de alguns instrumentos (MATIELLO ET AL. 2017).

⁴ Esta publicação encontra-se em elaboração com o título “Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação” sob organização da profa. Giselle A. N. Azevedo.

com perspectivas teóricas e metodológicas, e que influenciam esta pesquisa. Por falar em trama, a figura do hexágono, que aparece na capa da tese e em outros ícones procura representar os nós pelos quais uma rede se tece, mas por outro lado, também como portais que se abrem para o que o território desvela.

Feito este preâmbulo para contextualizar o percurso que nos levou a presente tese, retomamos o desenvolvimento preliminar do tema escolhido, de maneira a na sequência se apresentar a hipótese de pesquisa e os objetivos deste trabalho.

Situo o tema desta tese – infância e cidade – no bojo dos princípios da Cidade Educadora, movimento que se difundiu a partir da década de 1990 pelos seus congressos e carta de princípios. Tendo alcançado inúmeras localidades que aprimoraram suas concepções, foi a partir dele que foram inauguradas as possibilidades para que as experiências entre os sujeitos da cidade, a comunidade escolar e de seu entorno – e mais especificamente, por intermédio dos artefatos arquitetônicos e urbanísticos, agentes e territórios – se associassem em um percurso formativo, ao longo de toda a vida.

Em se tratando de jornada formativa, a infância é uma fase essencial na formação integral dos sujeitos, e neste contexto da Cidade Educadora, embora se defenda a integração intergeracional, o olhar sobre as crianças se volta de modo especial. Afinal, o que a Cidade Educadora oferece às crianças, contrasta com o paradigma moderno que muito influenciou a urbanização atual. Como avaliam Marina Dias & Bruna Ferreira (2015), ao cercear sua criatividade na interação com os espaços públicos, ao difundir o medo nestes espaços e acentuar a infantilização, ao tornar as crianças dependentes dos adultos para vivenciar a cidade, reduziu-se sua capacidade de percepção, *e eu acrescento, de se formar integralmente*. Por outro lado, a Cidade Educadora, “conforma-se (...) cidade mais democrática, mais agradável e acolhedora, mais segura, que dá margem crescente de autonomia e liberdade às crianças de hoje” (ibidem, p. 123).

De maneira pioneira no Brasil, os estudos da arquiteta Mayumi de Souza Lima (1989), resultado de sua práxis profissional na década de 1980, já defendiam a integração das crianças à cidade, observando com rigor as diferenças sociais que faziam aquelas de classe média serem cada vez mais confinadas ao espaço doméstico ou aos espaços mercantilizados, alijadas do contato com o diferente; e as de classes mais pobres, sem opções, muitas vezes em contato com a rua, mas sem oportunidades de socialização além da escola. A escola foi um dispositivo

que na modernidade serviu para a disciplina, a ordem e para a reclusão das crianças, isolando-as do espaço da rua, o qual deveria ser funcional, característica que na visão dos projetistas, o jogo e a perambulação das crianças punham em xeque. Claudio Ribeiro & Renata Flores (2009), desde o campo da Arquitetura, também reconhecem esta segregação na construção de determinados espaços:

O silêncio dos espaços pensados por um viés da infância só é negado pela produção autoritária de lugares onde a criança deve permanecer. (...) A produção do espaço segue, notadamente nas sociedades capitalistas, sejam elas periféricas ou centrais, uma lógica da predominância adulta, masculina, branca e cristã (RIBEIRO & FLORES, 2009, p. 6).

Às crianças das periferias urbanas, como é o caso das que são foco nesta tese, resta uma conformidade com a aridez do espaço do bairro, que também reflete o etnocentrismo indicado por Ribeiro & Flores a partir de grupos privilegiados na sociedade, como sinaliza Francesco Tonucci (1996), pedagogo atento as relações infância e cidade. Ele questiona que a denominação de cidades dormitórios se aplica bem ao homem padrão, trabalhador, que passa o dia fora, mas não à população de mulheres, idosos e crianças que passam o dia nestas periferias. Ao denominar assim estes bairros, é como se estivesse a cancelar sua sentida ausência de espaços públicos, afinal, “ali só se dorme” (ibidem, p. 34).

Não obstante estes esforços críticos que parecem se coadunar em torno do que propõe a Cidade Educadora na dimensão da práxis, a reflexão acadêmica, para Fernanda Müller & Brasilmar Ferreira (2014), sobre as relações entre a infância e a cidade ainda estão em desenvolvimento. Isto se deve à negligência, até pouco tempo, da criança no mundo social urbano e porque quando as Ciências Sociais tratam o indivíduo, o pressupõe como autônomo em face das condições gerais da existência, o que não se encaixaria para a criança.

Ana Delgado & Fernanda Müller (2005, p. 168) reconhecem também que se tem investigado as “escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização”. Muitos destes estudos emergentes vão procurar alternativas epistemológicas e metodológicas na abordagem do tema infância, e não raro, vão se usar de técnicas que procuram estimular a fala das crianças, bem como a postura de escuta por parte dos pesquisadores acerca de seu universo, o que inclui metodologias participativas que dão protagonismo às crianças, como sujeitos da investigação, o que debateremos nos Capítulos III e IV.

A ideia de territórios educativos (TEs), como oportunidade de dilatação das alternativas educacionais, aparece neste cenário relacional entre infância e cidade como uma expectativa auspiciosa. Embora não esconda ter bebido em fontes como a da Cidade Educadora e mesmo em outros precursores da educação integral no Brasil, o tema ganhou força a partir do Programa Mais Educação⁵, editado pelo governo federal em 2007. Com a difusão pelo Ministério da Educação de documentos “inspiradores” de novas práticas, bem como de experiências em vários locais do país, os TEs passaram a ser incorporados na jornada ampliada das escolas dentro de uma proposta de educação em tempo integral, induzida por investimentos oriundos do programa e administrados pela própria escola com os quais se pagaram instrutores, professores, monitores e se adquiriram materiais para as atividades.

Embora a ideia de uma escola em tempo integral no Brasil não seja de toda novidade, sendo defendida por vários autores desde as experiências de Anísio Teixeira (anos 1940), passando pelos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Governo Brizola (anos 1980) até um número razoável de experiências anteriores a estas políticas federais de incentivo mais recentes, a novidade está, de acordo com Ana Jesus e Silva (2013, p. 82), que “Essa integração entre escola e cidade constitui-se como um diferencial da proposta de educação integral do Programa Mais Educação em relação aos projetos propostos anteriormente no Brasil”.

Sobre este diferencial, Jaqueline Moll (2013) detalha o “par relacional escola e cidade”, assim explicitado nesta seleção do texto do Mais Educação, trazendo bem evidente a contribuição do território para seu alcance:

1. A corresponsabilização de Todos pela Educação, em que a escola reconhece e ganha outros parceiros no território local e como consequência desta meta.
2. A ampliação dos tempos, dos espaços e dos conteúdos educativos dentro e fora da escola.

⁵ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal faziam a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optavam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Contudo, com a ascensão do vice-presidente Michel Temer o programa foi reestruturado, e desde o início de 2017 passou a dar ênfase no reforço nos conteúdos de português e matemática, o que foi reiterado pelo Novo Mais Educação, programa editado em 2019 no governo de Jair Bolsonaro. Não obstante isto, algumas escolas que já vinham implementando o contraturno, antes mesmo do Mais Educação, têm buscado formas de permanecer ofertando outras possibilidades formativas.

Art. 1º § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º Princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: II. a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (MOLL, 2013, p. 16) (grifo meu).

Para esta autora, o Mais Educação oportuniza a prática da Educação Integral sob uma ótica de associação entre *educação e território*, binômio dentro do qual as ações educacionais na escola e na cidade não se descolam de seu caráter territorial. Originado neste binômio está o *território educativo*, que dentro de uma concepção mais ampla de educação, desempenha um papel intencionalmente educador.

O próprio termo pode encontrar algumas variações⁶. Guillermo Rios (2012) nomeia diferentemente, de *novos cenários educativos*, exemplificando as bibliotecas populares, os museus, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações não governamentais, as oficinas focalizadas segundo o público (crianças, jovens, adultos, idosos), os clubes, as igrejas, os movimentos sociais etc. Este autor introduz o que chama de *pedagogia urbana*, uma perspectiva que permite encarar o processo de ensino e de aprendizagem como atributo de múltiplos espaços que ampliam as possibilidades da instituição escolar. Desta forma, a escola protagoniza seu “descentramento” e aceita que a tarefa educativa não deva ser colocada sob a tutela de um só sujeito, mas precisa introduzir outros agentes que inclusive não dependeriam de comprovação profissional específica. Coloco entre aspas este descentramento, pois isto não implica na perda por parte da escola de seu papel de centralidade na formação integral em uma proposta de territórios educativos, mas justamente uma reconfiguração que permite que se somem outros agentes no processo.

No contexto dos documentos do Programa Mais Educação (MEC, 2007), a proposta da integração de TEs não se vincula institucionalmente ao Movimento das Cidades Educadoras, uma vez que para isto, é necessário inclusive vincular-se à Associação⁷ destas cidades. Embora compartilhe em muito do seu ideário, não estabelece, portanto, uma “filiação”. Há que se destacar, porém, que a incorporação da cidade como agente educativo,

⁶ Um maior detalhamento sobre a construção do conceito encontra-se no Capítulo III da tese.

⁷ Link para o site da Associação internacional de Cidades educadoras: <http://www.edcities.org/pt/>. Acesso em 30 out. 2019.

no caso dos documentos oriundos do MEC, é iniciativa muito mais da escola como protagonista do que do poder público, diferente do exemplo pioneiro de Barcelona como Cidade Educadora. Também vale o destaque que os documentos do MEC, embora apresentem como *novos territórios educativos*, também usam indistintamente apenas *territórios educativos*, o que será adotado na tese daqui em diante.

Ainda que se diferencie da Cidade Educadora, a noção de TEs muito deve ao que foi elaborado a partir da difusão dos preceitos deste movimento. Como comenta Eulália Vintró (2003), para o pensamento educativo dos últimos 10 ou 15 anos (a contar de 2000), era inquestionável a centralidade da ideia de que a educação fosse baseada unicamente na escola, o que só começou a ser mudado pelo advento e difusão dos princípios da Cidade Educadora, conforme José R. Merlin & Iara F. Sampaio (2011) indicam:

Extrapolando os limites da escola, a educação começa a abarcar a totalidade da cidade que, amiúde, a partir da sociedade do conhecimento, começa a ser pensada como artefato educador informativo, formativo e cívico, a ponto de alguns a vaticinarem transfigurada na maior escola do mundo (MERLIN & SAMPAIO, p. 112).

No entanto, o ensejo de transpor os muros da escola é mais antigo que a própria noção de Cidade Educadora, expressão cuja origem é “cidade educativa”, e estava presente no Relatório “Aprender a ser” de Edgar Faure, elaborado em 1973, pela UNESCO (MOLL, 2013), com o objetivo de entender a relação entre educação e processos educacionais, incluindo os sistemas de ensino, a instituição escolar e a sociedade.

Para Maria B. Caballo Villar (2007), analisando a trajetória da Cidade Educadora, o aprofundamento do binômio escola-território aconteceu a partir dos anos 1980, quando a escola aceita a proposta de território, potencializando as experiências e vivências do mundo exterior, que de início limitavam-se às saídas e visitas, mas que marcou a introdução da reflexão cultural sobre a cidade. Anos mais tarde, em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos e o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona (Espanha), bem como a Carta das Cidades Educadoras ali elaborada (reeditada no congresso de Gênova em 1994⁸), e a partir de então difundida, o movimento ganha repercussão e passa a congregar uma aliança de cidades em torno de seus princípios. A Carta das Cidades Educadoras não se pretende dogmática, pois “(...) aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência

⁸ Uma versão da carta em português encontra-se publicada em CENPEC (2006)

na e com a incerteza” (sp.). A proposta basicamente propõe a interação entre os processos educativos formais, não-formais e informais que se articulariam em uma *trama* de instituições e lugares educativos, nos quais os *nós* mais consolidados são constituídos pelas instituições formais (p. ex.: escola, universidade).

O meu propósito com esta tese, antes de tudo, é ter ciência de sua limitação por não se tratar de um doutorado em Educação, senão em Arquitetura (ou Arquitetura e Urbanismo). Mas, consciente de que a cidade, este ente incorporado à dimensão educacional é objeto transdisciplinar, sinto-me desafiado a pensar deste lugar, deste campo profissional, as contribuições para que os TEs se consolidem como um subsídio formativo, não como uma *outra* pedagogia, mas que se some às pedagogias existentes, em busca de alternativas na formação integral da infância.

Para tanto, os conhecimentos do campo da Arquitetura e Urbanismo e outras áreas associadas, como a Geografia, as Ciências sociais e a Psicologia Ambiental, restritos muitas vezes à formação do profissional arquiteto, podem ser importantes em termos de um variado repertório de dispositivos. Dispositivos estes que permitam explorar a potencialidade educativa dos territórios, para além de seu uso já bastante difundido em leituras do ambiente construído e da paisagem, com a finalidade de subsidiar projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo.

Por isto, o subtítulo desta tese trata dos *dispositivos da arquitetura e urbanismo para a identificação de territórios educativos*, procurando contribuir – a partir do que estes puderem revelar, e em conexão com a infância e a cidade – para que aperfeiçoem os TEs tanto na dimensão teórica quanto da práxis educativa. No Capítulo II tratarei melhor a contribuição mais recente da Arquitetura e Urbanismo, e conseqüentemente, o papel de seus profissionais frente às demandas das crianças e do sentido educativo da cidade.

Ainda em relação ao título, a ideia de identificação de TEs por parte das crianças, por sua vez, conversa com as contribuições freireanas que desenvolveremos no capítulo III. No dicionário Aurélio, *identidade* aparece, em uma das acepções, como “aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é reconhecível, ou conhecido” (FERREIRA, 2009, p. 1066). Isto enseja que o que as crianças irão identificar é apreensível, compreensível, traduzível a partir de outras referências identitárias as quais já acumulam. A identidade para o campo da Filosofia e Linguística se dá no âmbito do próprio sujeito, mas também se faz na

relação com o outro, com alteridade, o que implica de forma dialética que: “(...) não há consciência de si sem consciência da existência do outro, que é na diferença entre ‘si’ e ‘o outro’ que se constitui o sujeito” (CHARAUDEAU, 2008, p. 266). De acordo com Patrick Charaudeau, considerando-se o sujeito como produtor de fala, a identidade, e por conseguinte, a identificação, aconteceria de maneira complementar e distinta em que pela enunciação tanto se afirma sua identidade pessoal quanto de posicionamento em relação ao outro. É deste ponto de vista, portanto, que tratamos o termo identificação: uma forma pela qual os TEs permitam este ato de enunciar que tanto afirma o sujeito, no caso, as crianças, em relação a si, como em relação aos outros, sejam eles pessoas ou territórios.

Feitos estes esclarecimentos conceituais e terminológicos, já posso explicitar a *hipótese de pesquisa*: A identificação dos territórios educativos é uma forma de escuta das crianças, portanto, ferramenta investigativa do pesquisador para compreender as percepções delas acerca de sua relação com a cidade; mas também, pelo protagonismo das crianças no usos dos dispositivos, uma ferramenta investigativa das crianças, oportunidade para seu aprendizado em uma perspectiva de formação integral sobre a cidade. O instrumental da Arquitetura e Urbanismo, sobretudo originário da Avaliação do ambiente construído, pode, ao ser ressignificado em dispositivos aplicados em oficinas, servir a esta dupla função, podendo habilmente ser apropriado pelas crianças, ainda que advindo de uma área técnica. Mais do que evidenciar o papel dos conhecimentos da Arquitetura e Urbanismo – ainda tão restritos aos que se iniciam neles pelo âmbito acadêmico – quando transpostos para o processo formativo na infância, acabam por permitir às crianças formas múltiplas de expressão, revelando suas intenções, críticas, análises, de maneira que formas mais convencionais de ensino não seriam tão capazes de fazer emergir.

Assim, traçamos como *objetivo geral* oportunizar, por meio da dialogicidade entre territórios, agentes e crianças uma formação integral desde a infância que valorize seu protagonismo neste processo; como *objetivos específicos*: i) refletir sobre as contribuições da Arquitetura e Urbanismo para o processo formativo na infância por meio da cidade e com isto, ressignificar as possibilidades de atuação dos profissionais formados na área; ii) aprofundar a noção de territórios educativos a partir da pedagogia freiriana, estabelecendo nexos entre a Arquitetura, Educação e cidade, colaborando assim para a construção do conceito; iii) propor um itinerário metodológico – com base na pesquisa-ação e na

ressignificação de dispositivos da Arquitetura e Urbanismo – que leve à identificação de territórios educativos pelas crianças e, desta maneira, permita sua aplicação e difusão pelas escolas e outros agentes educativos ; iv) avaliar o conteúdo das falas das crianças, acionadas por dispositivos que valorizam suas diferentes formas de expressão e a autonomia em seu processo formativo.

1.2 A ESCOLA, AS CRIANÇAS E O TERRITÓRIO: APRESENTANDO O PLANO DE EXPERIÊNCIA

Com o ingresso no doutorado, sob orientação da profa. Dra. Giselle A. N. Azevedo, líder do GAE, minha pesquisa de tese se somou ao trabalho de outros mestrados e doutorandos do PROARQ associados ao GAE, que vinham particularmente focando a cidade do Rio de Janeiro, trazendo o contexto de um município de Santa Catarina, dentro da Fronteira Sul. Parece-me desnecessário justificar que, em termos do compromisso de inserção socioespacial da universidade na região, bem como do próprio DINTER/PROARQ-UFRJ, busquei privilegiar o recorte local de minha atuação, sobretudo pela viabilidade de uma pesquisa-ação no “meu território”, pois a modalidade interinstitucional de doutorado foi desenvolvida praticamente durante 4 anos de estudos em paralelo com minhas atividades laborais, sem dedicação exclusiva.

A Pesquisa-ação juntamente com a Cartografia foram os lastros metodológicos que fundamentaram esta pesquisa, sobretudo pelas possibilidades que ofereciam para que os dispositivos que vinham sendo utilizados pelo GAE tivessem a chance de serem mais bem experimentados em uma pesquisa com crianças. Também, sob indicação destes métodos, que não dicotomizam objetos e sujeitos em uma investigação, as crianças poderiam desempenhar um papel protagonista na produção de conhecimento sobre elas mesmas.

O *plano de experiência*⁹ selecionado tem a ver com minha trajetória já descrita, pois eu já vinha orientando trabalhos de conclusão de curso neste cenário¹⁰, oferecendo formação aos seus docentes e também, como já comentei, elegi a escola para execução de um projeto de cultura-extensão o mesmo espaço, a Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky, no bairro Efapi,

⁹ Em substituição ao termo “campo de pesquisa”, no Capítulo IV apresentaremos nosso entendimento para plano de experiência.

¹⁰ Um destes trabalhos resultou em um artigo publicado: WALKER, Gleici. C.; MATIELLO, Alexandre M. O espaço escolar e o território em seu entorno: aplicação de instrumentos na avaliação dos limites e possibilidade em uma escola de educação integral. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 9, p. 86-109, 2018.

loteamento Vila Páscoa em Chapecó-SC. Além da receptividade da equipe gestora, estreitada pelos contatos anteriores, a escola é uma das duas que no município atuam com a jornada ampliada. No caso do Cyro, são apenas crianças de uma turma de cada um dos primeiros anos do fundamental (do 1º ao 5º ano) que estudam em turno integral¹¹.

Como levantam Gleici Walker & Alexandre Matiello (2018), o Cyro começou a funcionar em 1998, após a criação do loteamento, tendo ocupado provisoriamente um pavilhão comunitário até que em 2001 foi construída uma parte do que hoje compõe a escola, anteriormente nominada como Escola Básica Municipal Vila Páscoa. Em 2002 agregou-se o bloco da secretaria, em 2005 mais algumas salas de aula, e em 2007 ela foi nominada como Escola Parque Cidadã Cyro Sosnoski passando em 2008 a contemplar a modalidade de educação integral – daí denominação “escola-parque”. Em 2009, foi construída mais uma parte da escola, para receber as oficinas do período integral e, no piso superior, o ginásio de esportes. Em 2013, totalizando 20 turmas no período integral, por demanda das famílias e por um indicativo da Secretaria Municipal de Educação, por meio de votação, com base no “cansaço demonstrado por seus filhos, bem como, pela ausência de resultados pedagógicos do ensino integral” (p. 88) a escola passou a contemplar apenas uma turma em turno integral de cada um dos anos iniciais do fundamental, condição vigente durante a pesquisa.

No ano de 2017, já cursando o doutorado, pelo pretexto do projeto de extensão-cultura, o qual serviu de estudo exploratório, conseguimos realizar no mínimo duas oficinas com cada uma das turmas do turno integral. Foi essencial para “testar” os dispositivos, sendo que a sistematização, sobretudo das falas registradas durante as oficinas com as crianças, mas também da sua eventual escrita, permitiu avaliar, escolher e calibrar os dispositivos de forma a desenhar o itinerário do programa “Crianças arquitetando no território”, aplicado durante o segundo semestre de 2018, e que foquei nesta tese. Sempre que necessário, fazemos menção a este estudo exploratório.

¹¹ Ao longo destes anos de envolvimento com a escola, houve algumas reformulações na oferta, inclusive com a iminente eliminação da oferta do 1º ano integral em 2019. As crianças estudam os conteúdos convencionais com a professora regente em um dos turnos, incluindo outras matérias com professores diversos, como Artes e Educação financeira, que também fazem parte do currículo do turno parcial. No contraturno é que são oferecidas as oficinas diferenciadas, incluindo as de reforço de português e matemática, horta e jardinagem, dança, jogos e teatro, tendo sofrido adaptações quanto à oferta e espaço de realização ao longo dos anos. As crianças do turno integral têm uma rotina diferenciada pois tomam café da manhã na escola, almoçam e jantam, em um total de cinco refeições incluindo os lanches. Além disto tem o recreio, que é diferente da hora das refeições, e o tempo do descanso, logo após o almoço, quando são acomodadas em salas diferentes (meninos e meninas).

Foi o estudo exploratório que nos deu segurança para delimitarmos o universo de pesquisa unicamente à turma do 5º ano integral (turma 54), pois a experiência do ano de 2017 havia revelado que esta turma (então no 4º ano) tinha uma boa empatia conosco, era bastante participante, estava em uma fase de transição para a segunda metade do ciclo fundamental – em que as disciplinas passam a ser “separadas” por professor – já tinha em geral, uma trajetória de quatro anos no turno integral, e porque muitos dos dispositivos que utilizei demonstraram não ser tão efetivos com idades comuns das crianças de 1º ao 4º ano. Além da turma do 5º ano integral, envolvemos em parte das atividades a turma 51, do 5º ano parcial, uma vez que os dispositivos utilizados nestas atividades demandariam uma ampliação do contexto numérico e qualitativo. A turma 54 tinha em torno de 25 crianças enquanto a turma 51, em torno de 35 crianças.

O contato com a escola e a professora regente foi inicialmente estabelecido na apresentação sumária do programa e na sondagem do interesse de sua aplicação. Obtida esta concordância, obtivemos a autorização da Secretaria Municipal de Educação e depois disto procedemos ao encaminhamento ao comitê de ética em pesquisa (CEP) da UFFS, tendo sido aprovado¹². Em paralelo a isto, já havia se estabelecido uma agenda com a professora, e logo após a aprovação no CEP, estabelecemos um contato semanal para o planejamento. As oficinas contaram com a colaboração de uma equipe de voluntários do curso de Ciências Sociais da UFFS, que ajudaram não só na operacionalização dos trabalhos, bem como nas discussões que envolveram os conteúdos resultantes das oficinas¹³. É importante destacar que os estudantes não eram neófitos no tema, tendo participado também como voluntários na realização do referido projeto de cultura-extensão, bem como cursado o componente curricular optativo que ofertei “Territórios educativos”, durante o qual, tanto obtiveram contato com as referências teóricas, quanto com parte dos dispositivos que aplicamos no programa.

¹² O projeto foi submetido e aprovado conforme pode se certificar junto à Plataforma Brasil sob número de CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) - 06622919.2.0000.5564. Encontram-se nos Apêndices A e B os modelos de *termos de assentimento* submetidos e assinados pelas crianças da turma 51 e 54 respectivamente, bem como nos Apêndices C e D os *termos de consentimento livre e esclarecido* submetidos e assinados por seus respectivos responsáveis de cada uma das turmas. A utilização de fotos neste trabalho foi autorizada no texto dos termos mencionados.

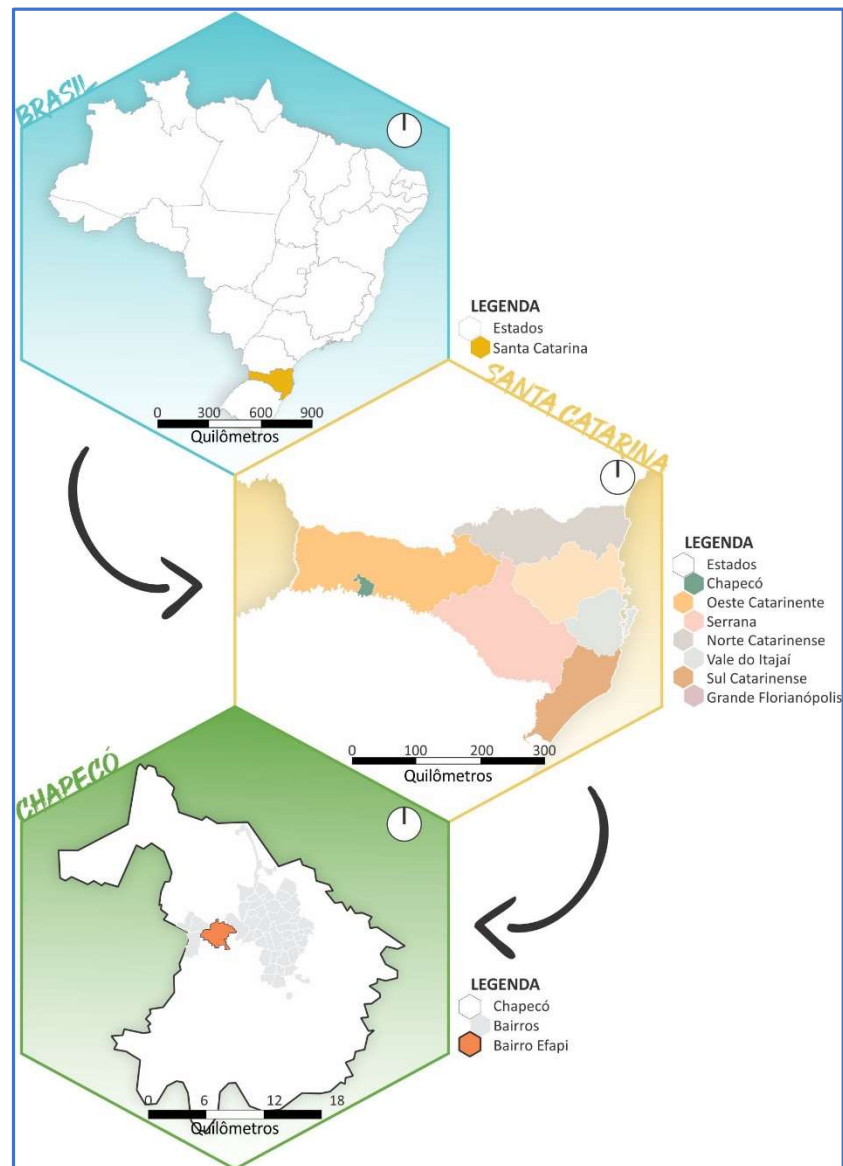
¹³ É por este motivo, e também porque entendemos que este trabalho de autoria individual reconhece também as colaborações da orientação de tese e dos intercâmbios junto ao GAE, que procuramos doravante adotar a primeira pessoa do plural na escrita desta tese. Quando se voltar a utilizar a primeira pessoa do singular, é porque se refere a uma ação estritamente minha.

As oficinas ocorreram sobretudo no turno da manhã, quando as crianças da turma 54 tinham aula com a regente, tendo sido apenas agendados alguns momentos para que a visita a alguns territórios do bairro acontecessem pela tarde. Aconteceram entre outubro e dezembro de 2018. Embora se intencionasse uma participação maior da professora, durante o período agendado, muitas vezes ela precisou se ausentar devido a tratamento de saúde, e a escola acabou por nos franquear todo o tempo necessário para que pudéssemos realizar as oficinas, muito mais do que aquele planejado, o que nos permitiu a realização das atividades com maior folga.

Em relação ao território, uma apresentação sumária cabe para nortear a compreensão socioespacial, sem querer se transmitir uma leitura do bairro por parte deste pesquisador antecipadamente a das crianças. Contudo, não sou de todo principiante neste *lócus*, tendo orientado alguns trabalhos de conclusão de curso em Arquitetura e Urbanismo nesta área da cidade, e como morador de Chapecó, venho acompanhando seu desenvolvimento nos últimos 18 anos. O Bairro Efapi na verdade é uma grande área de Chapecó, município do Oeste catarinense (imagem 01), com uma estimativa populacional para o ano de 2019, de acordo com o IBGE, de 220.367 habitantes. O Bairro Efapi ocupa a porção oeste da mancha urbana, sendo conformado por numerosos loteamentos (imagem 02, com a localização da escola, assim como todas as cartografias subsequentes¹⁴), desassistidos historicamente de investimentos públicos e com uma população que supera 30.000 habitantes.

Imagem 01: Mapa de localização de Chapecó e do Bairro Efapi

¹⁴ As imagens procuram trazer também os raios de abrangência dos equipamentos.



Fonte:

Edição: Mayara Pavi (2019)

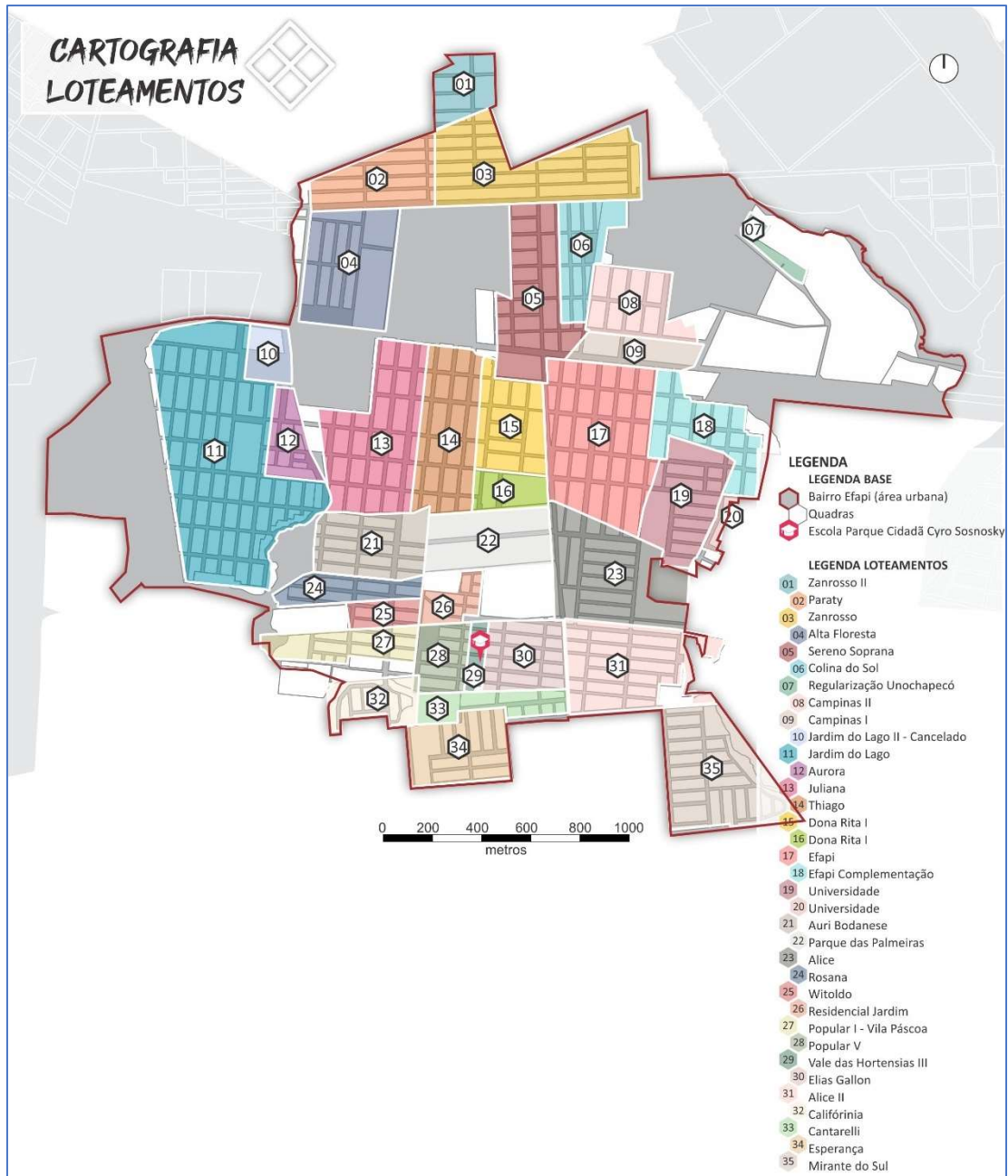
WEB

É uma área de ocupação mais recente na cidade (a fundação de Chapecó é de 1917), originária do fim dos anos 1970, tendo recebido o mesmo nome do evento cuja realização se deu na área do bairro em 1967 – A Exposição Feira Agropecuária e Industrial (EFAPI). Sua urbanização se intensifica nos anos 1990 e 2000. Há duas importantes agroindústrias no bairro, uma datada da década de 1970 (Sadia, atualmente BRF Foods) e outra do fim dos anos 1990 (Aurora Alimentos), que empregam juntas mais de 8.000 pessoas. Ambas influenciaram em dois ciclos o crescimento do bairro. A principal avenida do Bairro vem se conformando como uma subcentralidade comercial e de serviços (imagem 03). Inicialmente, boa parte da população trabalhava nas agroindústrias, mas atualmente, também tem muitos que são prestadores de serviços e trabalhadores do comércio local e do centro, considerando que a

própria agroindústria tem buscado contingentes de trabalhadores até mesmo fora do município e no exterior, como o caso de haitianos e venezuelanos.

Só mais recentemente, nos últimos 8 anos, o bairro vem recebendo investimentos públicos, entre eles, o programa Minha Casa Minha Vida, o que intensificou a abertura de novos loteamentos, construção de casas e conjuntos habitacionais, alguns com edifícios de mais de 10 pavimentos, o que tem contribuído para novos padrões morfotipológicos do bairro. Do ponto de vista dos usos (imagem 06) predomina o residencial, principalmente popular. Há bolsões de moradia em muitas áreas irregulares, os quais tem se mantido em número, mas crescido em densidade. Este é o local onde invariavelmente também se encontram associações e grupos de catadores. Embora tenha se constituído como bairro popular, há moradias de padrão classe média, o que já revela uma heterogeneidade de grupos socioeconômicos. Há loteamentos que por sua característica original de irregularidade ou clandestinidade, conservam ainda hoje condições de renda mais baixa (imagem 07), como as vizinhanças do loteamento Vila Páscoa, onde se encontra o Cyro.

Imagem 02: Loteamentos do Bairro Efapi



Fonte: Suellen Menegat (2017)
Edição e elaboração: Mayara Pavi (2019)

Imagem 03: Principais equipamentos da Avenida Atílio Fontana - Subcentralidade



Fonte: Suellen Menegat (2017)
Edição e elaboração: Mayara Pavi (2019)

O bairro também recebeu outros investimentos públicos, como os que ampliaram a estrutura do complexo prisional (um dos maiores do Estado) (localização na imagem 08) que fica no limite sul do bairro e outros de incremento viário, como uma nova via de acesso e um contorno viário em seus limites, e mais recentemente, as obras de um viaduto. Também recebeu uma unidade do CEU – Centro de artes e esportes unificados¹⁵ (localização nas imagens 12 e 13). O CEU é um dos equipamentos mais mencionados pelas crianças deste estudo e merece um destaque. Em um bairro carente de equipamentos públicos, ele tem sido referência para as crianças, sendo raro que não conheçam e até mesmo que não tenham

¹⁵ Inaugurado em 2013, o CEU é a nova nomenclatura da PEC - Praça dos Esportes e da Cultura e o valor da obra foi de R\$ 2.320.757,00 com recursos provenientes do Programa de Aceleração e Crescimento (PAC), no Eixo Comunidade Cidadã, com a contrapartida do Município. (Fonte: <https://ndonline.com.br/oeste/noticias/ministra-da-cultura-participa-de-inauguracao-de-obra-em-chapeco>. Acesso em 02 jul. 2018)

utilizado algum serviço ali prestado. A referência a este espaço como lugar para brincar é a primeira, seguida de indicações dos cursos que frequentam ou sabem que existem. É administrado pela secretaria de cultura e conta com uma biblioteca, um cineteatro e um telecentro na estrutura cultural e na estrutura de lazer e esportiva com uma quadra poliesportiva coberta, pista de *skate* (imagem 04) e *playground* (imagem 05). Além disto, também conta com o Centro de referência em assistência social (CRAS) do bairro, no qual há duas salas de múltiplo uso que são utilizadas para ofertar oficinas. O espaço é cercado e fechado quando não está em funcionamento. Está localizado a 150m da escola.

Imagem 04: CEU – Pista para *skate*



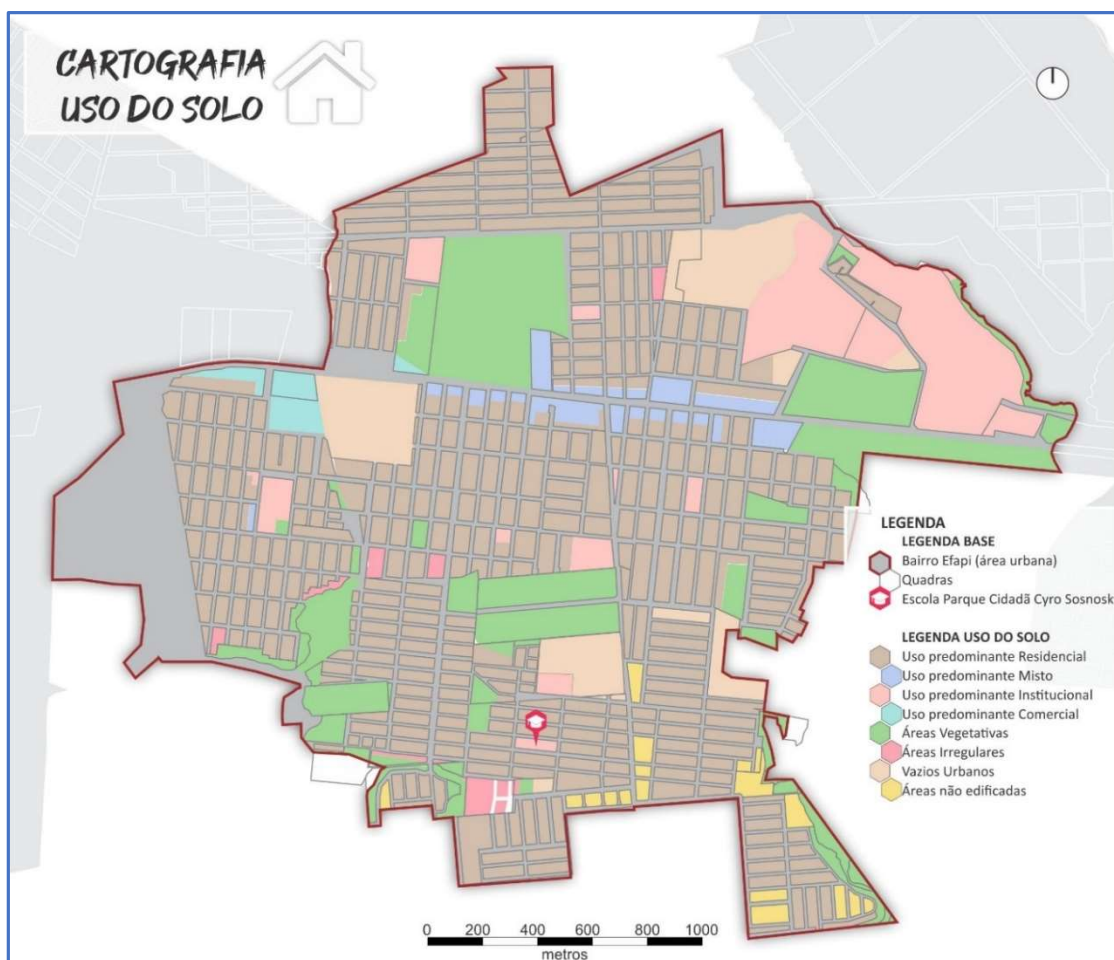
Autor: Acervo do autor (2017)

Imagem 05: CEU – *playground*



Autor: Acervo do autor (2017)

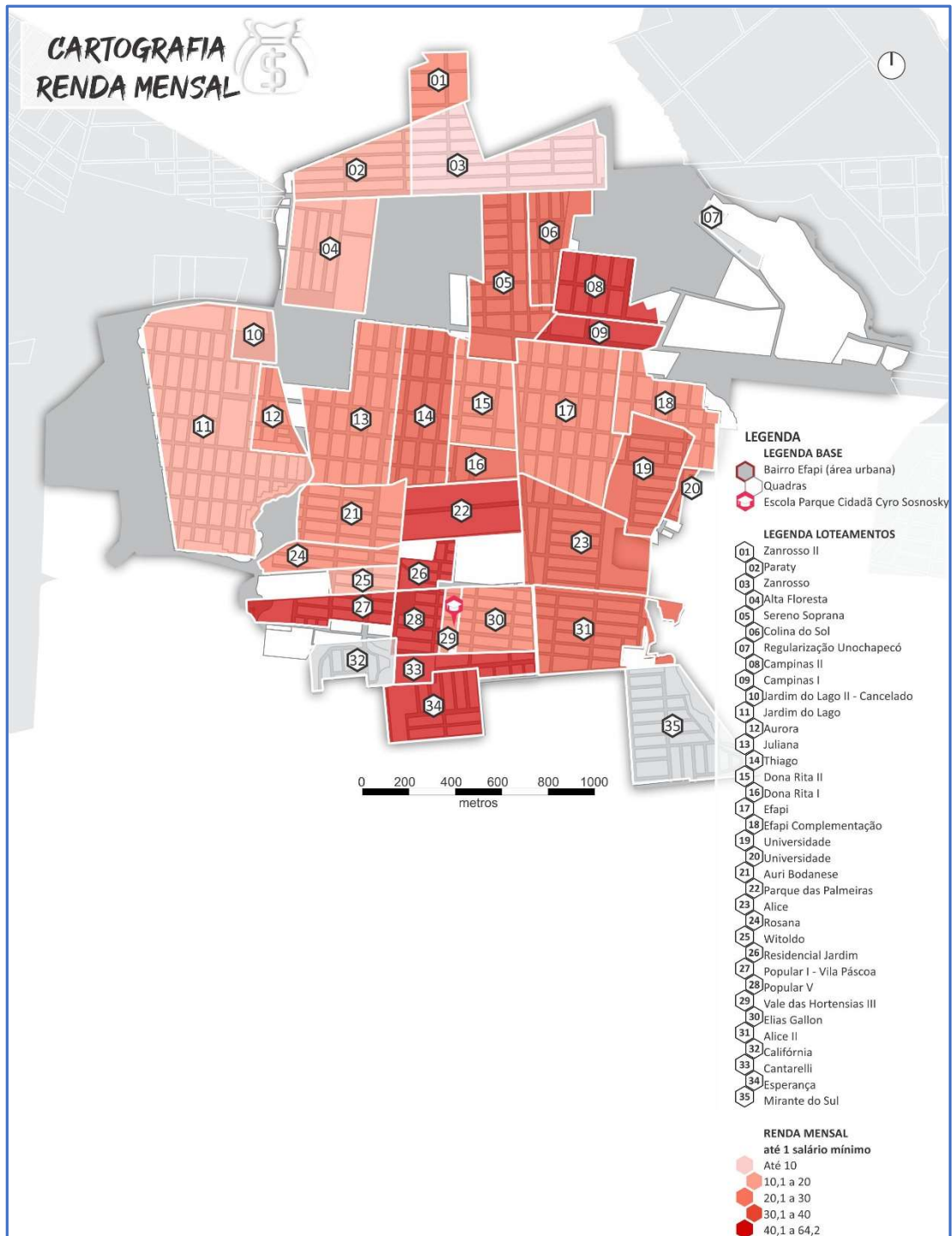
Imagem 06: Usos do solo predominantes



Fonte: Suellen Menegat (2017)
Edição e elaboração: Mayara Pavi (2019)

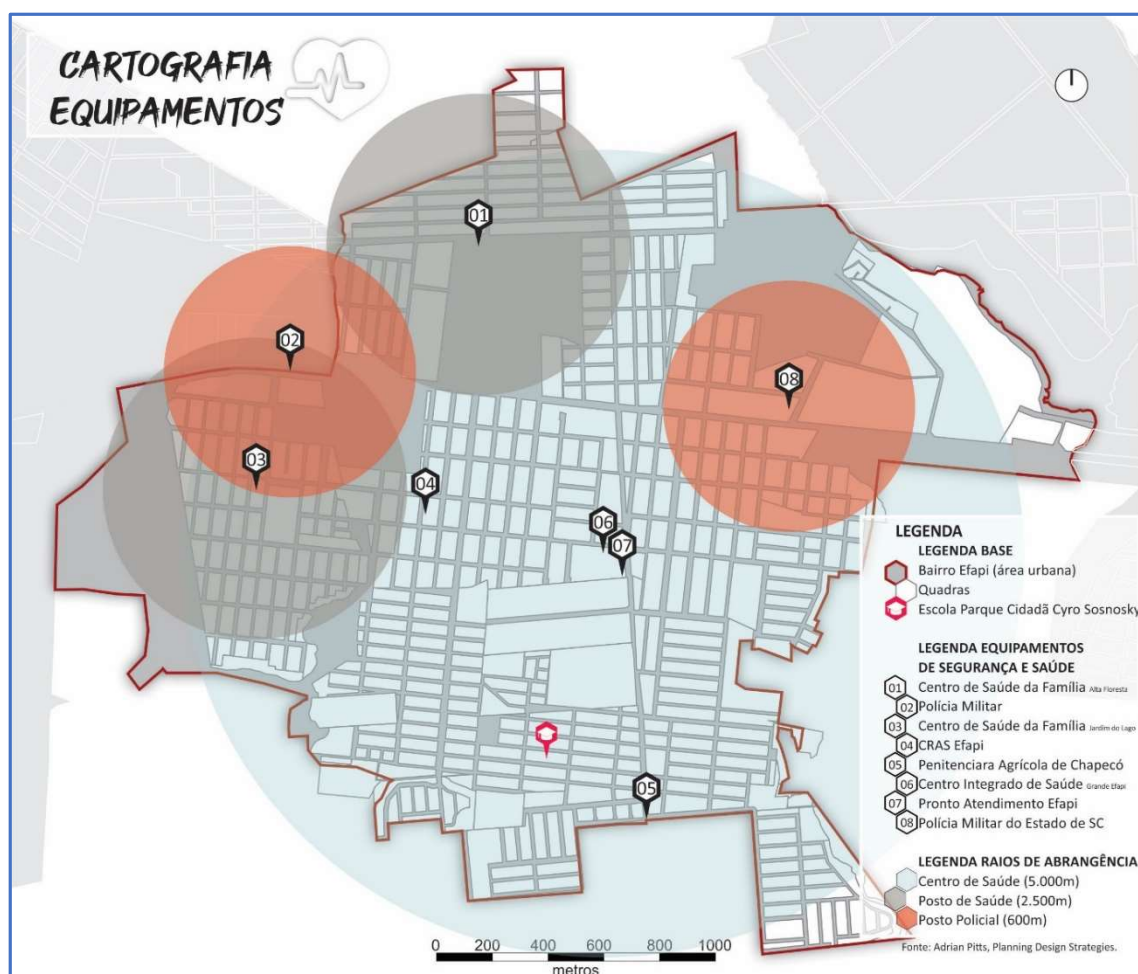
Originando o nome do bairro, há um parque de exposições de mesmo nome. Efapi quer dizer Exposição Feira agropecuária (localização na imagem 12), que em 2017 completou 50 anos e ocorria bienalmente (está cessada atualmente). É um espaço bem grande, com áreas livres e construídas e onde também se localiza um Museu de colonização. Mais recentemente, começou a ser edificado bem próximo, um prédio para o parque tecnológico, o qual sediará incubadoras e *start-ups*. Este espaço é contíguo a uma universidade comunitária, a UNOCHAPECÓ (localização na imagem 11), com cerca de 8.000 alunos de graduação e pós-graduação, a qual oferta vários programas de extensão no campo do esporte e cultura, como oficinas de contação de histórias, além de espaços de visitação como o Museu zoobotânico e o Viveiro Florestal. Os loteamentos mais próximos à universidade são de tipologia multifamiliar, predominantemente ocupado por universitários.

Imagem 07: Percentual de chefes de família com renda mensal de até um salário mínimo – setores censitários e loteamentos urbanos (2010).



Fonte: Daniela Kovalski (2017) (com base em Ederson Nascimento, 2017 apoiado em dados do IBGE 2010)
Edição e elaboração: Mayara Pavi (2019)

Imagem 08: Equipamentos de saúde e segurança pública



Fonte: Suellen Menegat (2017)
Edição e elaboração: Mayara Pavi (2019)

O bairro é a entrada oeste da cidade, sendo passagem para o centro da cidade e outros municípios. Vem recebendo em 2019 a rede de esgoto, ausente em todo o bairro até então. Tem alguns espaços livres como áreas verdes remanescentes de propriedade particular, que mesmo sendo gravadas como de interesse ambiental no plano diretor, não têm sido preservadas (imagem 13). Quanto aos equipamentos públicos, há algumas unidades básicas de saúde (localização na imagem 08), com diferentes complexidades, escolas de ensino fundamental e uma única escola de ensino médio e alguns centros de educação infantil (localização na imagem 11), praticamente a maioria sendo públicos. Praticamente não tem áreas públicas, como parques e praças, sendo que alguns campos de futebol, canchas esportivas e pavilhões cobertos são de associações comunitárias (localização na imagem 12), que limitam seu uso aos sócios. Merece destaque um dos espaços muito referenciados pelas crianças deste estudo, denominado por elas como “Matinho” (localização imagem 12 – Parque

Antônio Carlos Machado). Trata-se de uma área verde localizada a 150 m da escola, que recentemente foi cercada, embora o acesso seja franco em todos os horários do dia. Caracteriza-se por ampla arborização, que proporciona boa sombra. Tem um formato retangular, tendo em uma de suas extremidades um playground e uma academia ao ar livre e na outra extremidade uma pequena horta (imagem 09) que foi feita por iniciativa do Cyro. Há algumas churrasqueiras bem precárias e alguns caminhos pavimentados e outros não (imagem 10).

Imagem 09: Matinho – horta



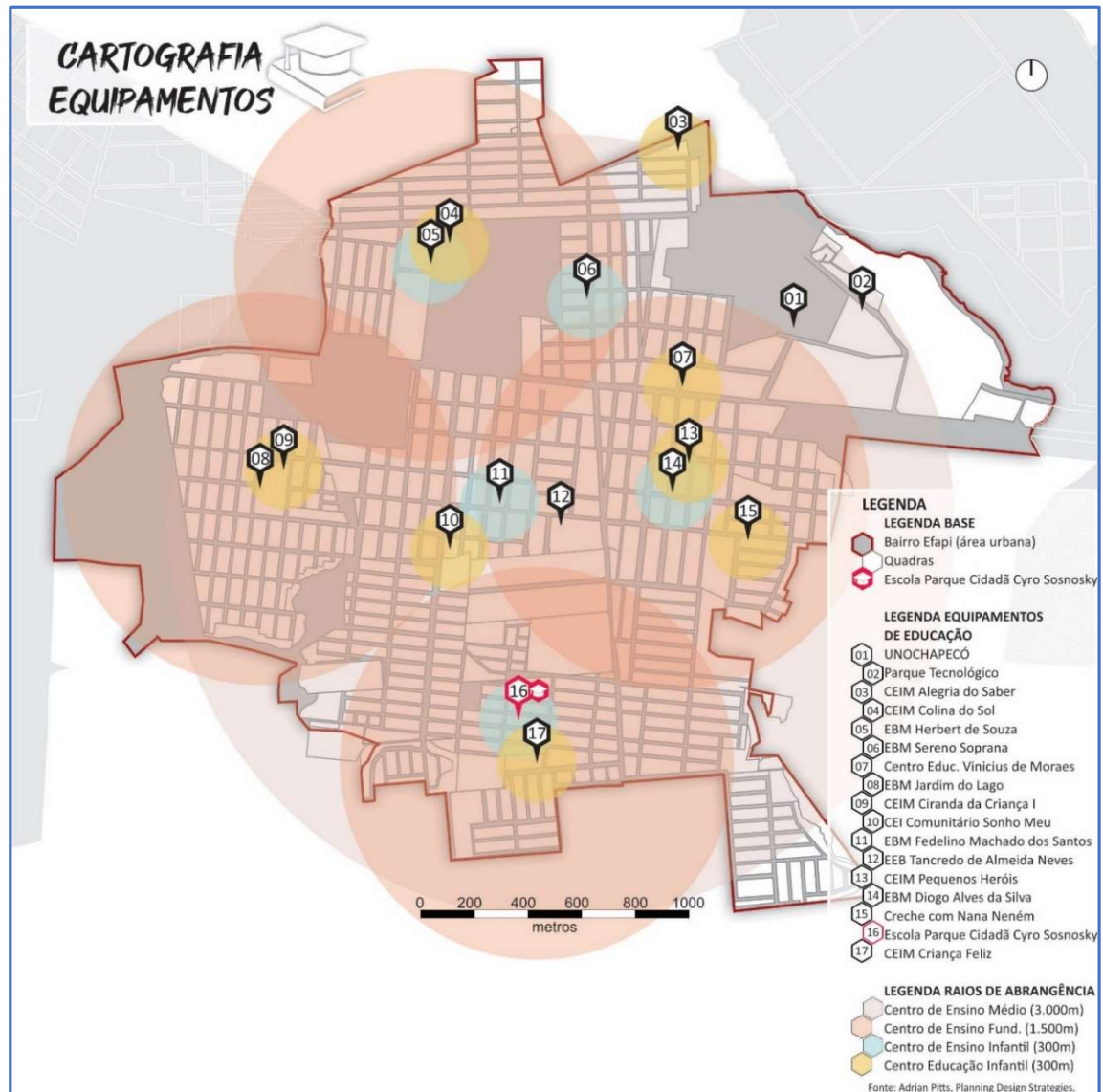
Autor: Acervo do autor (2017)

Imagem 10: Matinho – caminhos



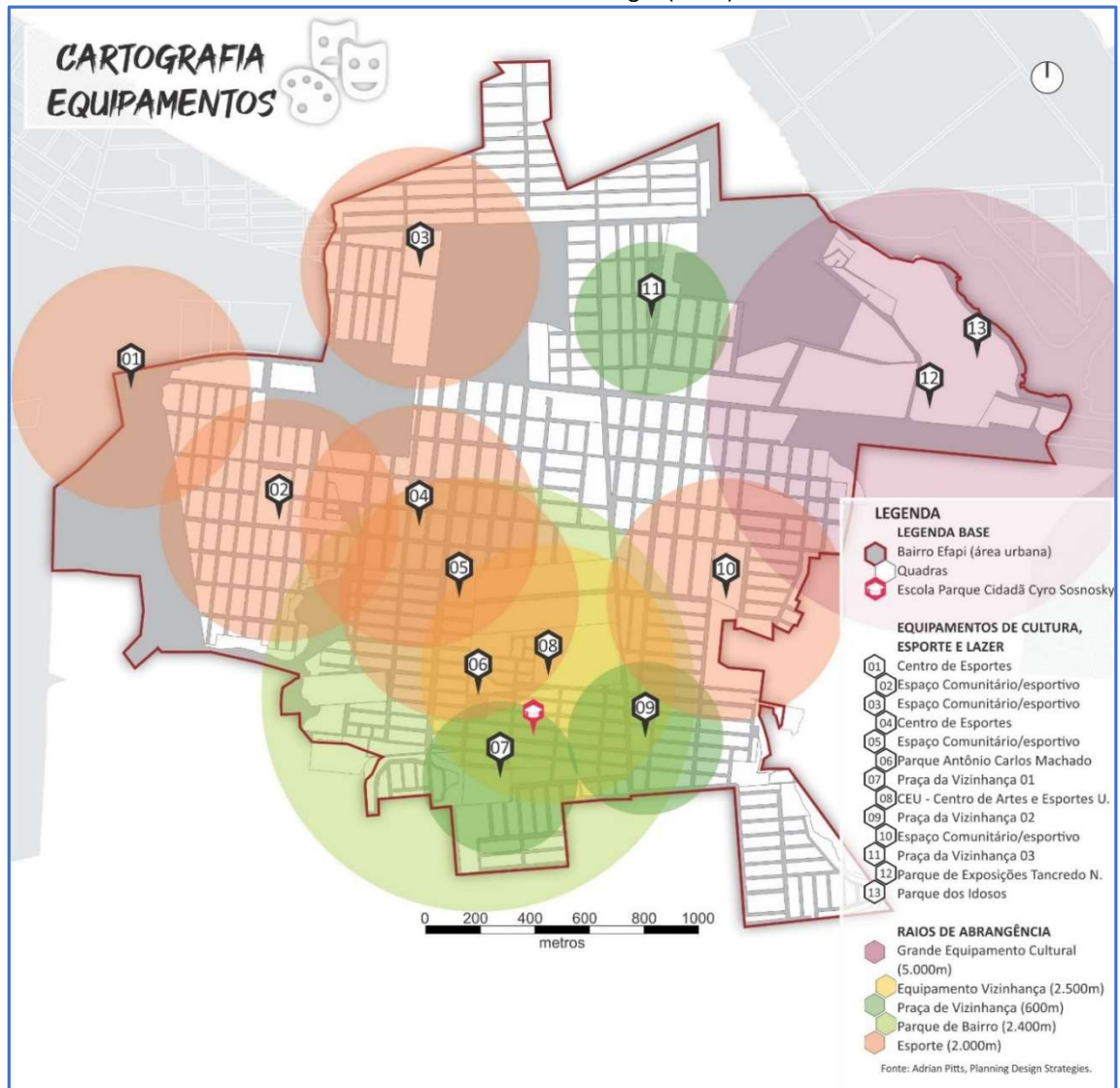
Autor: Acervo do autor (2017)

Imagem 11: Equipamentos de educação



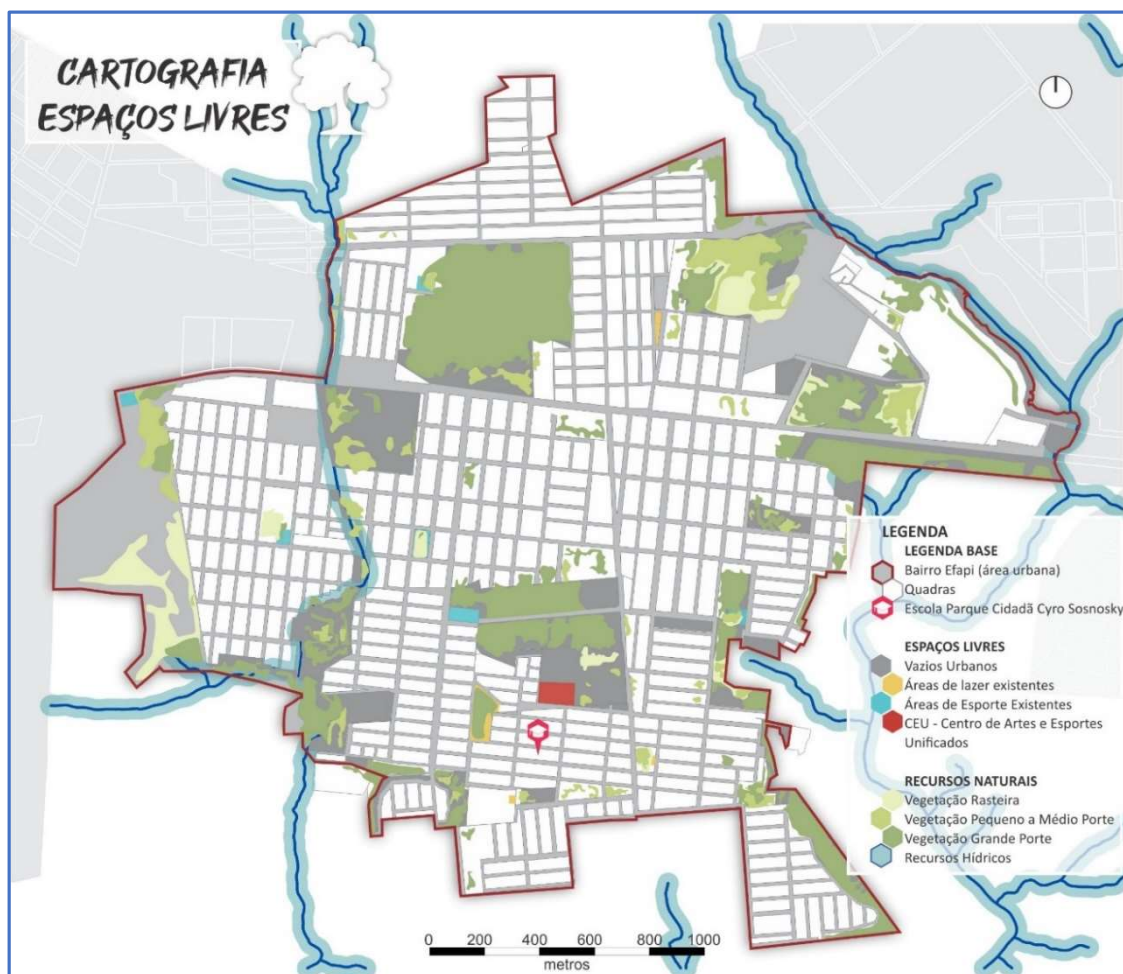
Fonte: Suellen Menegat (2017)
 Edição e elaboração: Mayara Pavi (2019)

Imagem 12: Equipamentos de lazer, cultura e esporte
 Fonte: Suellen Menegat (2017)



Edição e elaboração: Mayara Pavi (2019)
 Obs.: Destacam-se raios de abrangência dos equipamentos.

Imagem 13: Espaços livres



Fonte: Suellen Menegat (2017)

Edição e elaboração: Mayara Pavi (2019)

Obs.: Destacam-se raios de abrangência dos equipamentos

Tendo feito esta explanação textual e visual do bairro, de forma a levar a compreensão mais abrangente do contexto de localização da escola e de moradia das crianças, pode-se melhor contextualizar a emergência de suas falas, bem como o próprio itinerário do programa, o que se dará nos Capítulos IV e V.

A estruturação do texto desta tese está organizada, além desta *Introdução*, na seguinte sequência. No Capítulo II, aprofundamos a problematização iniciada na *Introdução*, só que avançando da Cidade Educadora para o papel da arquitetura e urbanismo e da escola frente a possibilidade formativa trazida pelos TEs, nomeada sob inspiração de Paulo Freire, como “utopia possível”. No *Capítulo III* apresenta-se o aprofundamento teórico conceitual, desenvolvendo-se as categorias abordadas no título da tese, sobretudo infância – incluindo aí

a pesquisa com crianças – e territórios educativos, somando-se também o esforço de diálogo com as principais ideias de Freire, principalmente a leitura de mundo e o processo cognitivo a partir da descodificação-codificação, entre outras, cunhando a partir delas uma concepção que se alia aos territórios educativos: a de alfabetização territorial. O *Capítulo IV* condensa duas linhas metodológicas que cooperam em nosso trabalho, a Pesquisa-ação e a Cartografia como método, que também são coerentes com o pensamento e metodologia de pesquisa em educação de Paulo Freire; também detalhamos a abordagem multimétodos e os dispositivos agrupados em um itinerário expresso no programa “Crianças arquitetando no território”, cujo desenho se articula em quatro momentos: Aproximar, Mapear, Construir e Decidir. No *Capítulo V*, onde trazemos a produção de dados com as crianças, é que concluímos a apresentação do desenho deste itinerário, agrupando os dispositivos em oficinas, classificadas nos referidos momentos. É neste capítulo onde se revelam a fala (e a escrita) das crianças. No *Capítulo VI* procuramos resgatar as contribuições freireanas do *Capítulo III* para analisar de forma abrangente os resultados obtidos com o itinerário, mas em especial, a importância dos TEs para a formação integral, finalizando com as Considerações finais, onde se resumem as contribuições de cada capítulo, articulando e apontando as principais conclusões deste trabalho.



CAP.

II

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

**DO PAPEL DA ARQUITETURA E
URBANISMO AO DA ESCOLA**



2. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: DO PAPEL DA ARQUITETURA E URBANISMO AO DA ESCOLA

Este capítulo procura, após a contextualização do tema de pesquisa frente à Cidade Educadora e apresentação do universo da pesquisa, bem como depois da problematização sobre a negligência da cidade moderna para com as crianças, refletir em uma primeira seção sobre a contribuição da Arquitetura e Urbanismo para uma maior inclusão da infância em sua práxis, mas também em sua dimensão teórica e em uma segunda seção ingressar pela noção de uma “utopia possível”, alimentada principalmente na obra de Paulo Freire, referência fulcral para este trabalho, e que desenvolveremos melhor no Capítulo III, mas que aqui procura debater sobre os limites da escola e de seu projeto educativo e as possibilidades diante da incorporação de outros territórios educativos.

2.1 O ARQUITETO-MEDIADOR E EDUCADOR

A cidade que foi resultado do processo de intensa urbanização no século XX, centrado em um paradigma funcionalista, levou à segregação espacial das crianças, fazendo com que estas estivessem ausentes das ruas e espaços públicos, tanto quanto foram também preteridas pelos adultos em seus estudos, em um verdadeiro eclipse sobre a produção das culturas infantis. A Arquitetura e Urbanismo, em parte responsável pela forma como a cidade tratou as crianças, vem nos últimos tempos questionando seu “saber-fazer” e resignificando seu campo profissional, dispondo sua *expertise* para processos educativos, seja em termos teóricos, seja em termos metodológicos.

A reflexão que tenho desenvolvido a partir destas inserções e do meu “lugar” profissional, enquanto arquiteto e urbanista que atuou como docente em Arquitetura e Urbanismo, nas áreas de Projeto e Planejamento urbano e de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo me leva a questionar sobre a restrição das contribuições do campo profissional da Arquitetura e Urbanismo quanto à disseminação de seus conhecimentos. Embora o caráter amplo desta formação dê ao arquiteto e urbanista uma gama variada de atuação, na prática a sociedade tem dificuldade em absorver suas contribuições de modo mais eficaz.

O arquiteto é muito pouco formador, e sua atuação nos últimos decênios tem demonstrado o quanto este papel tem se manifestado indiretamente quando atua como

gestor em políticas públicas das mais diversas, como por exemplo, na condução de processos participativos de planos diretores, percurso que também desenvolvi, e no qual se envolveu as comunidades escolares dos municípios na leitura comunitária, o que demonstrou a relevância da formação de novas gerações, mais partícipes nos processos decisórios em seus territórios. A Carta para Formação dos Arquitetos (2011), elaborada no âmbito da União Internacional dos Arquitetos (UIA), coloca um compromisso profissional ao mencionar no ponto 8 que as questões relativas à Arquitetura e ao Meio ambiente devam ser introduzidas na formação geral ministrada no ensino fundamental e médio, para a formação de uma consciência antecipada acerca do ambiente construído.

Durante a pesquisa, percebemos o surgimento de vários grupos no Brasil e no exterior que ligam a temática das cidades com as crianças e jovens, como é o caso do projeto Cidade das crianças, do Conselho Nacional de Investigação de Roma¹⁶, difundido pelo pedagogo Francesco Tonucci, que também é um autor de referência para a relação entre infância, cidade e participação; o *Architectives*¹⁷, coletivo de arquitetos espanhóis ligados ao Museu Rainha Sofia que promove oficinas de introdução à arquitetura para crianças, de maneira lúdica e interativa e o Criança na cidade¹⁸, organização europeia ligada ao movimento Cidades amigas das crianças que inclusive promove uma conferência bianual, para citar alguns.

Mais recentemente, um campo acadêmico vem se constituindo, sobretudo em literatura de língua inglesa, que se nomeia *Built Environment Education* (BEE). Em uma tradução minha, a Educação para o Ambiente Construído, de acordo com Sebla Arin (2014), embora tenha raízes que remontem à Conferência sobre Educação (Belgrado, 1975) e à Conferência Governamental de Educação Ambiental (Tbilisi, 1977), ganhou impulso a partir dos anos 2000 devido a uma subseção sobre Educação para o Ambiente Construído da própria UIA¹⁹, ligada às crianças, e que reúne e apoia experiências de difusão do conhecimento sobre o campo profissional, de forma a popularizar a cultura arquitetônica na infância.

Ao citar as Diretrizes de Educação Ambiental da UIA (2002), Arin (2014) lembra que o que já está no currículo tradicional pode ser relacionado com o ambiente construído: “Além de conscientizar as crianças sobre questões ambientais, a educação ambiental integrada ajuda

¹⁶ *La città dei bambini*. Disponível em <http://www.lacittadeibambini.org>. Acesso em 30. out. 2019.

¹⁷ *Architectives*. Disponível em <http://www.architectives.com>. Acesso em 24 mar. 2017.

¹⁸ *Child in the city*. Disponível em <http://www.childinthecity.org>. Acesso em 24 mar. 2017.

¹⁹ *Architecture and Children*. <https://www.architectureandchildren-uia.com>. Acesso em 30 out. 2019.

a melhorar a inovação, criatividade e capacidade de projetar” (p. 36) (tradução minha). Angela Million & Anna Heinrich (2014, p. 336) defendem o BEE porque “processos educacionais focados nas habilidades de projeto e planejamento podem ajudar crianças e jovens a formar uma voz mais forte e mais reflexiva quando solicitados a responder a respeito de suas necessidades espaciais”. Em uma tese na qual problematiza o papel do “arquiteto-mediador”, Roberta Ghelli (2017), ela mesma uma “arquiteta-mediadora”, demonstra como se ignorou historicamente a importância da cultura arquitetônica no processo formativo escolar, atribuindo isto, em boa parte, a negligência dos próprios arquitetos para considerar este campo. Para ela:

Falar em "mediação arquitetônica" significa incluir em uma noção geral todo o conjunto de atividades (culturais, participativas, escolares) destinadas à difusão democrática de arquitetura e da construção de uma cultura arquitetônica coletiva e compartilhada. (...) a mediação da arquitetura ainda não encontra uma definição convencional dentro da profissão, nem dentro das políticas institucionais (...) (GHELLI, 2017, p. 90) (tradução minha).

A autora categoriza em dois tipos as formas de socialização do saber: a *cultural* e a *participativa*. Na primeira, reconhece a vontade dos profissionais em disseminar noções, vocabulário, comentar marcos estilísticos, levando a uma sensibilização para com o ambiente construído. Das ferramentas utilizadas nesta categoria, destaca a visita, a conferência, o ateliê, a exposição e a publicação. Vamos comentar duas delas, mais relacionadas com os dispositivos que utilizamos: a visita e o ateliê. A visita é, para Ghelli, muito eficaz em transmitir a atmosfera do lugar, colocando o público em contato experiencial com o objeto de conhecimento. Já o ateliê, por meio da manipulação e experimentação, permite ao público uma dimensão envolvente, mediada pelo arquiteto, em que se usam dispositivos específicos como jogos e apresentações. Este último guarda relação direta com a forma de oficinas e os dispositivos que desenvolvemos na presente pesquisa.

Sintetizando esta categoria *cultural* de mediação, Ghelli comenta que é a mais costumeira, em que se associa um conteúdo e um meio de maneira a explorar o compartilhamento sobre um conhecimento mais especializado e o público. Já a categoria *participativa*, contribui para uma “dessacralização” da arquitetura e questionamento àqueles que julgam – sob o discurso corporativista da área – ser inócuo dar a voz a quem não domina a “tecnicidade” do campo, sobretudo em processos que venham a colocar os leigos em

processos co-criativos²⁰. Ghelli comenta que tem sido comum o emprego combinado destas categorias, facilitado por metodologias ativas.

Explorando ainda mais a ferramenta de visita, Ghelli comenta que remontam às aulas de caminhada do início do século XX²¹, e diferentemente de um passeio tradicional, os arquitetos nestas atividade requerem atividades durante e depois do percurso, como gravações, registros em foto, recolhimento de amostras, preenchimento de formulários entre outros, buscando uma forma cativante de formar um olhar crítico sobre o ambiente construído. Já o ateliê, sob esta combinação da modalidade *cultural e participativa*, incorpora formas de dar autonomia aos participantes e favorecer a interação entre eles. Seja como for, Ghelli destaca que a ainda incipiente entrada do papel mediador nesta esfera escolar se deve a herança elitista da área da Arquitetura, responsável por difundir preconceitos sobre si mesma:

Práticas de mediação emergiram gradualmente para fazer uma transferência de conhecimento de um ambiente fechado para o corpo social, em nome da importância de tais disciplinas para sociedades democráticas. Os arquitetos não escaparam desse processo, em que viram a estruturação de um meio de mediação arquitetônica e urbana, e criaram a figura do arquiteto "mediador". Um profissional que não é mais um arquiteto clássico (designer e mestre de obras), mas que se torna o embaixador social da profissão (GHELLI, 2017, p. 381) (tradução minha).

Para ela, a maioria dos arquitetos mediadores tem adotado uma postura sistemática de dar protagonismo aos envolvidos, utilizando-se para isto de maneiras lúdicas e experimentais, favorecendo a percepção do estudante como autor de seu aprendizado e inclusive alternando formas de associação – individual, grupos, coletivos etc.

Embora esta referência, sobretudo na Europa, já venha ganhando visibilidade, antes mesmo de se cunhar este termo de “arquiteto-mediador”, tive contato com uma experiência que foi motivadora para este percurso de pesquisa e talvez, precursora no que se propôs. Trata-se do relato de Mariza Alves (1996), em que problematiza sua experiência como

²⁰ Christophler Alexander desenvolve pioneiramente esta concepção de participação em Arquitetura e a relata em seu livro *Urbanismo y participación: el caso de la Universidad de Oregon*. Leandro Andrade (2018, p. 6) sintetiza estas contribuições ao apontar que para Alexander, são as pessoas que fazem parte da comunidade e que por conhecerem seu ambiente que tem melhor condição de conduzir um processo de crescimento, no qual, “o papel dos arquitetos é o de dirigir e sustentar o processo, como tradutores e mediadores das aspirações comunitárias” (grifo meu).

²¹ Uma das referências é a *aula-passeio*, de Célestin Freinet. Estudando as contribuições deste pedagogo, Magnólia de Araújo & Gutemberg Praxedes (2013), recuperam dele o entusiasmo sobre as crianças: “Explorando os arredores, percebeu-se a curiosidade pelos acontecimentos extraclasse e a partir disso as aulas-passeio foram sendo incorporadas ao cotidiano da escola” (p. 247).

“arquiteta-educadora” junto a um programa interinstitucional – o Centro Integrado de Assistência à Criança em Niterói no final dos anos 1980. A realidade atendida por este programa era de crianças que, embora frequentassem a escola regular, por sua situação de vulnerabilidade socioeconômica, vinham sendo assistidos de maneira complementar. A autora se desafiou a trabalhar sob o aporte dos estudos de Percepção ambiental com as crianças, e se deixar surpreender pela capacidade delas no que se refere ao aprendizado espacial. Introduziu mecanismos próprios da arquitetura como medições e criação de modelos tridimensionais interventivos em sala e evoluiu para mapeamentos no território, tudo sob a ótica da educação popular, o que nos deu, desde lá, pista para o aporte da pedagogia de Paulo Freire para os TEs.

Seja em iniciativas mais remotas ou recentes, a atuação do arquiteto e urbanista, alicerçada durante anos no paradigma modernista, contribuiu em muito para o divórcio entre arquitetura e cidade, entre as pessoas e a cidade, entre a infância e a rua. A emergência deste papel-mediador, ou “arquiteto-educador”, favorece, por outro lado, uma apropriação crítica a respeito de seu fazer e uma socialização de seu conhecimento perito com os participantes das atividades por ele desenvolvidas. Soma-se assim a outros paradigmas urbanos emergentes, como o de Cidade Educadora, oportunizando uma reflexão essencial a este campo profissional.

De acordo com Vintró (2003), a concepção de Cidade Educadora deve transmitir determinados valores e tornar visível a diversidade em seu próprio desenho, a despeito da modernidade racional ter projetado uma cidade especializada com “áreas de recreação e de ócio, áreas universitárias, áreas residenciais, áreas culturais, áreas comerciais (...)” (p. 48):

Por isso, no Projeto Educativo, propomos que a cidade seja concebida de forma que, caminhando – isto é, em espaços próximos – as pessoas possam satisfazer suas necessidades: comprar, ir ao cinema, a um bar ou a um restaurante, etc. Isso significa acabar com a ideia de “áreas especializadas” e substituí-la pela de “espaços comuns”, em que se misturem usos, funções e pessoas. Isso dá ideia de heterogeneidade social, rompe preconceitos e estereótipos, torna possível a existência de escolas que reflitam a realidade social e poupa recursos (VINTRÓ, 2003, p. 49).

Neste sentido, ainda que a dimensão material seja fundamental para o urbanismo, também as dimensões política, social e relacional se apresentam como fundamentais para o seu êxito na contemporaneidade, e no caso da Cidade Educadora, os cidadãos são parte fundamental, sujeitos ativos nos processos. Percebe-se assim que a superlativa dimensão espacial do urbanismo modernista – voltada para *usuários* – daria lugar, na proposta da Cidade

Educadora, para se pensar em uma ressignificação da dimensão espacial, combinada com a dimensão social, incorporando as pessoas como *sujeitos* da cidade em um papel mais ativo e interveniente.

Manuela Malpique (1983), em sua obra “Os professores falam aos arquitetos”, baseando-se em um documento da bienal de Paris de 1980, valoriza outros critérios de qualidade urbana opostos aos que derivaram do urbanismo modernista, com seus consequentes estragos. Em oposição ao excessivo funcionalismo e mecanicismo, ao zoneamento, à segregação de pessoas e à fragmentação dos espaços e do tempo, é necessário “saber viver a cidade” (ibidem, p. 117), deixando com que se expressem “os projetos e os comportamentos dos diferentes atores sociais” (ibidem), mas também a qualidade dos atores sociais sobre o espaço (portanto, uma relação dialética), atores estes que incluem, ao meu ver, as crianças.

O campo disciplinar da Arquitetura e Urbanismo foi um, senão o maior responsável, pela difusão de um paradigma de fazer cidade paradoxalmente anti-urbano, como corrobora Sérgio Magalhães (2007, p. 90) ao também referir-se ao urbanismo modernista: “Um espaço especializado/programado fortalece a segregação de usos e de usuários; e, no caso urbano, a inespacialidade nas relações de interação transforma a cidade no ‘antiespaço’”. Nesta cidade legada pelo urbanismo modernista, como ilustra Paola Jacques (2005, p. 24), a rua para pedestre dá lugar às pistas de automóveis e subtrai dos corpos a propriedade de experiência física do andar, de forma que “a distância, ou descolamento, entre sujeito e objeto, entre prática profissional e vivência-experiência física da cidade, se mostra desastrosa ao se eliminar o que o espaço urbano possui de mais urbano (...)”.

É interessante refletir que a educação em tempo integral muitas vezes se apoia na justificativa de se tirar as crianças da rua, uma vez que, estando dentro da escola, acredita-se estarem mais protegidas. Para Teodoro Zanardi (2016, p. 89) “a jornada ampliada não pode ter como objetivo ‘tirar as crianças da rua’. Pelo contrário, a ‘rua’, neste caso, deve ser uma experiência compreendida e revivida dentro do espaço escolar”. Ou seja, formar integralmente não pode prescindir das experiências de alteridade que só o convívio integrado da cidade pode dar. Contudo, retirar as crianças da rua já foi algo preconizado pela racionalidade funcionalista, antes mesmo dos flagelos da insegurança. Em uma visão oposta, Tonucci (2009) advoga que as crianças são uma boa referência para a qualidade de vida e

indicadoras de segurança das ruas, pois se estão ali, levam a comportamentos diferentes, que para o autor, geram mais solidariedade. Neste sentido, o contrário, que é tirá-las da rua, tornaria progressivamente nossos comportamentos menos civilizados. Portanto, a incorporação da cidade e de outros TEs, como a própria rua, é fundamental para que se concretize uma formação integral das infâncias, porque não subtrairia algo que faz parte da experiência territorial das crianças.

Samy Lansky (2012) lembra que uma das principais autoras críticas do urbanismo modernista, a jornalista Jane Jacobs, na década de 1960, em seu livro “Morte e vida das grandes cidades” já avaliava a experiência das crianças no ambiente urbano. Para ela, era fundamental, para a vitalidade da cidade, a diversidade urbana, materializada em uma combinação de usos, variedade de pessoas, entre elas, as crianças, as quais ao ter um local ao ar livre perto de casa, sem uma função específica, obtinham a liberdade para o brincar e conhecer o mundo. O espaço da rua na cidade tradicional é propício para isto por associar diretamente o espaço da moradia e dos demais usos à rua.

Em suma, do ponto de vista teórico e projetual, a Arquitetura e Urbanismo vem procurando nos últimos anos contribuir para a incorporação da infância. Com relação ao papel social do arquiteto, este vem também saindo de seu campo perito mais hermético, por meio de esforços que contribuem para compensar o legado negativo que a área deixou para a cidade e as crianças. Neste sentido, o instrumental de que a Arquitetura e Urbanismo se servem, renovado pelas perspectivas mais participativas, tem algo a oferecer no diálogo entre cidade e infância.

De certa forma, o meu caminhar docente durante mais de doze anos no ensino de Arquitetura e Urbanismo, especialmente nas disciplinas relativas ao Planejamento e ao Projeto urbano, me fizeram perceber que o repertório, adquirido em termos de técnicas e instrumentais que se aplicam ao diagnóstico e ao projeto, pode ser utilizado, sobretudo, na identificação de TEs, sendo possível de serem inclusive ressignificados quando aplicados *com* e *pelos* crianças. Incorporando desde a infância conhecimentos e dispositivos do campo da Arquitetura e Urbanismo, bem como de áreas associadas, de modo que a cidade seja tanto conteúdo como formadora, acreditamos que não deixamos a cidadania para ser exercida apenas na idade adulta, justamente porque o que aprendemos nas relações com a cidade desde a infância irá interferir na forma como nos entendemos como cidadãos.

Deste ponto de vista, educar para a identificação de TEs desde a infância *não pode ser uma educação dos adultos para as crianças*, pois servindo-se de um trocadilho com a palavra, estaria se “adulterando” a compreensão que as crianças têm. Identificar TEs acaba por ser um pretexto para que se apropriem da cidade, e com ela aprendam *desde* a infância. *Desde* – para que inicie precocemente – mas também porque se tem a infância como referencial, ou seja, *desde* sua perspectiva.

Embora haja a iniciativa por parte das escolas em inovar no campo dos novos espaços e tempos da educação integral, os limites dos saberes pedagógicos em internalizar outras perspectivas, por vezes presos a dimensões curriculares e de conteúdo já pré-estabelecidas, é evidente. Por outro lado, acreditamos na possibilidade que a Arquitetura e o Urbanismo têm de revelar, com seu repertório teórico e prático, uma gama de possibilidades educativas. Nas incursões que realizei, seja nas fontes mais acadêmicas, como periódicos e livros científicos, seja na disseminação mais informal por meio de sites de organizações²², é notória a predominância na abordagem do tema por parte de pesquisadores das áreas da Educação, das Ciências Sociais e da Psicologia.

A contribuição dos arquitetos e urbanistas já é bastante consolidada em termos de Arquitetura escolar e oportunidades educativas dentro do território intramuros da escola, e tem se intensificado na oferta de atividades, oficinas e programas para introdução dos conhecimentos da Arquitetura em modalidades mais lúdicas junto às crianças. No próprio campo da Arquitetura escolar, também a produção acadêmica tem já larga produção científica oriunda dos programas de pós-graduação no Brasil. Contudo, há ainda poucas produções de arquitetos e urbanistas, em dissertações e teses que debatam as relações do território com o processo formativo na infância. Destaco a pesquisa que foi desenvolvida no mestrado por Alain Flandes (2017) e Ana Beatriz Goulart de Faria (2019) no PROARQ e de Flora Fernandez (2017) no PROURB (Programa de Pós-graduação em Urbanismo da FAU/UFRJ). Portanto, o tema dos TEs no que tange à contribuição do campo da Arquitetura e Urbanismo ainda carece de pesquisadores, embora no campo da *práxis* haja muitos profissionais envolvidos, o que nos desafia a somar com esta pesquisa, para o aprofundamento teórico e metodológico dos *territórios educativos*.

²² Sites como o <http://educacaointegral.org.br> e <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>, acessados em datas muito variadas.

2.2 UTOPIA POSSÍVEL: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS COM (E APESAR) (D)A ESCOLA QUE TEMOS

Mas, o que queremos como a identificação de TEs pelas crianças com base no aparato instrumento da Arquitetura e Urbanismo? O que nos propomos a estudar aqui, vai na direção das *utopias realizáveis*, mesmo quando isto pareça soar contraditório, justamente de modo a superar a dicotomização entre o real e o sonhado, onde a utopia seria, como para Henry Lefebvre (2000), o espaço possível, a intermediação da ordem distante e da ordem próxima, onde espaço concebido absorva o espaço vivido. Paulo Freire, que trabalharemos mais profundamente na tese, vai introduzir o conceito de “inédito-viável” que muito conversa com ideia de utopia possível. Para Valter Morigi (2016, p. 31) o inédito-viável “é utopia que foge à definição de projeto irrealizável, é um processo mobilizador que envolve uma relação dialética entre conhecimento crítico e práxis social” e indica que a Cidade Educadora seria um inédito-viável, pois “persegue as utopias das cidades justas, solidárias, democráticas, sustentáveis” (ibidem, p.92). É aí que reside a importância deste estudo: em oportunizar, por meio da interação dialética dos mais diversos territórios e agentes, escolares ou de fora da escola, outras oportunidades de educação, de aprendizagem, com o fito de realizar a tal utopia possível – para o exercício pleno do direito à cidade, sobretudo pelas crianças, mesmo e apesar da cidade que se nos oferece.

Entre a utopia distante e a outra, possível e realizável, resta à escola, principalmente a que almeja uma formação integral, se apropriar destes territórios. Como destaca o documento elaborado pelo CENPEC (2011):

A apropriação do território nos permite reconhecer como os espaços são geridos e ocupados na comunidade. Também nos possibilita olhar de maneira investigativa para os usos, práticas e relações que acontecem no território. Trata-se, portanto, do reconhecimento e exercício do direito à cidade e de nossas responsabilidades como cidadãos (p. 58) (grifo meu).

É sabido, contudo, que o cotidiano da maioria das escolas da rede pública no Brasil se situa num contexto de periferia urbana e social, no qual a maioria dos jovens e crianças acaba tendo nestes equipamentos uma das únicas maneiras de socialização, como no caso das crianças desta pesquisa. É para estas que Moll (2008, p. 222) diz ser a escola o “lugar-ponte” como “resultado do processo de reinvenção das formas, tempos e espaços de atuação da escola”.

Contudo, é comum na fala de professores os receios de “sair da escola”, pois como lembra Andreia De Bernardi (2012, p. 125), pois, por um lado se teme e se desqualifica os “aprendizados de rua”, e por outro se acredita que o que a “escola ensina a cidade des-ensina”. Para Moll (2013), aí estaria o pretexto para usar como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra. O desafiante além dos muros é a falta de controle, o que a autora afirma ser uma “obra aberta”, um “texto coletivo” em que os passantes vão dando a concretude. É a utopia a ser posta em prática.

De Bernardi (2012) diz que além do contato positivo e enriquecedor com o diverso, também pode ocorrer uma experiência negativa marcada pela exclusão, o que Jaume Trilla Bernet (1999, p. 219) também atesta: “Na cidade, pois, coexistem e justapõem-se ambientes e percursos tão diversos como também discriminatórios e seletivos”. Nas oportunidades em que estas situações aconteceram, foi importante problematizar com as crianças de maneira que não se selecionasse ou negasse a realidade, e sim, pudesse se aprofundar e perceber até onde as crianças compreendem a complexidade em que vivem.

Recorrendo à metáfora do currículo oculto²³, Trilla Bernet (1999) diz que a cidade também tem um! E muitas vezes, ele traz implícitos conteúdos contraditórios formados por elementos de “cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores, tradicionais, costumes, expectativas, desejos...” e conclui: “Uma cidade que se queira assumir como verdadeira e positivamente educadora deve, em primeiro lugar, tratar de elucidar este currículo implícito” (ibidem, p. 217). Assim, seja o que for que a cidade ofereça, dela se deve tirar partido para o processo educativo. Se é com a cidade que temos que vamos ter que lidar, também é a partir da escola que conhecemos, que poderemos proporcionar outros aprendizados. É reinventando, como nos provoca Moll, que poderemos combater as consequências da aceleração do tempo na modernidade e da desterritorialização, que para De Bernardi (2012, p. 130) nos afastam de “experiências capazes de alimentar nosso repertório de sentidos”.

²³ Para Antônio Moreira e Vera Candau (2007, p. 18) “Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média)”.

Apropriar-se do território requer que o afetemos, o que sugere uma semântica propositalmente ambígua, que envolve o afeto e a ação interventora. Mas como haver afeto se não há sensibilidade? A reeducação dos sentidos pode ser estimulada pela perambulação no espaço urbano, seja pelo olhar, pelos cheiros, pelo tato, algo que não estamos acostumados mais a fazer, muito menos a ensinar. Se para De Bernardi (2012), a escola que herdamos alijava os sujeitos das experiências sensoriais, a formação integral deve levar a esta ressensibilização, oportunizando aquilo que José M. Muñoz Rodríguez (2009, p. 17) nomeia como “experiência territorial das pessoas”, processo que para ele nos auxilia “a interpretar a potencialidade educativa do espaço com base no grau e tipo de relação entre sujeito e espaço”. Acreditamos que esta reeducação dos sentidos aconteça não só no contato *in loco*, mas também quando as crianças sistematizam, por meio da memória, da síntese, da reflexão as experiências sensoriais que vivenciaram.

Se ainda não se afirmou até agora, ainda é oportuno sublinhar que a busca por TEs não precisa nem deve prescindir do espaço da escola, mas deve, contudo, permitir questioná-lo como opção unívoca para processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que o espaço da escola não é necessariamente o lugar por excelência do ensino-aprendizagem, também não se pode querer “pedagogizar a vida”, como alerta Carlos Brandão (2012, p. 61), compelindo a cultura escolar por sobre o cotidiano, mas antes, “libertar a escola do seu pedagogismo utilitário que (...) aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade”.

Sendo assim, sempre que falamos de uma perspectiva em que coloca a escola como elemento fundamental na articulação de demais agentes no território, não significa que pensemos que, se nada se fizer, as crianças não estariam aprendendo no território. Seria muita pretensão! Incluir os territórios no itinerário formativo das crianças, em um programa pedagógico seria um passo na formação integral destas, mas não quer dizer que a despeito da escola, não haja uma pedagogia fora dos muros dela, independentemente de sua iniciativa. Como reforça Henry Giroux (1990, p. 6) “há necessidade de reconhecer que todos os aspectos da política fora das escolas representam também um determinado tipo de pedagogia”.

Não se pode esquecer que, se o projeto de modernidade do ponto de vista do urbanismo nos legou uma cidade funcionalizada e segregadora, em que as crianças, entre outros grupos sociais não foram considerados; do ponto de vista da educação, este projeto

(cf. SINGER, 2010 *apud* ADORNO, 1991) legou uma escola que também cumpriu seu papel, e concebeu uma lógica educacional à serviço do sistema capitalista, com o objetivo de formar indivíduos submissos, dependentes e inseguros. Portanto, não obstante o objetivo propalado pelo projeto de modernidade fosse o de formar cidadãos livres, autônomos e racionais, o que realmente se concretizou foi o de fabricar trabalhadores urbanos²⁴. No caso específico das crianças, Ferrarini *et al.* (2016, p. 12) comentam que a escola fruto deste projeto é hábil em: “(...) ser lugar de produção cujo tempo é o do aprendizado. A criança, sob essa óptica, é vista, fundamentalmente, como aluno, aprendiz, repositório dos saberes”.

Clara Eslava (2017) afirma que o propósito dos espaços pensados para a função educativa só faz sentido se compreendido dentro de um sistema predominante maior, portanto, para a sobrevivência deste próprio sistema. A escola, como dispositivo disciplinar, ao modo foucaultiano, cumpre segundo Aline Rodrigues e Claudia Horn (2013, p. 126) servir-se de “mecanismos que comparam, diferenciam, hierarquizam, normalizam, homogeneizam (sic) e excluem os sujeitos atuantes no processo”, mecanismos hábeis em enquadrar as crianças em limites.

Para Itsvan Mészáros (2008, p. 44), as instituições formais de educação induziram os indivíduos a “uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas”. O autor é radical na crítica a posturas reformistas, argumentando que são contraditórias, supondo que só uma alternativa educacional diferente é capaz de substituir “as formas enraizadas de internalização mistificadora” (ibidem, p. 47). Para ele, “sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras” (ibidem, p. 59), defendendo que a educação aconteça continuamente, e colocando certa esperança nas forças progressistas, desde que mirem em uma alternativa hegemônica à ordem existente.

²⁴ Nem todas as teorias educacionais modernas coadunam com esta concepção. De acordo com Dariane Carlesso (2008, p. 143): “A crítica ao modelo educativo moderno e a toda sua cultura escolar voltada exclusivamente para a transmissão de conteúdos tem origem em movimentos educacionais atrelados à própria modernidade” entre os quais ela destaca o Movimento da Escola Nova. Ao avaliar os princípios fundamentais da escola moderna, este movimento se opõe à ideia de que aluno não tenha centralidade no processo de ensino. Defendem, portanto, “trazer o aluno para protagonizar o espaço escolar, ao introduzir o conceito de experiência no processo de ensino e aprendizagem”(ibidem).

Seria a escola integral esta alternativa e os TEs uma ferramenta para isto? Para Freire (2016, p. 44), ainda que a escola reproduza a ideologia da classe que está no poder, ela revela as mesmas contradições presentes na sociedade, e “termina por contradizer a ideologia que ela deveria por tarefa reproduzir”. É por isso que é possível, para ele, “fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante” (ibidem, p.45) o que ele chama de “uso dos espaços de que a gente dispõe” (ibidem).

Moacir Gadotti (2010, p. 155) lembra que Freire e Ivann Illich, autor de “A sociedade sem escolas”, tiveram a oportunidade de debater. Embora Freire e ele concordassem que se deveria “combater a alienação das escolas” e propor “o redescobrimento da autonomia criadora”, diferiam em outros pontos, pois Freire acreditava no potencial da escola para a transformação social, enquanto Illich não via com otimismo a escola, propondo “desescolarizar” a sociedade²⁵. Se trazemos este contraponto do pensamento de Illich aqui, em relação a Freire, é porque nos alinhamos a este último, e também queremos sublinhar mais uma vez que a ideia de TEs não deve prescindir da escola, acreditando que os TEs sejam “o espaço de que a gente dispõe”, como diz Freire, ao menos, um deles, para levarmos a frente um outro projeto de sociedade.

Por isto, no próximo capítulo, o “mergulho” na obra freireana poderá demonstrar, no diálogo que fizemos com este autor, “confrontando-o” com a noção de TEs, permitir enxergarmos a utopia possível, *com* a escola, mas também *com* as crianças. Além deste aporte substancial sobre o qual nos apoiamos, o capítulo seguinte inicia-se por duas categorias muito importantes neste trabalho: a de infância – incluindo aí a pesquisa sobre com as crianças – e a de território educativo – iniciada com a discussão sobre o conceito mesmo de território. A reflexão sobre estas categorias tem base em autores e áreas das mais diversas: Educação, Psicologia, Filosofia, Geografia, Antropologia e outras Ciências Humanas, além da Arquitetura e Urbanismo, o que reflete que a própria noção de TEs está em construção e é fecundado por distintos saberes.

²⁵ Para Christopher Winch e John Gingell (2007), a desescolarização foi um movimento no final da década de 1960 e meados da década de 1970, que agrupou Illich e outros autores, os quais divergiam sobre educação contemporânea, concordando que o sistema escolar corrente tinha que ser suplantado por reproduzir a cisão entre em classes sociais e por sua exagerada crença no progresso industrial. No Brasil, atualmente, tem se defendido sob este e outros aportes o *home schooling*, o qual segundo Luciane Barbosa (2016, p. 164) “também provoca questionamentos sobre a escola, seja ela pública ou privada. Rejeitando-a em sua estrutura e forma de funcionamento, as famílias que optam pelo ensino em casa apontam a necessidade de se repensar o papel e a existência dessa instituição”.

CAP. III



**INFÂNCIA, TERRITÓRIO EDUCATIVO
E PAULO FREIRE:**

QUAIS CONEXÕES?



3. INFÂNCIA, TERRITÓRIO EDUCATIVO E PAULO FREIRE: QUAIS CONEXÕES?

O percurso da pesquisa bibliográfica tem sido constante desde a elaboração do anteprojeto de pesquisa apresentado na seleção. Desde lá, passando pelo processo de orientação, de participação das reuniões do GAE – onde se debateram alguns textos –, na frequência à eventos e no conhecimento do trabalho de pesquisadores, no curso das disciplinas do doutorado e por leituras que levaram a outras, conseguimos abarcar um banco de referências das mais diversas temáticas, em um trabalho não sistemático, mas bastante abrangente, até perto da conclusão deste trabalho, principalmente em banco de teses e dissertações brasileiras e no portal de periódicos disponibilizado pela CAPES através da base da UFRJ. O grande desafio foi a seleção do que seria essencial ser trazido para a tese. Portanto, mais do que aqui se traz, obviamente a caminhada que a pesquisa de tese nos levou, fez nos debruçar sobre diversas outras referências que aqui foram preteridas, mas que deram esteio para nosso processo de investigação.

Neste capítulo, temos dois grandes blocos: o primeiro, procura aprofundar conceitualmente *infância e territórios educativos* que aparecem no título da tese, sendo que em relação ao primeiro, incorporamos também na sua sequência a abordagem sobre pesquisas com crianças, ainda que por ser de referência metodológica, optamos por trazer aqui e não no Capítulo IV, por dialogar diretamente com as conceituações e teorizações da infância, campo que tem ocupado pedagogos, sociólogos e geógrafos. A influência de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, como a Geografia, a Antropologia, bem como não poderia deixar de ser, mais recentemente, da Arquitetura e Urbanismo, são incorporadas no debate que trazemos acerca dos territórios educativos, iniciando pelo território propriamente dito.

O segundo bloco vai se *aventurar* pela pedagogia, teorias, conceitos, diálogos emanados da obra de Paulo Freire. Aventura por ser para nós um campo inédito. A pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, por um lado, também não tem referenciado muito Paulo Freire, percebido em alguns trabalhos sobre arquitetura escolar, bem como sobre metodologia do

projeto em Arquitetura²⁶. Portanto, estimulados desde as pistas deixadas pelos que, ao refletirem sobre os territórios educativos, associavam-se à perspectiva freireana, debateremos aqui de forma a dialogar com o mestre, como se ele estivesse se deparando frente aos TEs e assim pudesse ir revisitando sua obra, conectando-a com a temática, e fecundando-a com sua sempre nova leitura. Este bloco encontra um desdobramento no Capítulo VI, onde retomamos este diálogo com Freire para avaliar o que as crianças trouxeram desde os territórios educativos a partir do itinerário do programa.

3.1 INFÂNCIA: DA SUA AUSÊNCIA AO SEUS TERRITÓRIOS

A respeito dos estudos sobre a infância, uma leitura que ajudou a compreender o lugar desta categoria foi a do prólogo, do antropólogo Manuel Delgado, no livro “Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía”, de Isabel Cabanellas e Clara Eslava. Ali, Delgado (2015) aponta a marginalização generalizada da infância, seja no aspecto social, seja no aspecto acadêmico. Sua representação social junto ao mundo dos adultos é caracterizada por uma visão de que as crianças são quase sempre os *sem*. *Sem* inteligência, *sem* voz, *sem* direitos, *sem* sexualidade e, portanto, seres incompletos, do ponto de vista comparativo com os adultos.

Ana Delgado (2018), uma estudiosa da sociologia da infância a partir das obras de Manuel Jacinto Sarmiento, também aponta esta negatividade da infância, exemplificando que não votam, não lhe são imputados crimes, nem pagam impostos, condição que os define pelo contrário do adulto, fato que se soma a visão de algumas áreas que vão da Medicina à Psicologia, as quais acabaram, a partir desta negatividade, definindo padrões a se esperar das crianças.

Também baseando-se em Manuel Sarmiento (2005), Jader Lopes (2008/2009) demonstra como a infância é caracterizada por aquilo que *não é*, herdeira da palavra latina *in-fans* (que não fala). A negatividade também se desdobra na negação do tempo e espaço, entendendo as crianças como sujeitos *a-topos* e *a-temporais*, o que é percebido nos estudos em educação, que reforçam a infância vista como categoria de ausência e incompletude:

²⁶ Entre os autores desta temática estão Paulo Afonso Rheingantz, e particularmente em Rheingantz (2005) vai recuperar da ideia de autonomia em Paulo Freire aportes para a discussão do processo de aprendizagem em ateliê em arquitetura.

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a coloca na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos (LOPES, 2008/2009, p. 34) (grifo meu).

Assim, a infância para Lopes (2008) é um artefato social, onde tempo e espaço se amalgamam, e sob esta compreensão, vem contribuindo o campo da Geografia da Infância²⁷. Tânia de Vasconcelos (2018) comenta a partir da etimologia grega, que nem o *chronos* – tempo sequencial; nem o *Kairós* – tempo demarcado, dão conta da infância. É o *aión*, que não tem ideia de duração, uma eternidade sem fronteira que melhor se adequa. Se o *chronos* é: “(...) assumir a infância como inserida em um tempo cronológico onde ela é lugar de início e incompletude, território de criancinhas” o *aión* é uma temporalidade “intensiva, aberta ao surpreendente, ao novo, (...) é uma questão política” (ibidem, p. 100). Alfredo Hoyuelos vai nesta mesma direção, e concilia o tempo e o espaço, o que para ele, é fundamental para situar a criança em uma dimensão histórica, que lhe ajude a ver a irreversibilidade destas categorias, o que só é possível quando se faz conexão da educação com a política e a cultura.

Para Jens Qvortrup (2014), outro fato que ilustra a diferença entre elas e os adultos, é que as crianças são cidadãos até certo ponto e, mesmo tendo direitos, não dispõem deles da mesma forma que os adultos, por exemplo, como atores na sociedade democrática. Tânia de Vasconcelos (2008) advoga que se subtraia dos estudos o caráter pejorativo da infância, marcado pelo que lhe falta e que delimita as crianças como um devir²⁸, substituindo-o pela sua condição de experiência.

Fernanda Müller (2006), também expõe esta limitação, ao recuperar o argumento de Allison James & Alan Prout (1997), para os quais o pensamento sociológico tradicional restringia-se à transformação social da criança em adulto, tendo como único critério o crescimento físico. A este ponto, é importante que se precise um pouco a terminologia que

²⁷ Para Jader Lopes e Mathusalam Suarez (2018), a *Geografia da Infância* se localiza na conexão de temas recorrentes na ciência geográfica, como paisagem, de território, lugar “com a infância, com as autorias e logicas infantis frente aos seus espaços vividos, revelando um protagonismo das crianças que se constrói em estreitas fronteiras com o mundo social, com o mundo adulto e entre as próprias crianças (p. 500).

²⁸ Empregamos o termo à luz do que coloca Régine Sirota (2001, p. 9) “A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro, (...) não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação” (grifo meu).

utilizaremos. Qvortrup pontua aspectos conceituais com os quais concordamos, e embora longa, a citação é necessária para distinguir o emprego de alguns termos:

É difícil ser consistente e ordenado na utilização dos conceitos de “criança”, “crianças” e “infância”. Vou, entretanto, tentar utilizá-los da seguinte maneira: por “criança” aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por “crianças” entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico “crianças”. Por fim, a “infância” é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTRUP, 2014, p. 25).

É a partir desta concepção de “infância sociológica” que empregamos o termo infância desde o título desta tese²⁹. Contudo, apesar da emergência da Sociologia da Infância, que para Sarmiento (2005, p. 363) “(...) toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada”, isto não tem sido o suficiente para que as Ciências Sociais tratem a infância de modo menos convencional. Ana Delgado (2018), a partir de Sarmiento, vai mais além, apresentando as crianças não só como objeto, mas como sujeitos, pois como pesquisadoras, produzem conhecimento e saberes que tem a capacidade de conectar redes nos lugares onde vivem, o que em nosso trabalho, é um foco perseguido.

A partir de sua área, a Antropologia, Manuel Delgado (2015) faz o *mea culpa* ao reconhecer que quando muito, esta investiga as crianças a partir de universos que não são específicos delas, como o doméstico e o escolar e, em relação às Ciências Sociais como um todo, não identifica uma tentativa razoável de “relacionar com sensibilidade a forma como os meninos e meninas constroem uma sociedade singular e complexa entre eles, entre eles e nós, e entre eles e o mundo” (DELGADO, 2015, p.12). De acordo com Clarice Cohn (2005, p. 6), esforços mais recentes da Antropologia da Infância têm procurado reverter esta lacuna,

²⁹ Mesmo tendo Paulo Freire um “peso” nesta tese, não encontramos nele uma teoria específica para a infância, mas, sua teoria sobre educação acaba por incorporar a criança, como não pudera deixar de incluir ninguém, como afirma Euclides Redin (2010). Paulo Ghiraldelli Jr. (2000) também lembra que embora Freire começa pensando a educação de adultos, sua obra também traz uma sensibilidade para com a criança.

partindo do ponto de vista da criança, dedicando-se a entender “sobre quem e com quem fala”. No entanto, nem sempre foi assim, pois variadas correntes da Antropologia tiveram olhares bem diferentes sobre as crianças:

Enfatizando ora a cultura, a aquisição de competências e a formação de personalidades, ora a inserção na estrutura social, essas análises pressupunham um fim último e uma imutabilidade do processo estudado e conhecido pelo pesquisador, marcado que estava pela reprodução social e transmissão cultural. Era necessário dar um passo adiante, e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas (COHN, 2005, p. 11) (grifo meu).

Entre suas práticas, está a forma como vivem, se apropriam dos territórios. Para Manuel Delgado (2015), a chave criativa das formas de apropriar-se da cidade estaria em “reinfantilizar” os contextos cotidianos, e atente-se aí, frisamos, para a carga negativa que a ideia de infantilizar traria implícita, e que, bem pelo contrário, nada mais é do que restaurar a experiência infantil da vida cotidiana – o amor pelas esquinas, as dobras, os descampados, os esconderijos, os encontros fortuitos, o deslocamento de funções, a brincadeira que as crianças fazem tão bem, em uma deriva³⁰ pelo território, a qual foi incorporada por surrealistas e dadaístas para que houvesse a percepção de outras espacialidades.

Para Manuel Delgado, esta deriva, também utilizada pelos situacionistas, levava à desorientação e ao desvio, inspirando-se na forma com a qual as crianças circulam pelo território e que remete à noção lefebvriana de *momento*: próprio da vida cotidiana, acontecimentos únicos, irrepetíveis, passageiros. As práticas infantis fazem dos espaços cotidianos verdadeiras máquinas de desestabilização e desmentem qualquer coisa que possa parecer sólida. De um espaço de *posições* passa ao fato de *situações*. Em Lefebvre se poderia dizer que o espaço infantil para prática e representação – interação e exercício intensivo da

³⁰ Esta forma de vagar errante pelo território foi experimentada em um dos dispositivos utilizados durante o estudo exploratório, inspirada em autores como Paola Jacques (2008), vinculada a abordagem situacionista, com diversos artifícios lúdicos que impeliram as crianças pelo bairro a pé. Descrevemos melhor esta experiência, que foi rica para o levantamento dos temas geradores que originaram o itinerário do programa no Capítulo IV. Nós mesmos também a utilizamos como estratégia de aproximação do território: num caso específico em que eu deambulava pelo bairro, ainda na intenção de se introduzir a etnografia como ferramenta de pesquisa, foi possível, em um loteamento com pouca passagem de veículos, ver crianças brincando com carrinhos de rolimã em uma lomba asfaltada, carrinhos fabricados por elas mesmas. Neste mesmo loteamento, estas crianças testemunharam terem “construído” um campinho de futebol em lotes vazios, e enquanto estavam na empreitada, um motorista com retroescavadeira ao passar, viu seus esforços e os ajudou a melhorar os trabalhos. Isto atesta a potência interventiva das crianças fabricando artefatos e modificando o espaço! Também demonstra que as “dobras”, não são exclusivamente espaciais, mas relacionais, o que permitiria em cada microterritório uma pesquisa sobre o universo de capilarizações das práticas das crianças, e que se aqui sinalizamos, embora não tenhamos nos detido, é por acreditamos ser válido descrever os caminhos pelos quais passamos para as decisões delimitadoras de nossa pesquisa.

imaginação – é diferente do espaço planejado, “adulterado” pelo adulto e por quem “faz a cidade”, os planejadores. Se por um lado, a experiência mais errante pelo bairro foi experimentada no estudo exploratório, a deambulação pelo bairro e cidade teve seu lugar no programa “Crianças arquitetando no território”, sobretudo quando em turma, percorremos trechos pelo bairro, o que não deixou de ser uma forma de apropriar-se dele.

É comum ver na produção do espaço, na configuração das paisagens, a destinação de espaços para crianças com base nas representações dos adultos sobre a infância (LOPES, 2008/2009), o que pode ser exemplificado nos modelos de escola, de *playgrounds* e demais equipamentos como parques. Citando Jader Lopes e Tania de Vasconcelos (2005), uma obra que também participou, Lopes (2008/2009) nomeia o que chama de *territorialidades de crianças* ou de *geografias construídas pelas crianças* o ato de transformação pela reconstrução e reconfiguração destes espaços designados para elas, fruto da capacidade das crianças de subverter, reescrever, reordenar os territórios que os adultos lhes destinam, pois “(...) as crianças, ao negociarem suas infâncias com o mundo adulto, fazem-no de forma situada, localizada, tornando-se potenciais agentes produtores de espaços, de lugares e territórios”(LOPES, 2008/2009, p. 42). É por isto que Lopes elabora a ideia de territórios de infância, pois:

(...) a construção da noção de infância em cada sociedade envolve sempre um conjunto de negociações, de embates, de aproximações e rupturas que implica a ação das crianças, dos adultos, das instituições, dos diversos segmentos sociais presentes em um grupo, que fazem da infância seu espaço de atuação e representação (LOPES, 2009, p. 41).

Para Lopes (2007), o horizonte de espacialidade da criança se expande no contato com todos estes agentes e adquire por esta interação, significância.

Cabanellas e Eslava (2015a) afirmam que ao se apropriar do espaço, a criança cumpre com uma necessidade humana de dar e receber para construir sua identidade, em confronto com o outro, e o espaço serve para isto. Ao percorrê-lo, compartilhá-lo, conquistá-lo ou transgredi-lo, a criança elabora sua paisagem interna, fundamental como chave de leitura da paisagem que a rodeia e imprime sua presença no espaço, embora, para nós adultos, não desperte interesse, por vermos como hábito.

Esta reciprocidade é apontada igualmente por William Corsaro (1997) *apud* Fernanda Müller (2006), pois para ele as crianças são responsáveis por suas infâncias e, tanto afetam

como são afetadas pela sociedade, o que explicita dois postulados da Sociologia da Infância: que as crianças são agentes ativos, construindo suas próprias culturas, e que contribuem para a produção do mundo adulto, sendo a infância parte da sociedade. Isto se soma a perspectiva apontada por David Wood (2003) quando investiga sobre como as crianças aprendem e pensam. Para ele, isto não está somente ligado à escolarização, mas é bem mais amplamente alcançado fora da escola, quando brincam, observam, questionam, experimentam, no contato com o outro. Neste ponto, Wood critica Jean Piaget³¹, o qual embora reconheça o papel para o desenvolvimento infantil das experiências sociais e do comportamento intersocial, secundariza esta importância:

A interação da criança com o mundo físico proporciona as principais restrições e as principais contribuições para a inteligência. As crianças constroem seu próprio conhecimento agindo sobre os objetos no espaço e tempo. As interações sociais (particularmente as que ocorrem entre as próprias crianças) podem facilitar o curso do desenvolvimento, ao expor a criança a outros pontos de vista e ideias conflitantes que talvez a incentivem a repensar ou rever suas ideias. Porém, para Piaget, qualquer facilitação social do desenvolvimento só funciona quando o entendimento da criança, baseado em sua inter-relação com a natureza, está num estado apropriado de prontidão para a mudança. Argumentarei que a interação social desempenha um papel mais importante do que essa noção reconhece. Sugiro que o conhecimento das crianças é com frequência produto da “construção conjunta” do entendimento pela criança e por membros mais peritos de sua cultura (WOOD, 2003, p. 33) (grifo meu).

Esta colocação de Wood vai ao encontro do escopo dessa pesquisa, onde *defendemos o protagonismo das crianças na identificação dos TES*, por conta também do papel fundamental da interação delas entre si, *mediadas por sua produção a partir dos dispositivos, mas também (não só) da interação delas comigo, arquiteto*, na socialização deste saber perito. Sobre este aspecto, já abordamos no Capítulo II.

Além desta mútua relação entre sociedade e criança, há também a interação dialética entre *criança e o espaço*, a qual acontece, para Cabanellas e Eslava (2015b) por meio de um “acoplamento estrutural” – termo que emprestam de Humberto Maturana & Francisco Varela (1986) – ao associar o entendimento de mútua e recíproca transformação da criança e do

³¹ Em citando grandes referências sobre as concepções de aprendizagem na infância, como Piaget, poderemos acrescentar, quanto à perspectiva a respeito da influência do meio no desenvolvimento humano, também um comentário de Cassiano Amorim (2008) a respeito de Henri Wallon e Lev Vygotsky: “A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, os autores citados relacionam a afetividade, o apego, a linguagem e a cognição às práticas sociais (...). Ou seja, no entendimento de Wallon (1989) e Vygotsky (1984), o meio social (...) é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo” (p.46). Por isso, dispositivos que ajudem as crianças a compreenderem seu meio podem, acreditamos, colaborar no seu processo de desenvolvimento cognitivo e social.

meio, uma vez que o espaço é inseparável da ação sobre ele. *Isto dá uma pista para que haja a incorporação de territórios educativos já existentes, em estado potencial, por meio da agência das crianças*, na contramão do emprego de estratégias dentro da escola que procuram somente adicionar, negligenciando tudo o que está fora dela e já está dado:

Parece, em suma, que a chave não está em buscar mais objetos, mais soluções, mais necessidades para esses objetos, mais formas e materiais para eles, mas em reestabelecer e encontrar novos vínculos com os objetos que nos rodeiam, renovar nossa forma de percebê-los, utilizá-los, comprá-los, construí-los, tirá-los, de maneira que se recupere uma continuidade quebrada. (...) Já não se trata de mostrar que podemos entender o espaço que nos rodeia, como um contínuo abstrato, mas de estabelecer campos de emoção, campos de continuidade, entre nós, os espaços, os objetos que o habitam, e a infância forma parte deste contexto (CABANELLAS & ESLAVA, 2015b, p. 50).

Agora, como proceder ao aprendizado destes outros campos em cujo contexto estão as crianças? Certamente isto requer outras formas de capturar sua forma de expressão. Pierre Vayer (1982) questiona como a escola reduz a forma da criança se comunicar a alguns tipos de aprendizagens, baseadas na visão do adulto, e que diferem muito das estruturas mentais na infância, preferindo que se desenvolva a linguagem escrita, privilegiando esquemas analíticos e lineares que alteram sua forma de percepção do real.

Neil Postman (2011) demarca fortemente o surgimento da categoria infância associada à escola e à linguagem escrita. Na Idade Média, pouco se distinguia um menino de um homem, uma vez que a criança tinha acesso a todos os comportamentos comuns daquela cultura, ao ponto que não era raro, em tom malicioso, se brincar com os órgãos genitais das crianças. É assim que, sem letramento, sem educação e sem vergonha, o conceito de infância se desfaz. Contudo, com a invenção da imprensa isto começa a mudar, pois se cria a distinção entre os que tem competência para ler e os que não tem. E este novo mundo criado requer que outro fosse criado para as crianças habitarem: a infância. Trata-se, para o autor, de uma realização simbólica, não biológica, e por isto, algo a ser alcançado. Para transformar crianças em adultos, recriaram-se as escolas, sendo para estas, a infância, uma necessidade. Historiador da infância, Philippe Ariès (2011, p. 46) demarca: “Tudo indica que a idade dos sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar”.

Postman atualiza este processo do desaparecimento da infância: “Na Idade Média não havia crianças porque não havia para os adultos meio de contar com informação exclusiva. Na Era de Gutemberg surgiu esse meio. Na Era da Televisão ele se dissolveu” (2011, p. 99). Ele argumenta que a televisão, tendo uma programação baseada em imagens, se torna apreensível por todas as idades, e ao não segregar público, e sendo tão vista por crianças, elimina a linha divisória delas com os adultos, exatamente como era antes da escrita impressa. Ao não ter segredos, a televisão colabora para o desaparecimento da ideia de infância. Corroboram para a dissolução desta fronteira outras práticas semelhantes entre adultos e crianças, no vestir, no comer, na violência de que as crianças são vítimas e autoras, no acesso ao álcool, às drogas e a prática sexual.

E isto tem implicações, segundo Postman, também para escola: Se “a distinção entre a infância e idade adulta tornou-se menos acentuada, como as crianças têm cada vez menos de conquistar a idade adulta, como cada vez menos há qualquer coisa que ela têm de vir a ser, a natureza compulsória da escolarização começa a parecer arbitrária” (POSTMAN, 2011, p. 154), pois “quando desaparece a infância, desaparece a escola” (ibidem). Ele reconhece que a escola é incapaz de frear o desaparecimento da infância, embora seja uma das que mais tenta fazê-lo.

Neste sentido, ficamos muito provocados pelo autor se, quanto à identificação de TEs pelas crianças, esta poderia representar uma espécie de antecipação ao mundo dos adultos. Não que o pensamento de Postman seja consenso, pois sociólogos da infância como Prout acreditam que sua produção é ensaísta. *Mas o que defendemos pela socialização das crianças com as redes de atores e territórios educativos que identificarem não é que adotem comportamentos de adultos, mas que possam, pela incorporação de dispositivos, expressarem-se na sua linguagem. Se esperássemos maquetes propositivas mais bem-acabadas, poderia se dizer que intencionávamos uma profissionalização precoce delas, mas não é o caso. Uma maior compreensão pelas crianças acerca do mundo que as cerca, pensamos, é essencial para que possam, seja pela sua simples perambulação na cidade, seja pelas experiências dialéticas com os objetos arquitetônicos e urbanísticos na identificação de TEs, serem elas próprias um manifesto pelos espaços e tempos da infância, ou seja, pelo seu não desaparecimento. Sua própria voz sendo reconhecida como a de um sujeito e sua*

participação ativa nas pesquisas de que fazem parte, como desenvolveremos na seguinte seção colaboram também para isto.

3.2 A PESQUISA COM CRIANÇAS: SUA VOZ TENDO VEZ

‘Cansa-nos ter de privar com crianças’. Têm razão. Vocês dizem ainda. ‘Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão’. Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado. Estão equivocados. Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível do sentimento das crianças. (...) (Janusz KORCZAK, 1981 *apud* SINGER, 2010, p.78)³².

Iniciar esta seção com uma citação à modo de epígrafe, é para que fique de maneira prévia e contundente, qual postura epistemológica devemos adotar diante da fala das crianças, postura esta completamente distinta da que opõe adultos e crianças ao situar os primeiros em uma condição privilegiada.

Uma investigação implica em relações de poder. E como Ana Guitart *et al.* (2012) asseveram, é bom que se dobre a atenção em pesquisas com crianças de modo a reequilibrar as forças entre pesquisador e pesquisados – ainda que em nossa pesquisa preconizemos que as crianças também sejam pesquisadoras. Os métodos de pesquisa são fundamentais para este outro arranjo, devendo ser desenvolvidos de modo a “favorecer a captura da complexidade e diversidade de emoções, percepções e experiências de crianças e jovens” (ibidem, p.2).

Sandra Rhoden (2012) indica uma atitude em pesquisas com crianças que reforça o que já vimos desenvolvendo sobre elas: tratá-las como “sujeitos ativos e com saberes, não como objetos a serem investigados” (p. 413), indicando a “comunicação dialógica” como “caminho para o pesquisador perceber e compreender o que acontece na produção de linguagem, que a criança adota consigo mesma, com seus pares e com o pesquisador, no decorrer da investigação”(ibidem). Esta indicação tem coerência com a postura metodológica freireana que exporemos logo mais, e só para ensejar o que debateremos, acrescentamos que, para Freire, a dialogicidade é uma condição do existir, pois a “voz é um direito de

³² Janusz Korczak “foi um pedagogo inovador e autor de obras no campo da teoria e prática educacional. Foi precursor nas iniciativas em prol dos direitos da criança e do reconhecimento da total igualdade das crianças que hoje encontramos nas Escolas Democráticas”, tema do livro de Singer (2010) que citamos. “Na qualidade de diretor de um orfanato instituiu, entre outros, um tribunal de arbitragem de crianças, no âmbito do qual as próprias crianças avaliavam as causas apresentadas por elas mesmas, podendo também levar a tribunal os seus educadores”. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Janusz_Korczak. Acesso em 02 nov. 2019.

perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença na história. Ter voz é estar presente, não ser presente (FREIRE, 2014a, p.159). Maria Vasconcelos e Regina Brito (2006, p. 52) comentam que a “voz cidadã expõe a decência, a afirmação de si como gente, o exercício ético, a possibilidade de intervenção na realidade, a escolha pelo coletivo (...)”. Isto coloca a participação das crianças e a oportunidade de serem escutados não como algo secundário ou dispensável, mas na essência do seu ser, de modo que o contrário, a negação a sua participação cidadã, seja igualmente a invisibilização de sua presença.

A verdade é que já vínhamos exercitando esta atitude epistemológica desde o estudo exploratório, mesmo que não estivéssemos lá ainda “encharcados” em Paulo Freire. Desde então já zelávamos, pelas recomendações do GAE, por praticar o que Zeila Demartini (2011) recomenda: que na abordagem com crianças precisa haver um grau de respeito e intimidade para que elas falem, e que ao contrário de alguns que valorizam apenas aquilo que surge desde uma entrevista em profundidade maior, já se deve considerar importante os contatos preliminares, ou aquilo que se encontra nas micro cavidades. E acrescentamos com base em Eloísa Rocha (2008, p. 45), aquilo que pode se revelar para além e junto com a fala, tanto na *forma*, como “expressões corporais, gestuais e faciais”, como no *conteúdo* “agressividades, introspeção, solidão, ansiedade, agitação”³³ (FRIEDMANN, 2016, p.19).

Para Rocha (2008), *escutar*, neste sentido, envolve a compreensão integral da comunicação emitida pelo outro. Quanto mais se cruzam as técnicas de escuta, mais o investigador consegue criar o ambiente favorável com as crianças e evita a “desejabilidade social”, que é quando as crianças respondem com base na expectativa dominante do pesquisador, justamente o oposto do que se busca que é “conhecer seu ponto de vista, diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ibidem, p. 46). Uma pesquisa *com* as crianças e não *sobre* elas precisa garantir uma relação comunicativa, o que depende dos métodos e da forma de análise das falas. É recomendável criar formas de favorecer a emissão de falas a partir das culturas infantis – resultado de sua *produção* a partir das significações sobre a própria vida, mas também *reproduções* desde o mundo adulto – mas também, por parte da análise do pesquisador, estar atento às determinações estruturais da própria categoria infância, que vive

³³ Nas análises que fizemos a partir da produção de dados com as crianças, esses elementos são comentados ao nível do *plano de experiência*.

uma dualidade, ora frente a uma afirmação de sua capacidade de agência, ora sob constrangimentos estruturais, como por exemplo, a presença do professor em classe. Seja como for, Adriana Friedmann (2016, p. 19) solicita a consideração da complexidade que emerge das emissões feitas pelas crianças, que podem carregar pistas sobre “suas multiculturalidades, suas raízes, seus repertórios e seus saberes; arquétipos, histórias e seus significados simbólicos”.

Para dar conta disto, reiteram Ana Cordeiro e Luciana Penitente (2014, p. 73): “partimos do pressuposto de que não basta apenas dar voz à criança, é preciso pensar em estratégias de troca e de interação”, inclusive incorporando formas que “escutem” as crianças que tem dificuldade de fazê-lo oralmente, por exemplo, por jogos e desenhos, portanto, na forma como se expressam pela escrita mas também nos jogos corporais. Em nossa pesquisa, como se apresentará nos Capítulos III e IV, há uma variedade de dispositivos e de sistematizações da produção de dados que oportunizam uma captura de outras formas de escuta, no sentido que muitos autores chamam de “ludicizar” as ferramentas de pesquisa, mas que Ana Guitart *et al.* (2012, p. 3) chama de métodos “amigáveis às crianças por terem sido projetados para serem divertidos e agradáveis”, elencando alguns, como mapas, caminhadas, desenhos e grupos de discussão, que de certa forma coincidem em parte com o que utilizamos, bem como com os esforços de ressignificação para esta faixa etária.

Além de uma combinação híbrida de técnicas é necessária uma coerência com o método mais participativo que visa garantir a melhor correspondência das crianças. Natália Soares (2006) reforça que assim, não só se “desocultam as vozes” delas, mas se recoloca cada um em papéis distintos do modo convencional de pesquisa:

O discurso que se recupera com as metodologias participativas é um discurso diferente: é o discurso da criança-parceira no trabalho interpretativo que o sociólogo da infância vai desenvolvendo com ela, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, onde se assume como indispensável a presença da voz e ação da criança em todo o processo: o desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: é por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas polifônicas e cromáticas; por outro lado, é também um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, que têm de se descentrar do tradicional papel de gestor de todo o processo, para encarnar o papel de parceiro que fará a gestão da sua intervenção com a consideração da voz e ação dos outros intervenientes – as crianças (SOARES, 2006, p. 30).

Natália Soares (2005) apresenta como uma investigação participativa pode demonstrar três patamares de participação das crianças:

- O patamar da mobilização, identifica um processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, sendo encarada como parceira, com possibilidade de escolhas relativamente aos *timings*, à organização do processo e com possibilidade, ainda que reduzida, de escolha dos temas que atravessam a investigação em causa;
- O patamar da parceria, identifica um processo em que implicação da criança na investigação se faz desde logo no *design* da investigação, sendo o processo desenvolvido *ad ovo* por crianças e adultos, e a tomada de decisão relativamente a todos os outros aspectos que caracterizam o processo feita em conjunto;
- O patamar do protagonismo, identifica um processo dependente em exclusivo da acção da criança, quer seja na definição dos objectivos e *design*, no *timing* e recursos, encarando-se o investigador adulto como consultor disponível e presente (SOARES, 2005, p. 161).

Soares (2005) comenta que a ponderação destes três patamares depende da investigação. Em nosso caso procuramos nos nortear por uma combinação destes patamares, como poderá se observar no Capítulo IV. A escolha dos temas – ou territórios educativos a serem identificados – por exemplo, emanou do estudo exploratório, feito com as crianças da turma e, portanto, as envolveu, ainda que em outro *timing*. Muitas vezes se recorreu a conversa com elas para que se pudessem definir a forma com a qual seriam feitas as incursões pelo território, sendo comum uma retomada em cada reencontro acerca dos objetivos do programa. Sua iniciativa nos contatos com os agentes do território, na forma de sistematização, na organização de dispositivos, atestam a ideia de protagonismo, o que ficará mais evidente no desenho do programa que será apresentado.

Por último, e não menos importante, retomamos Soares (2006) que faz importantes recomendações quanto à condução ética de pesquisas com crianças. Começa-se de uma atitude já apresentada até agora, que é a de respeito por suas vozes como atores sociais e evolui para que se conduza a investigação de modo a não produzir consequências que possam levar à ansiedade, ao medo e outros constrangimentos. Isto é muito difícil de ser “previsto”, mas deve se ter a sensibilidade, como adverte Soares, para perceber rapidamente o surgimento de situações como estas³⁴.

³⁴ Em nossa pesquisa, um dos elementos que levou a um redesenho foi quando a proposta de que as crianças visitassem em grupo determinados territórios, sem nossa companhia, levou alguns a se sentirem constrangidos, por não obter a autorização dos pais. Foi quando nos dispusemos a acompanhar o deslocamento, e presenciar a visita que fizeram, procurando não intervir na investigação. Quanto ao tempo, como já comentamos na Introdução, sempre que o objetivo não fosse alcançado naquela oficina, conseguimos negociar a continuidade dos trabalhos com a gestão da escola e a professora, de modo que as crianças não se frustrassem com sua inconclusão e a atividade se integralizasse.

Estes eventuais riscos³⁵ devem estar previstos nos formulários entregues aos responsáveis pelas crianças e a elas mesmas, procurando, em ambos, como adverte Soares, que o consentimento informado seja claro e objetivo, sobretudo acerca do caráter voluntário da participação, podendo se recusar ou desistir a qualquer momento.

Aconselha a privacidade e a confidencialidade das crianças que buscam “salvaguardar a identidade e identificação pública da criança”³⁶ (ibidem, p. 34) com a obtenção da concordância por parte dos responsáveis legais e das próprias crianças. Além disto, Soares ainda indica que a salvaguarda da confidencialidade também diz respeito a forma com que o pesquisador lida com confidências das crianças, paralelo ao processo de pesquisa, que podem ser situações de risco para elas³⁷.

Na próxima seção, debateremos como a noção de território educativo tem se apresentado no âmbito acadêmico e da práxis, iniciando contudo, pela própria fundamentação do termo “território” que o atributo “educativo” bem adjetivar.

3.3 DO CONCEITO DE TERRITÓRIO A NOÇÃO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO

Para um maior aprofundamento sobre território educativo requer que também se olhe especificamente para o conceito de *território*. Uma importante referência se encontra na Geografia, área de Marcelo Lopes de Souza (2013), que revisita alguns escritos seus sobre o tema *território*, e para quem a aplicação do termo é muito ampla e controversa, sendo que a

³⁵No caso desta pesquisa, as crianças, no desenvolvimento das atividades, sejam de passeio (percursos a pé ou de ônibus) ou de sistematização em classe (oficinas) poderiam estar submetidas a algum risco de constrangimento, seja pela simples presença do pesquisador, seja por qualquer de suas intervenções. Para prevenir ou minimizar esses riscos, é que se fez o esclarecimento por meio dos termos de assentimento (crianças) e de consentimento (aos pais e responsáveis), deixando-os livres, tanto as crianças para participar ou não, quanto seus pais de consentirem ou não. De qualquer forma foram evitadas abordagens constrangedoras e por meio da articulação com a professora e gestão da escola, procurou se interferir o menos possível na rotina escolar. Quando o risco de constrangimento foi identificado durante a aplicação do instrumento, pode-se recorrer objetivamente às crianças sobre se preferiam ou não participar. Este limite, contudo, é tênue, pois ao mesmo tempo se procura estimular que criem grupos de trabalho ou se envolvam na atividade, para que não haja o risco, por outro lado, do isolamento. Requer por parte do pesquisador bastante sensibilidade.

³⁶Ainda que tenhamos obtido aprovação junto ao comitê de ética em pesquisa, a qual incluía a autorização por parte dos pais e das crianças, em formulários distintos, para utilização de fotos com a identificação das crianças, procuramos evitar a escolha ao máximo daquelas que as se identificasse, buscando desde o registro, sempre focar nas atividades, em ângulos que seus rostos não aparecessem.

³⁷Importante colocar que estas recomendações nortearam toda a equipe, incluindo também os voluntários, e que não foi incomum estas situações de confidências, surgindo naturalmente laços de confiança das crianças com os membros.

sua primeira aproximação permite entendê-lo como “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (*apud* SOUZA, 1995, p. 78).

O autor adentra ao conceito de *poder* para conseguir avançar na definição de território, sendo que *poder* também vem pleno de superposições com outros conceitos. Amparando-se em Hanna Arendt (1983), diz que o poder não é uma coisa que possa ser armazenada, como instrumentos de violência, mas existe apenas em sua efetivação. Difere por isto da *força*, pois é mutável, mais como algo em potencial latente. A força é individual, e o poder surge da relação entre homens que agem juntos. O poder não é isolado, é sempre representação de um grupo, que em desaparecendo, desaparece também o seu poder.

Este conceito de poder também pode ser associado à noção de TEs, pois *haveria uma potência em estado latente de determinados territórios*, que precisa ser retirada de uma inércia para o sentido educativo. Em tese, todo o território educa, mas é a intencionalidade educativa que o ativaria para esta finalidade. Para José M. Muñoz Rodriguez (2009), já citado no Capítulo III, é a territorialidade, como experiência territorial das pessoas, que vai dar as pistas para se “interpretar o potencial educacional do espaço com base no grau e tipo de relação que se estabelece entre sujeito e espaço” (p. 17). Acreditamos que a mediação dos dispositivos utilizados na pesquisa seja importante para esta interpretação da *potência do território, mormente o processo de agência investigativa das crianças*.

Recuperando a contribuição de Cornelius Castoriadis (1983), Souza (2013) percebe uma ambivalência do termo poder. Para ele não existe sociedade sem nenhum poder. Também entende que o poder pode ser autônomo, radicalmente democrático, sem que haja uma assimetria entre dominados e não dominados. O acordo coletivo a respeito de normas e regras identifica que se está diante de um poder não heterônomo, e não de uma ausência de poder.

Esta formulação traz a nosso ver elementos para o desenvolvimento da noção de TEs em uma perspectiva democrática e também mais autônoma, *em que a identificação destes por parte das crianças não represente novas assimetrias no território, mas sim, novo contrato social de uso e significação*, em que, elas, como cidadãs, estejam investidas de poder, literalmente empoderadas, mas sem que isto enseje relações de dominação, e mesmo de exclusão no território. Respeitamos, neste sentido, o que Paulo Freire alerta, quanto ao risco

de o oprimido querer se tornar o opressor. Obviamente este não é o intento quando as crianças identificam os TEs.

Souza (2013) continua refletindo que a sociedade, para atuar em uma autêntica ação comunicativa (na perspectiva habermasiana³⁸), e que dê conta de purgar as piores nuances que colocariam em risco a dialogicidade, precisaria de um outro contexto social, uma sociedade livre, autônoma. Como ele aponta, é difícil isto acontecer num contexto de regulação heterônoma. *Por isto, acreditamos que a possibilidade dos territórios educativos é meio e não fim, uma espécie de oportunidade, não só para as crianças, para compreender as relações de poder no território, rumo a um outro contexto social.* Alfredo Hoyuelos (2015) também valoriza a possibilidade do “âmbito comunicativo” por meio de um “território de compartilhamento”, em que os espaços nos falamos, mas também funcionam como ponto de encontro entre criança e objeto, entre criança e espaço.

Rogério Haesbaerth (2007) comenta que embora a dimensão política seja privilegiada na conceituação de território, hoje se faz necessário o conceito abarcar toda a complexidade das relações de poder, que não se encontra mais centralizado, mas difuso, multifacetado e rizomático, e assim passa de uma dimensão material e visível para uma dimensão simbólica e imaginária. É por isto que advoga um tratamento que supere dualismos e, portanto, perceba o verdadeiro *continuum* e não a oposição entre os territórios mais funcionais – que efetivam a dominação – e os mais simbólicos – que implicam apropriação. É neste sentido que advertimos para que, ao trazermos a produção de dados desta tese, se observe que ora vamos identificar territórios mais blindados, interditados, outros mais vivenciados pelas crianças.

Souza (2013) também dá a entender que o poder comumente se espacializa, ou melhor, se territorializa. Mesmo o poder sobre grupos sociais, são para ele, grupos em conexão com o espaço. O uso intensivo ou ostensivo de práticas espaciais leva a instrumentalização e alteração do território. Isto dá margem para problematizar mais adiante *as interdições a determinados territórios, para as crianças, por conta da violência ou do uso oneroso.* Entre as motivações que Souza aponta e que levam ao desejo de territorializar está a de estabelecer relações afetivas e de identidade de um grupo social e seu espaço. A

³⁸ José Pinto (1995, p. 80), sintetizando o conceito de “ação comunicativa”, diz que esta “(...) surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do *entendimento*”.

expressão “afetar a cidade (território)” que vimos utilizando, é prenehe deste sentido, de estabelecer relações de afeto e de identificação. E o inverso também é verdadeiro: deixar-se afetar por ele³⁹.

Se a Geografia ajuda sobretudo ao emprestar este conceito que não é exclusivo dela, mas que tem mais propriedade para conceituar, a formulação propriamente do conceito ou noção de Territórios educativo, como já havíamos ensejado na Introdução, tem uma gênese variada. “Bebe” de fontes diversas, como o arcabouço teórico derivado do Movimento das Cidades Educadoras, passando pela concepção de *territórios educativos de intervenção prioritária* em Portugal, chegando a experiências brasileiras como as difundidas pelo Bairro-Escola da ONG Cidade Escola Aprendiz, tendo sido também aplicado em variadas localidades influenciadas por estas experiências, como no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte MG e no Bairro-Escola de Nova Iguaçu-RJ, e mais fortemente propalado pelos documentos oriundos do Programa Mais Educação do Governo Federal, a partir de 2007, o qual não deixou de revisitar aquelas experiências.

Quanto ao que a Cidade Educadora originalmente contribui, já havíamos desenvolvido no Capítulo II seus nexos entre cidade, educação e outros agentes educativos. Quando se faz uma busca ao termo territórios educativos em bases de dados, seja em teses ou periódicos, é comum vir *territórios educativos de intervenção prioritária* (TEIP). Helena Barbieri (2003) recupera que este foi um programa de política afirmativa, criado em 1996 pelo Ministério da Educação de Portugal, com base nos “discursos educativos e nos normativos legais do conceito e forma de Território Educativo” (p. 43), focando em “uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias” (ibidem). Neste sentido, guarda semelhança enquanto política governamental, mas também diferença, porque no Brasil, não necessariamente se aplicaram a territórios *anteriormente* diagnosticados como vulneráveis.

³⁹ A partir de minha experiência em projetos de extensão mencionadas na Introdução, venho propondo na formação de docentes a ideia de “afetar a cidade”, como melhor descrevemos em Matiello (2015) em que o afeto se dá no sentido tanto afetivo quanto interventivo (onde afetar quer dizer interferir na cidade). Baseando-nos em De Bernardi (2012), intencionamos assim superar “a diluição da experiência dos sentidos, a fragmentação dos saberes e a desterritorialização” (p. 130). De certa maneira, no desenho do instrumental a ser utilizado na tese se evidenciará algumas etapas em que isto também será aplicado.

Para Dalila Oliveira & Ana Saraiva (2015, p. 619), na adjetivação de *vulneráveis*, acoplada à de territórios educativos, percebe-se um foco inovador, do “território como ‘beneficiário’ da política social e educativa” baseando-se em critérios como “a descentralização da educação; a focalização das políticas sociais; o reconhecimento da multidimensionalidade da pobreza; a valoração quantitativa das desigualdades escolares; a emergência da equidade como princípio de justiça social” (ibidem). Desde esta perspectiva, podemos encontrar também alguns pontos de contato com a política governamental do Mais Educação.

Para o Escola integrada, na definição de Paulo Carvalho & Lucia Leite (2016), encontramos características não-estáticas do território e de agência das comunidades:

(...) [o território educativo] suscita a produção de um espaço geográfico educativo marcado por fluidez e maleabilidade. Espaço esse que, ao ser apropriado pela escola, ajuda a identificação dos estudantes com seu espaço de vivência, impulsiona ações coletivas em prol da melhoria do bairro e das condições de vida de seus moradores (CARVALHO & LEITE, 2016, p. 149).

Algumas das definições emanadas destas experiências, já comentadas na Introdução, também conversam com outros conceitos para fundamentar o de territórios educativos. Por exemplo, a ideia de envolvimento de agentes e territórios em uma rede educativa, herdeira original das Cidades Educadoras, encontra mais recentemente o conceito de *comunidades de aprendizagem*, também incorporado pelo Cidade Escola-Aprendiz, como o apresenta Rosa Torres (2019):

Uma Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2019, p.1).

Em nosso trabalho, embora o foco tenha sido as crianças, não minimizamos esta perspectiva, pois a defesa de que a identificação de TEs seja feita de forma protagonista por elas, não exclui a formação de uma comunidade de aprendizagem. Com base nesta influência, o Cidade Escola-Aprendiz, conforme Helena Singer (2015, p. 24), atribui aos territórios educativos o papel de uma *articulação intersetorial* para incorporar outras oportunidades educativas por meio de “programas e projetos educativos de áreas diversas, como cultura, esporte, meio ambiente, artes, direitos humanos, comunicação e saúde”, de onde se demanda “que a diversidade cultural do território seja reconhecida, mapeada, valorizada e divulgada”.

Há inclusive a adjetivação de “novos” acoplada a territórios educativos, difundida sobretudo nos documentos elaborados a partir do Programa Mais Educação, que reforça, sem relativizar, a importância dos espaços formais, principalmente a escola. Aqui na tese optamos por não assumir, defendendo que sua pré-existência não justifica o adjetivo, se o que se torna novo não é o território, mas o efeito da agência sobre seu potencial educativo. Se fosse o caso nesta pesquisa, dentro da própria escola poderiam haver outros territórios educativos potenciais pouco explorados, do pátio ao corredor, do refeitório à sala de professores.

A busca por fundamentar territórios educativos poderia se estender no sentido de ampliar o panorama, alcançado um espraiamento por áreas que já utilizam de seus preceitos sem que necessariamente utilizem o termo, como é o caso da Educação Patrimonial e da Educação Ambiental⁴⁰, cuja trajetória, inclusive no Brasil tem sido muito competente em fazer os nexos entre patrimônio, memória e natureza com a sociedade, a escola e o território. Mais recentemente estas áreas vem incorporando em alguns casos, o termo territórios educativos⁴¹.

Entendemos que territórios educativos é um conceito em construção, portanto, ainda em um status de noção, e que tem interessado também pesquisadores do campo da Arquitetura e Urbanismo, de um modo especial, aqueles associados ao GAE, bem como outros grupos de pesquisa do PROARQ-UFRJ, como o SEL-RJ (Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro) e o ProLUGAR (Lugares e paisagens), cujos membros têm buscado, por meio de pesquisas teóricas e empíricas, contribuir no aprofundamento do conceito⁴². É importante lembrar que a “chegada” destes grupos no tema territórios educativos se faz por conexões com a escola e outros espaços educativos, cujas pesquisas de mestrado e doutorado do PROARQ vem há anos tematizando, e que, pode-se dizer, foi passando da sala de aula para o

⁴⁰ Conforme Maria Barros (2018): “De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que, além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes” (p. 34).

⁴¹ Por exemplo no trabalho de SIVIERO, Fernando P. **Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural**. 193p. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Rio de Janeiro, 2014.

⁴² A interlocução entre os referidos grupos a respeito da construção deste conceito remonta à pesquisa integrada “Do Espaço escolar ao Território Educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro” financiada pelo edital do CNPQ para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de 2014.

pátio da escola, e do pátio para a cidade⁴³. Por isto, para um coletivo de autores destes grupos de pesquisa, se o espaço livre interno ao complexo educacional tem sentido educativo, o que dizer do entorno da escola, considerando as possibilidades de conexão entre o intramuros e o extramuros e prosseguem:

Podemos afirmar que um território educativo, a exemplo da cidade e seu sistema de espaços livres, é um lugar de manifestações, palco das relações sociais, elemento fundamental que potencializa o processo educativo, recreativo, cultural e de integração social (AZEVEDO ET AL., 2016a, p. 346).

É natural, portanto, que a diversidade de campos teóricos que fomentam as pesquisas dos diferentes grupos de pesquisa, faça dos territórios educativos não só um constructo dinâmico, mas também híbrido de contribuições, como por exemplo, a partir da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour⁴⁴, uma vez que para Azevedo *et al.* (2016b), o território precisa ser compreendido à luz da rede formada pelo *agenciamento* de atores, sejam eles *pessoas ou diferentes artefatos*, que implicam em relações de apropriação, identidade e pertencimento, e portanto, constantemente ressignificado no cotidiano. Neste sentido, também este coletivo de autores dos grupos de pesquisa já citados arriscam uma definição para os territórios educativos: “(...) um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações” (ibidem, p. 23).

Percebe-se que, ao fim, seja pelas influências mais remotas como da Cidade Educadora, seja das mais institucionais como o Mais Educação, ou mesmo das do campo acadêmico, particularmente da Arquitetura, que os esforços de construção do conceito tem sido diversos, o que para nós, não nos coloca na posição desta tese em querer

⁴³ Uma importante publicação dos pesquisadores do GAE e de outros grupos de pesquisa do PROARQ/UFRJ que retrata uma integração dos temas, além de abarcar este percurso da sala de aula ao pátio é AZEVEDO, Giselle; RHEINGANTZ, Paulo A.; TÂNGARI, Vera R. (Orgs.) **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**. Rio de Janeiro: PROARQ, 2011. Também merece destaque o livro que reuniu as conferências do encontro sobre Territórios educativos promovido pelo GAE em 2015: AZEVEDO, Giselle A. N.; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016c. Além disto, a noção de territórios educativos vem sendo explorada no curso de graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ em experiências no ateliê de Projeto Arquitetônico III sob supervisão da profa. Vera Tângari, associando a pesquisa também ao ensino e à extensão, e vem sendo discutida em alguns trabalhos como o de FLANDES (2017).

⁴⁴ Especialmente o ProLUGAR, e particularmente, prof. Paulo Afonso Rheingantz, tem trazido este aporte, sobretudo no início das discussões integradas ao GAE a respeito dos TEs, de onde se identificam algumas contribuições advindas da abordagem de Latour. Há possivelmente outros autores que busquem nesta referência os nexos com os aprendizados no território, como é o caso de Bernard Bier (2005, p. 120) para quem também se “pode-se dizer que os atores da educação não se limitam mais aos profissionais da educação, mas também ao mundo das coisas e fatos que nos cercam e participam de nossa aprendizagem”.

pretensiosamente encerrar a discussão de forma categórica com um “para nós, territórios educativos é...”. Antes disto, pretendemos dentro de nossa perspectiva de formação, que passa da Arquitetura às Ciências Sociais, faz uma passagem pela Geografia e aterrissa mais recentemente na formação de professores, contribuir *ainda* para esta construção.

Por isto, partimos da pista que nos dão – especialmente a arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria, colega do GAE que trabalhou assessorando a equipe mentora do Programa Mais Educação, e também a própria Jaqueline Moll e outros autores dos documentos do MEC que nortearam aquele programa: *de que a obra de Paulo Freire, seria a grande inspiração, no Brasil, para um aprofundamento do conceito de TEs*. Educador do campo progressista brasileiro, Freire é reconhecido internacionalmente, e mais recentemente tem sido criticado sem fundamentos pelos hostes conservadoras e mal informadas que tem se propagado em um contexto de retrocesso democrático, porque acreditam que suas ideias contribuiriam para o estado lastimável da educação no Brasil, bem como para uma doutrinação ideológica nas escolas. Obviamente que ao tocar neste assunto, nossa tese não vai confrontar o que se tem falsamente propalado contra Freire, contestando a partir do que apresentam estas críticas não embasadas. Nossa proposta é um mergulho em sua obra, para um iniciante em suas leituras, o que foi meu caso, e desde aí até a emersão à superfície, “trazer-me” o mais possível encharcado de suas ideias, que por contraste, e não por enfrentamento, revelem com justiça sua contribuição para a educação, em uma leitura que sempre pode ser renovada, e por isto mesmo, pode oferecer aos territórios educativos, uma perspectiva também progressista, emancipadora, democrática e humana.

Então, desde a pista deixada lá atrás, nossa escolha não se revela aleatória, mas intencional. Se não pretendemos conceituar de forma peremptória, por outro lado, somos contundentes na certeza de encontrar em Freire um aporte robusto para os territórios educativos. De certa forma, ao buscar fundamentar TEs desde a obra de Freire, procuramos contribuir para que a incorporação deste conceito, em sua dimensão teórica e prática, não seja feita por correntes que indevidamente levem para seu desvio ou perversão, vinculando esta noção ainda frágil em termos paradigmáticos, justamente por parte de quem ela se opõe.

Paulo Freire coloca que não existe educação neutra, então é necessário explicitar de que lado se está como educador. Este mergulho em sua obra vem justamente para que possamos advogar de que lado precisam estar os territórios educativos. Por isto, esta seguinte

seção do capítulo tem uma proporção maior, justamente por encontrarmos aí nossa referência de peso. Como já deixamos entender, o encontro com Paulo Freire é novíssimo em nossa trajetória e, portanto, o fazemos embarcar com a tese andando, inclusive depois que o campo já estava feito.

Afinal, nosso chão firme – como área de formação – era o campo da Arquitetura e Urbanismo, e ainda que trabalhar com crianças nos colocasse também em uma posição nova, ali nos sentimos mais seguros pelo esteio que o GAE e a orientação nos davam. Seguimos então, pelo caminho empírico como ponto de partida. Mas a orientação sempre nos fez lembrar do necessário posicionamento em uma tese, e a importância de se buscar uma obra de referência, um conjunto de conceitos, uma abordagem mais significativa. Daí, a insegurança de buscar “o autor-referência” foi dando lugar a certeza, quando da leitura das obras de Freire e de autores freireanos, de que ali encontramos porto seguro para ancorar nosso estudo empírico. Se, portanto, fiz esta escolha, alerta que nem por isso, sou “freireano de carteirinha”. E aqui retomo a primeira pessoa, pois mesmo com o encorajamento da orientadora, sabia que este percurso faz parte da autonomia do doutorando, e que trazer um autor deste porte para a tese é desafiante, pois não se torna freireano do dia para noite, nem se compreende profundamente sua obra em um estalo. Pudemos perceber que em nossa práxis docente, sem saber, talvez já estivéssemos sendo um pouco freireanos há algum tempo. Assim, encontramos nele não só fundamento para os TEs, mas para nosso percurso formativo de docente e investigador.

Poderá se perceber, fruto deste embarque posterior de Freire em nossa tese, que embora esta seguinte seção do Capítulo III esteja, como em toda tese, antes da apresentação da metodologia e da produção de dados, ela dialoga com estes outros capítulos, procurando antecipar, correndo o risco de analisar, antes mesmo de se conhecer as técnicas de pesquisa e o campo. Mas em uma pesquisa que namorou com a perspectiva deleuziana – apresentada por outros autores, como se verá no Capítulo III – isto parece derivar desta dimensão rizomática de se fazer pesquisa, que não separa as coisas em etapas estanques, mas capilariza-se sem que se perceba seu começo, meio ou fim. Se intencionalmente estas dobras aparecem, ainda assim fazemos o esforço de apresentar para quem lê, alertado disto, de uma certa sequência mais linear. Em parte, diríamos, pois o Capítulo V desta tese, é como se fosse um

continuum desta seção seguinte em que trabalhamos Freire, entremeada pelo conjunto do método/técnicas e do estudo empírico dos Capítulos III e IV.

3.4 O PENSAMENTO FREIREANO E OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

3.4.1 Comunidade - Localidade - Situacionalidade

Embora o termo território propriamente não seja um conceito chave no pensamento freireano, há pistas importantes em outras noções por ele elaboradas que ajudam no aprofundamento da concepção de territórios educativos. Entre elas está a de “pedagogicidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 20). É quando ele fala da existência de um discurso formador que envolve a atmosfera das escolas e se reflete em seus aspectos físicos, elencando: “limpeza do chão”, “boniteza das salas”, “higiene dos sanitários”, os quais indicam que há uma “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (ibidem). É como se Freire dissesse que o *espaço também educa!* E quanto melhor for, melhor educa.

É importante lembrar que Freire não foi o único educador preocupado com a importância do espaço no processo formativo. Julia Oliveira-Formosinho (2007) bem resume algumas das principais contribuições, na história da pedagogia, as quais aqui não iremos aprofundar, mas servem de ilustração:

Vários modelos pedagógicos preocuparam-se com a arquitetura do espaço educacional. Este ambiente, proposto por Maria Montessori, os modelos arquitetônicos froeblianos, a integração dos espaços educativos interiores e exteriores de Margaret Macmillan, a pedagogia da escuta de Reggio Emilia são somente alguns exemplos que falam da importância do contexto físico, do espaço e da arquitetura da sala de atividades, do espaço de recreio, da escola e do espaço envolvente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23).

Se buscamos em Freire referências mais específicas que ofereçam fundamento para os territórios educativos, encontramos quando se refere às experiências da Escola Integrada, já mencionada na seção 2.3, a qual promoveu a educação em espaços informais como ruas, praças e o próprio pátio escola, entre outros, e sobre a qual ele comenta: “Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas” (FREIRE, 1996, p. 19). Em outra obra, em coautoria, ele também defende o potencial de outros contextos para além da escola:

(...) mesmo hoje em dia, num momento em que a utilização das escolas é possível para contrapor-se à introdução das ideologias dominantes, é necessário reconhecer que os contextos não escolares são extremamente importantes para a produção pedagógica de resistência política e social (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 42).

Esta afirmação dos autores nos dá inclusive um sentido de que as experiências de identificação de TEs guardam em si mesmas um *gérmen de resistência ao colocar as crianças deambulando pelo território, ou seja, o próprio fato delas não estarem mais confinadas na escola, implica num ato político, sobretudo quando são crianças de baixa renda e das periferias urbanas.*

Também percebemos nas obras de Freire, três outros conceitos ou noções que podem colaborar para a fundamentação dos TEs: comunidade, localidade e situacionalidade. Baseando-se na pedagogia freireana, Gadotti (1992) vai acentuar o papel da escola na capilarização de projetos junto à “comunidade” em que se insere, como possibilidade real de responder as suas demandas, de maneira que sejam respeitadas as singularidades e a própria comunidade avalie o resultado do projeto. Ainda que não tenhamos envolvido os pais em nosso programa, a identificação do TEs pode ganhar impulso com o envolvimento das famílias e da comunidade, complexificando a rede de agentes no território⁴⁵.

Freire (1987) reforça que no aprofundamento das problemáticas locais, tratando as “comunidades” como totalidades, são reveladas parcialidades de outras totalidades, de outras escalas. Assim, o local se conecta ao global, e de certa forma, os territórios educativos também acompanham esta transescalaridade a partir do que é suscitado em suas experiências de vida.

Outra noção freireana que pode robustecer a ideia de TEs é a de “localidade do educando”. Esta noção é trabalhada por Raiane Assumpção *et al.* (2009):

A localidade do educando é, dessa forma, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Assim, a realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária; e em diversas perspectivas: social, política, econômica que se interpenetram (ASSUMPÇÃO ET AL., 2009, p. 89).

Neste sentido, reforça e se entrelaça com a noção de comunidade que já apresentamos, bem como “ancora” o aprendizado a partir da realidade, sem que se prenda a ela, mas a partir dela se dilate. A localidade do educando é uma noção freireana que se associa a outras como quando se faz o processo de descodificação-codificação, para a leitura de mundo, que iremos discutir a seguir. Ao valorizar a localidade do educando, no caso, das crianças, se dá sentido ao seu aprendizado e oportunidade para que seu repertório de vida

⁴⁵ Em um momento do itinerário, a comunidade participante foi chamada a avaliar o processo, como se verá no Capítulo V, por ocasião das assembleias.

sirva como matéria para o processo educativo, como assinalam Angela Antunes & Paulo Padilha (2010).

A localidade do educando, é dessa forma, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Fazer os educandos falarem a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho, relações sociais, e, num movimento solidário, dialético, dialógico, criativo e crítico, ir permitindo que eles desvelem o local e o universal, dominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção de um mundo novo (...) (ANTUNES & PADILHA, 2010, p. 54).

Por isto, a abordagem iniciada com o estudo exploratório foi tão fundamental para o levantamento dos temas geradores, que vieram a definir o desenho do programa. Foi desde as inquietações das crianças quanto à insegurança nos espaços públicos, a violência no trânsito, a pouca frequência ao centro da cidade e mesmo de equipamentos do bairro que se propôs o itinerário a ser identificado. Podemos afirmar que Freire não se incomodaria em substituir o termo *localidade* por *território*, pois este também compreende não só as dimensões físico-espaciais, mas as relações vividas.

Quanto à “situacionalidade”, é uma noção freireana que envolve espaço e tempo:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desapoiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 1987, p. 58) (grifo meu).

Esta noção soma-se a de TEs, pois estes também englobam a dimensão temporal, ao envolverem as relações de poder que atuam sobre o espaço, as quais se dão na história e fazem história. Por exemplo, relações entre um mundo adulto e um mundo das crianças, um território das crianças de classe média e outro das crianças da periferia. Também se imbrica à noção de território educativo, porque, tal qual a situacionalidade, não intencionamos “parar” na constatação da realidade, senão criticamente, levar a uma intervenção nesta realidade.

Paulo Oliveira & Patrícia Carvalho (2007) completam o entendimento desta noção:

O homem é um ser em situação. Pensar a sua situacionalidade é fundamental para a sua compreensão como um ser de práxis. Em relação ao mundo, o homem pode encontrar-se em três estágios diversos: imersão, emersão e inserção. O primeiro momento é caracterizado pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. O momento de emersão assinala a capacidade humana de distanciar-se da realidade, de admirá-la objetivando-a. A

inserção implica o retorno do homem à realidade para transformá-la através de sua práxis (OLIVEIRA & CARVALHO, 2007, p. 221).

Estes movimentos – imersão, emersão e inserção – poderão ser observados de maneira dialética, não linear, quando no Capítulo IV se apresenta a produção de dados a partir dos dispositivos, em que as falas das crianças demonstram, de forma avulsa ou simultânea, estas dinâmicas.

3.4.2 Temas geradores: a codificação-descodificação para o elenco dos territórios educativos

Encontramos em Paulo Freire uma concepção de educação que reconhece o papel formativo da cidade. Em *Política e Educação* (FREIRE, 2001, p. 13), afirma que não basta reconhecer isto, pois, se com ela aprendemos, isso é por ser próprio de homens e mulheres “educar, aprender, ensinar, conhecer, criar, sonhar, imaginar por meio da cidade”. Ou seja, acontece por meio de uma interação concernente ao nosso ser político:

Muito de sua tarefa educativa [da cidade] implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos (...). A própria política em torno de como sublinhar este ou aquele conjunto de memórias da Cidade através de cuja só existência a Cidade exerce seu papel educativo. Até aí, a decisão política nossa pode interferir (FREIRE, 2001, p. 13).

Nesta obra, Freire comenta que a cidade é reveladora de uma memória que arquiva aspectos positivos e negativos, o que é natural, pois nos representa em nossas contradições. As cidades, ao gesticularem, moverem-se, falam de si, como manifestações de nossas culturas. Esta perspectiva se combina à Cidade Educadora, movimento já apresentado no Capítulo II, bem como com as possibilidades teórico-metodológicas do campo da Arquitetura e Urbanismo que vem sendo utilizadas por este movimento.

Durante o estudo exploratório, muitos dispositivos se revelaram como exercícios de “dialogicidade”, fazendo emergir das vivências das crianças, o “conteúdo programático da educação”, o qual fundamenta o itinerário do programa “Crianças arquitetando no território”. Acostumadas a serem “negadas no direito primordial de dizerem a palavra” (FREIRE, 1987, p. 45), as crianças podem ser levadas a perceber que sua “pronúncia do mundo” até então pouco valorizada, passa ser incorporada no que vão aprender. Entre temas como o brincar na rua e experiências de deriva pelo bairro com crianças mais velhas, foram surgindo durante o estudo exploratório elementos de seu “universo vocabular”, e este repertório permitiu a exploração

como “temas geradores”. É importante o que Freire (1987, p. 47) comenta a respeito deste repertório que nos é entregue de maneira desestruturada e que toma a forma de uma “revolução organizada” quando volta às crianças como itinerário para que possam identificar os territórios com potencial educativo.

Acreditamos que, assim, a leitura do território possa ser classificada como *crítica*, na perspectiva freireana, pois os conflitos sociais têm chance de aparecer e serem problematizados, transformando-se em conteúdo. Como poderíamos entender a falta de crianças nos poucos espaços públicos do bairro⁴⁶ se não tivéssemos ouvido delas mesmas o quanto tributavam a estes espaços uma aura de perigo, devido à frequência de “maconheiros” (termo delas)? Surgiam assim o que Freire (1987, p. 61) identifica como os “núcleos centrais das contradições principais e secundárias”, consequência da etapa investigativa e dialógica, os quais permitiram a organização do conteúdo programático (territórios visitados e seus interesses) expresso no itinerário do programa. Estes núcleos são consequência de um processo de “descodificação e codificação” no qual a realidade é cindida e retotalizada, e permite às crianças passarem do abstrato ao concreto.

Freire (1975) apresenta este processo de modo mais detalhado em momentos: “descodificação”, quando se descreve os elementos codificados, em suas partes constitutivas, o da “cisão” da totalidade ad-mirada, o do “retorno” com outros sujeitos à ad-miracção anterior e a “análise crítica” do que a codificação representa.

A codificação olha para o “objeto de conhecimento”, “transforma a cotidianeidade em objeto cognoscível” (FREIRE, 1981, p. 43). *Só o fato de as crianças percorrerem o bairro e a cidade, visitarem equipamentos, já tem sua relevância, pois alçam estes conteúdos à categoria de “codificáveis”*. Freire (1987, p. 60) fala de uma “codificação ao vivo”, que repertoria ao nosso ver – quando da utilização de dispositivos de visita das crianças aos territórios – os diálogos que surgem a partir do que foi percebido. Diferentemente de uma explanação feita pelo arquiteto sobre os problemas de infraestrutura do bairro, dialogicamente, a descodificação leva a questionamentos mútuos entre educador e educandos, que na análise crítica – retotalizada – permite aos “sujeitos cognoscentes” realizar

⁴⁶ Esta compreensão se deu posterior ao estudo exploratório, tende se iniciado de uma percepção em percorridas pelo bairro, ainda na intenção de que a etnografia pudesse ser incorporada como método na pesquisa, e que embora não tenha sido, contribuiu para que pudéssemos, circulando em diferentes horários, constatar que os principais e poucos espaços públicos não contavam muito com a presença de crianças.

a “solidariedade entre as partes constituintes na totalidade” (FREIRE, 1975, p. 85). No estudo exploratório foi fundamental esta descodificação para a seleção dos temas geradores que definiram o itinerário do programa.

A partir disto, podemos traçar uma relação entre o que apresentamos como os *momentos* de nosso itinerário, sobretudo o *mapear* – que reúne a maior parte dos dispositivos (os quais contribuem na leitura da realidade ou, para sermos freireanos, “leitura de mundo”, que problematizaremos adiante) – e o processo dialético da descodificação-codificação freireana. Os dispositivos utilizados para mapear podem ser úteis para a *descodificação*, como quando as crianças derivam pelo bairro, de uma forma em que há mais narrativa e descrição de si mesmas, do que análise propriamente dita, portanto, como “leitoras-descodificadoras” (FREIRE, 1981, p. 42). Mas também de *cisão*, quando selecionam temas, e sobretudo elaboram sistematizações, as quais funcionam como síntese, tal qual uma *retotalização*, em que há leitura de mundo crítica⁴⁷. *O que importa para nós, é que de algum modo nessas práticas se esteja levando a atos cognoscentes por parte das crianças e que elas possam se sentir potenciais transformadoras.*

Hernando Gutiérrez (2010), ao comentar a codificação-descodificação em Freire, afirma que estes fazem “parte da metodologia conscientizadora” do autor, pois ao analisar uma

situação existencial concreta, “codificada”, implica, para sua apreensão, “decodificação”, partir abstratamente até o concreto; implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes; implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (GUTIÉRREZ, 2010, p. 72).

É quando se identificam as “situações-limite”, conceito freireano sintetizado por Cecília Osowski (2010):

Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empowerment, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos (OSOWSKI, 2010, p. 375).

⁴⁷ Para Vasconcellos & Brito (2006), a leitura de mundo freireana possibilita a decifração e a interpretação crítica e analítica das situações-limites, a partir da percepção do indivíduo e da maneira como este aprendeu a se relacionar *no* e *com* o mundo.

No Estudo exploratório, entre as falas trazidas estavam situações-limite identificadas, por exemplo, nas representações ambíguas que as crianças tinham sobre determinados espaços⁴⁸. Obviamente, estas representações levaram a um escrutínio mais rigoroso para que se pudessem esboçar algumas conclusões, pois, é necessário, como comenta Freire (1981, p. 42), ir da “estrutura de superfície” para a “estrutura profunda”, onde se “abre possibilidades a análises críticas em torno da realidade codificada”.

Territórios restritos, cerceados, por outras vezes, usurpados ou interditados a elas, são as situações-limite que mais nos interessam neste trabalho. Aplica-se, assim, o que Osowski (2010) comenta:

Não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo aquilo que os torna submissos, nem tampouco percebem como poderiam responder de um outro modo às tarefas que essas situações-limites exigem (OSOWSKI, 2010, p. 375).

Ao propor o itinerário não quisemos nos circunscrever a uma “constatação resignada” quando da identificação das situações-limite, mas ao encontrar-se com elas, ter a substância do que Freire apresenta como o “inédito-viável”. As situações-limite, apreendidas como “freios”, passam a ser “percebidos destacados”, por contraste, em sua “visão de fundo” (FREIRE, 1987, p. 51). O inédito-viável nasce assim de uma postura crítica frente à situação-limite. Ana Freire (2010, p. 223), companheira do mestre, apresenta este conceito como “palavra-ação”, portanto, no âmbito da práxis de transformação do mundo: “Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas”.

Assim, se a descodificação-codificação leva à apreensão de situações-limite, o que se deu sob o pretexto da identificação dos TEs no momento Mapear – que foi de leitura de mundo – passar das situações-limite ao inédito-viável, muito se combina ao sentido prospectivo que o momento Construir tem em nosso itinerário. O inédito-viável aparece assim como uma nova perspectiva que permite olhar comparativamente para a realidade: se outro território é possível, por que o que temos é assim? Além disto, identificar território educativos passa a ter também um plano subjetivo (se é que quando se mapeia se esteja sendo só objetivo), pois

⁴⁸ Exemplos disto são: a penitenciária localizada no bairro, identificada paradoxalmente como lugar de risco e de segurança; e o CEU (Centro de artes e esportes unificado), como lugar de brincar, mas também de presença de “maconheiros”, e por isto mesmo, desejado como território, mas também evitado.

permite que as crianças busquem em seu repertório de desejos – no campo do onírico, do não existente, mas nem por isso, do impossível – com o que querem aprender. Ao passarem de desígnio (pensamento) para o croqui e do croqui para um modelo (ex.: maquete), é possível introduzir na visão das crianças uma dimensão de materialidade que as faz pensar concretamente na viabilidade de seus sonhos: ‘Se posso projetar e construir pequeninho, o que impede de acontecer no bairro e cidade?’

Uma noção freireana associada ao inédito viável é a de “sonho-possível”, e que Ana Freitas (2010b, p. 380) sintetiza: “O sonho possível freireano diz respeito à atitude crítica orientada pela convicção de que as situações-limites (...) podem ser modificadas, bem como de que esta mudança se constrói constante e coletivamente”. Freire mesmo acrescenta: “Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquiteturar, significa conjecturar sobre o amanhã” (FREIRE, p. 293 *apud* FREITAS, 2010b, p. 380, grifo meu). A analogia freireana com a arquitetura como possibilidade projetiva dá um sentido ainda mais forte para o momento Construir, pelo qual se pode dar *um salto qualitativo na identificação de TEs ao se formular inéditos-viáveis de forma dialogada com outras crianças*, conforme propusemos, vislumbrando futuros sequer imaginados pelo opressor para sua realidade. Projetar outra realidade é uma forma de luta por parte do oprimido. É uma resposta ao opressor, que crê ter “desumanizado” os oprimidos:

A violência dos opressores que os faz também em desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p. 16).

Sonhar assim é revolucionário, e dispositivos da Arquitetura podem ser artefatos para construir esta revolução. Sonhar também não é algo menor, pois como assinalam Ivo Dickmann & Ivânio Dickmann (2008, p. 120) diferente da utopia, o sonho leva a agir, “sai da cabeça e vem até a mão”, vira “ação cultural”, o que se dá em nosso itinerário na formulação de propostas pelas crianças que subvertem expectativas que os adultos costumam imaginar ser o querer delas, demandando pelo exercício prospectivo, aspectos que revelam com profundidade sua impressão sobre a realidade, como se observará no Capítulo V.

Podemos ainda observar que a concretez do sonho não é colocada em questão pois a ideia de sonho já pressupõe algo necessário, porém negado. O que os oprimidos e

oprimidas sonham para humanizar-se não são artificialidades, coisas supérfluas ou bens materiais em si. Estes sonhos coletivos transcendem para algo mais importante, como a liberdade, a mudança da realidade opressora, uma vida digna e humanizada para todos (DICKMANN & DICKMANN, 2008, p. 121).

Ao sonhar concretizando em maquetes, isto abre para as crianças, caminho para um ato cognoscitivo, o qual as pode fazer perceber, de maneira simples, como o direito à cidade lhes é restrito. *Assim, a simples transgressão de fantasiar um futuro outro seria o gérmen de uma “conscientização”, no sentido freireano, ainda que em tão tenra idade.*

Paulo Freire & Donaldo Macedo (1990) não vêm neste exercício criativo um devaneio, pelo contrário, vêm produção cultural⁴⁹ popular:

Quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura, tanto mais se unirá, crescerá e sonhará (sonhar também é parte da cultura), e tanto mais fantasiará (a fantasia é uma parte da cultura envolvida no ato de conhecer). A fantasia, realmente antecipa o conhecimento do amanhã. (Não sei por que tanta gente subestima a fantasia no processo de conhecer). Em todo o caso, todos esses atos constituem a cultura dominada querendo libertar-se (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 130).

Isto serve de alerta para que se vigie a costumeira visão prefixada do pesquisador, o que pode implicar em uma reprodução cultural desde este lugar. Para evitar isto, seguimos o que recomenda Freire (1987, p. 49): partir da “situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo”, expressa na dialogicidade suscitada pelo território. Como diz Fábio Bastos (2010) sobre o “dizer a palavra” na obra freireana, ao contemporaneizar, educandos-educadores atribuem significado atual para os temas geradores.

Nem por isto, o que não foi problematizado deixou de ser trazido como conteúdo para o itinerário de identificação dos TEs. Esta liberdade foi avalizada por Freire (1987, p. 66) nos chamados “temas-dobradiça”, que ao serem introduzidos, “facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática”, preenchendo um possível vazio⁵⁰. Tampouco pode se afirmar que o estudo exploratório tenha utilitariamente servido apenas para apontar os temas geradores, pois na ocasião, também aconteceram aprendizados, pois

⁴⁹ Freire & Macedo (1990) lembram que a alfabetização acontece dentro de um contexto de relações de poder onde há *reprodução e produção cultural*. Avançando para nosso tema, a reprodução cultural, a serviço do poder dominante hegemônico, leva ao consumo no território das oportunidades produzidas por outros – ainda que limitadamente – por parte das crianças de periferia, reproduzindo a opressão a qual estão submetidas; a produção cultural é quando suas experiências cotidianas aparecem como elemento de reafirmação, autodeterminação individual e coletiva.

⁵⁰ Quando no Capítulo VI as oficinas são apresentadas, sinalizamos se os territórios emergiram diretamente como temas geradores, ou se se constituíram como temas-dobradiça, e por conseguinte, territórios-dobradiça.

como assevera Freire (1987, p. 58): “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo”. Quando as crianças são capazes de apontar aspectos contraditórios na realidade, isto se confirma. É o que Freire nomeia como a “curiosidade epistemológica”, que como recupera Ana Freitas (2010a, p. 108), foi uma ideia debatida em diversas obras freireanas da década de 1990 e aponta para uma postura em que o “conhecer se efetive em uma perspectiva crítica”. Difere, pois, da “curiosidade ingênua”, já que requer o rigor do método, o qual as crianças exercitam no uso dos dispositivos.

O desafio de que as crianças se ponham a identificar os TEs é de que ocupem o lugar de investigadoras, e assim, tanto repertoriem-se a si mesmas com indagações, bem como ao educador (arquiteto), que tem aí a oportunidade de fazer com que elas reflitam as contradições encontradas. Sem a investigação temática que realizamos conjuntamente, ativando o potencial educativo do território, este conteúdo, se fosse introduzido expositivamente pelo educador-bancário (que dá e depois cobra), não teria a mesma aderência e nem despertaria a curiosidade epistemológica, pois como reforça Freire:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 1987, p. 57).

É válido lembrar que o elenco dos temas geradores, dentro de uma perspectiva dialógica, não se dá separado da “consciência dos indivíduos sobre os mesmos” (FREIRE, 1987, p. 50). Assim, em nosso trabalho, ao não fazermos das crianças o objeto da investigação (e nós, pesquisadores o sujeito), oportunizamos seu “pensamento-linguagem referido à realidade⁵¹, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (ibidem). *Nesta posição está a nossa defesa de que o potencial educativo dos territórios não deva ser identificado sem as crianças, pois*

⁵¹ Freire (1967) diz que na descoberta do universo vocabular, aparece a exuberância da linguagem do povo, mas também suas esperanças e momentos estéticos. Isto pôde ser atestado durante o Estudo Exploratório, onde a exuberância aparecia na relativa maturidade com que tratavam de assuntos como a precariedade da vida no bairro, e mesmo sendo por meio de um dispositivo de “leitura”, o percurso já despertava algo que só depois foi estimulado em dispositivos com fins prospectivos, como desejos para os espaços públicos do bairro, desde aspectos mais materiais (*playgrounds* e vontade de florir) a outros mais no plano dos sentidos (sentimentos de paz, por ser o bairro muito violento), refletindo elementos objetivos e subjetivos, no caso, de esperança e senso de estética.

“quanto mais assumam (...) uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 1987, p. 56).

3.4.3 Da leitura de mundo a uma alfabetização territorial

Mas então, crianças a definir o conteúdo programático? A interferir no currículo que vão estudar? Sim, e a identificação de TEs parece corroborar nisto. Para Freire (1999, p. 22), “democratizando mais seus critérios de avaliação do saber, a escola deveria preocupar-se com preencher as lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer”. Ao valorizar o “saber de experiência feito” (ibidem), trazido por elas, é que a escola pode pensar no que precisam aprender. Conhecendo sobre o que elas já sabem. E fazer ou não fazer isto, para Paulo Freire & Marcio Campos (2014, p. 177), é uma questão de posicionamento político: “O que faço e como faço ou deixo de fazer com o ‘saber da experiência feito’ com que a criança chega à escola é uma questão político-ideológica. Negar esse saber é incompetência científica, além de reacionarismo”. Nem por isto se radicaliza para outro extremo, como lembram Maria Vasconcelos & Regina Brito (2006, p. 148), ao trabalhar os conceitos freireanos: “partir do saber não significa ficar preso à experiência do educando, mas sim partir desta para que novas visões seja analisadas”.

Foi assim, com base no saber da experiência feito, durante o estudo exploratório, em dispositivos que conseguiram avaliar o quanto as crianças conheciam sobre equipamentos, lugares, situações do bairro e da cidade, que foi possível se perceber verdadeiros “espaços opacos”, *territórios cuja vivência das crianças do Cyro não ativava, justamente por não frequentarem*. Ana Ribeiro (2012) resgata de Milton Santos (1994 e 2000) este termo:

(..) os espaços opacos, representados como feios, sem interesse ou perigosos pelo pensamento dominante, oferecem materializações de racionalidades alternativas e saberes relacionados à apropriação socialmente necessária dos recursos disponíveis, possibilitando a sua multiplicação. São espaços com menos técnica e mais inventividade, com menos dominação e mais domínio (RIBEIRO, 2012, p. 68).

Por um lado, se o centro da cidade é opaco para as crianças do bairro, no sentido da pouca frequência, este conceito torna-se relacional, ao se perceber que para o poder público, ou para a classe hegemônica opressora, espaço opaco é a periferia, onde o capital não ilumina como no centro. No estudo exploratório, por meio de imagens, por exemplo, de espaços de esporte comunitário do bairro e de galeria de arte, teatro, museus do centro da cidade

percebeu-se seu desconhecimento ou não uso pelas crianças do Cyro, equipamentos estes que principalmente no quadro de crianças de classe média, como problematiza Freire (1999), costumam ser valorizados pela escola como bagagem, pois já fazem parte de seu cotidiano⁵².

Às crianças da periferia, como as do Cyro, resta geralmente sequer revelar suas lacunas, uma vez que nem se oportuniza que tragam seu saber de experiência feito. Aí, transformando o que Freire (1999, p. 83) afirma em uma pergunta, como tornar “relevante e significativo para a formação do educando” aquilo que se trabalha na escola?

Angela Antunes & Paulo Padilha (2010) problematizam outro conceito freireano muito importante em nosso trabalho, já mencionado – a “leitura de mundo”, interpretado pelos autores como “processo de autoconhecimento da comunidade escolar e da comunidade local” (p. 55), o que permite a identificação de riquezas e potencialidades, bem como as carências. Então, como não associar a identificação de TEs com a *leitura de mundo* freireana?

Originalmente, a leitura de mundo para Freire precede a “leitura da palavra” (1999, p. 32). Isto fica mais explícito na citação da obra *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra* de Paulo Freire & Donaldo Macedo (1990):

Durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo, “escreveram” o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam diretamente sobre ele, antes de falarem a seu respeito. Algum tempo mais tarde, no entanto, esses seres começaram a falar a respeito dessa transformação. Depois de outro longo período de tempo, esses seres começaram a registrar graficamente a fala a respeito da transformação. A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 32, grifo meu).

Em uma analogia com nosso trabalho, *primeiro as crianças vivem seu território, e habilmente falam sobre ele. No processo de identificação de seus potenciais criativos, se alfabetizam sobre o território no sentido da escrita, não necessariamente a escrita alfabética, mas aquela que resulta do registro que os dispositivos ativam nelas*. Isto parece inverter o que geralmente se faz na escola, apresentando e impondo as crianças um arsenal simbólico que ao invés de municiá-las para o aprendizado, se volta contra sua apreensão, como bem refletem Paulo Freire & Márcio Campos (2014):

⁵² Os dispositivos que vimos utilizando no estudo exploratório foram usados por Leonardo Nunes (2018) em trabalho de conclusão de curso orientado por mim, sendo que foram aplicados comparativamente com crianças de uma turma do Cyro e de uma escola particular, de classe média, no centro da cidade, revelando contrastes nas formas de uso e frequência a estes mesmos espaços, notadamente, mais conhecidos e apropriados pelas crianças da escola particular.

Em geral, em nossa sociedade, as crianças são submetidas a um processo pavoroso de imposição de signos *a priori*, sem que se faça nenhuma relação com o que ela vivencia e, portanto, lê e representa para si em símbolos associados àquela leitura (...) Na sua leitura anterior, o mundo é lido a partir de evidências empíricas e de indícios; indícios esses não observados diretamente, mas construídos individualmente enquanto “dados” de uma vivência pessoal. Com isso ela está criando um conhecimento associado à sua própria simbologia. Mas, num processo educativo, nem sempre o educador toma a consciência de que existem outros símbolos, os de cada criança, por exemplo, além dos que ele quer trazer para ela como imposição (FREIRE & CAMPOS, 2014, p. 172).

Como lembra Freire (1999, p. 63), para culturas não alfabetizadas, “culturas de memória” são essenciais para a criticidade da leitura do mundo, podendo prescindir da leitura da palavra. O contrário é que não pode ser feito. Isto faz pensar: quão inócuo tem sido o “conteudismo” descolado da realidade, querendo ensinar na escola às crianças, por exemplo, hábitos de higiene, quando se ignora que entre aquelas da turma, possa haver as que habitam assentamentos irregulares sem água encanada, sem pavimentação e onde o esgoto produzido corre a céu aberto⁵³? De que forma questionaria Freire esta postura conteudista? Como

(...) a mera captação dos objetos como das coisas, é um puro dar-se conta deles e não ainda conhecê-los. Por outro lado, o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão (FREIRE, 1975, p. 28).

Assim, levar as crianças a identificarem o potencial educativo dos territórios não pode ser mera instrumentalização para, como já comentamos, uma constatação resignada da realidade em que vivem, *senão uma forma de se perceberem como fazendo parte daquelas situações-limite e delas fazer emergir a substância para sua crítica e transformação. E isto passa por dizer e escrever (cartografar, no sentido da arquitetura) o território.*

Em uma abordagem freireana, colaboram Maria Tavares & Cintia Lorangeiras (2016, p. 34), ao preconizar a construção compartilhada do modo de pensar a cidade – em sua “densa paisagem escritural” – por professores e crianças na escola, como forma de contestar o pensamento único e de permitir que as crianças digam e escrevam suas palavras. Nessa “experiência alfabetizadora”, além de narrar a cidade, também se pode apropriar-se dela com *práticas alfabetizadoras* (que se materializariam em nosso trabalho, nos dispositivos) que possam “conjugam desejo, necessidade e responsabilidade – movimento fundamental,

⁵³ Foi o caso que presenciamos durante uma oficina por área irregular do bairro, habitada por algumas crianças da turma.

individual-coletivo para se enunciar/construir cidades/escolas mais agenciadas com a vida (...) (TAVARES & LARANGEIRAS, 2016. p. 34).

Freire (2014a) aprofunda o verbo “alfabetizar”, e escrutinando seu significado, amplia-o para além da mera disposição do alfabeto para o alfabetizando: é um exercício de empoderamento do “mistério da linguagem”, que vai legitimando sua “competência linguística”. *Se pensarmos a respeito da “popularização” do instrumental da Arquitetura e Urbanismo, apropriar-se dos dispositivos da área, por parte das crianças, é romper com a blindagem corporativa da área, cuja aura de mistério nada mais é do que uma elitização do saber ao nível dos peritos, e inaugurar assim uma possibilidade de que as crianças estejam mais aptas ainda a compreender seu mundo.*

Tavares & Larangeiras (2016) nos lembram do caminho aberto por Freire para pensar a alfabetização para além da aprendizagem da leitura e da escrita *stricto sensu*, considerando também seu significado político e epistemológico, o que permite uma transposição do conceito para uma dimensão distinta, nos fazendo cunhar a ideia de uma *alfabetização urbanística*, ou melhor dizendo, uma *alfabetização territorial*. Se para Freire & Macedo (2009, p. 105), “[a alfabetização] se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para se reapropriar de sua história (...)”, então, *analogamente, a identificação de TEs, ao municiar as crianças com dispositivos do campo da Arquitetura e Urbanismo, também se tornaria uma forma em si de leitura e transformação do mundo.* Do ponto de vista de um conhecimento perito, a área de Arquitetura e Urbanismo se abre para o que Freire (1967, p. 108) nomeia como “democratização da cultura”, que no caso de uma alfabetização territorial, introduziria as crianças no mundo de uma comunicação escrita (ou cartográfica) do território.

Território vivo e vivido pelas crianças, que permite a elas um aprendizado sobre seu bairro e cidade, não com base em “uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas” (FREIRE, 1967, p. 110). Espelhando para nosso trabalho: não um aprendizado por objetos arquiteturais descolados da interação social com as crianças, “mas numa atitude de criação e recriação” (ibidem). Lembrando que o itinerário de identificação dos TEs envolve momentos de leitura, registro, prospecção e decisão, entendemos que crianças se alfabetizam

territorialmente, criando e recriando *sobre* e *no* território, usando de sua criatividade projetiva e argumentativa sobre ele.

Mais que um domínio de técnicas, ao usarem os dispositivos, as crianças o fazem de modo consciente, incorporado, como recomenda Freire (1967, p. 108 e 110), reconhecendo-se como “fazedoras desse mundo de cultura”. A ideia de que as crianças se apropriem dos dispositivos, ao invés de serem instrumentalizadas por eles, efetiva o que diz Henry Giroux (1990, p. 7) na introdução ao livro “Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra” de Freire & Macedo: “a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidades e de *empowerment*” (grifo do autor). As crianças, ao sistematizar as oportunidades educativas do território, exercitam a “pronúncia da palavra” freireana, mas também o empoderamento⁵⁴ *na e pela* alfabetização territorial, produzindo conteúdos de cultura.

Se em um ateliê de arquitetura, na formação destes profissionais, o exercício repetido com as técnicas de diagnóstico os instrumentaliza para intervir no espaço social, as crianças, ao poderem dispor de modo autônomo dos dispositivos tornar-se-iam elas mesmas arquitetas do seu território. Embora não seja o foco principal deste trabalho refletir sobre a formação do arquiteto e urbanista, é válido o questionamento a respeito de como os instrumentos da área são usados comumente de forma perita e exclusiva pelos profissionais *junto* às pessoas no espaço, mas não *com* elas, e desta maneira, levam à incorporação de saberes pelos profissionais, mas não pelo grupo social participante. Abrir a “caixa preta” da área da Arquitetura e Urbanismo transforma epistemologicamente *instrumentos* em *dispositivos*, a serviço daqueles que antes eram objetos e agora passam a ser sujeitos, no caso, as crianças na identificação dos TEs.

Se arquitetos são, de uma forma ou de outra, formadores sobre o espaço, além de óbvia e essencialmente, produtores deste, é possível uma analogia entre o conteúdo que transmitem com a ideia de *currículo*. Assim, se Giroux (1990, p. 15), ao referir-se a uma alfabetização crítica, destaca que “o conhecimento não se produz unicamente nas cabeças

⁵⁴ Tendo vindo desde um outro autor, no caso, Giroux, achamos importante trazer o que o próprio Freire (2014) entende por *empoderamento*: “A questão do empoderamento de classe social envolve como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, de sua própria construção da cultura, se engaja para obter poder político. Isso faz do “empoderamento” muito mais do que um acontecimento individual ou psicológico. Ele aponta para um processo político das classes dominadas que buscam sua própria liberdade da dominação, um longo processo histórico no qual a educação é apenas uma das suas faces” (p. 74).

dos peritos, dos especialistas em currículos”, é possível também que *afirmemos o quanto uma alfabetização territorial, igualmente crítica, implica na dissolução das barreiras entre o conhecimento da Arquitetura e do Urbanismo na direção da apropriação por parte daqueles que deveriam deles se beneficiar.*

Tendo procurado neste capítulo fundamentar com as principais categorias presentes em nosso trabalho, articulando-as a partir de diferentes áreas do saber, tal como os temas infância e território requerem, e por fim, tendo mergulhado mais profundamente buscando nexos no pensamento freireano que dialogassem com nossa abordagem, passamos no próximo capítulo a demonstrar o percurso metodológico, o qual estabelece pontes com o que até aqui foi apresentado, sobretudo com a postura de investigação implícita na perspectiva de Paulo Freire.



CAP. IV

UM PERCURSO DE PESQUISA-AÇÃO:

O PROGRAMA
“CRIANÇAS ARQUITETANDO NO TERRITÓRIO”
E OS DISPOSITIVOS PARA IDENTIFICAÇÃO
DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS



4. UM PERCURSO DE PESQUISA-AÇÃO: O PROGRAMA “CRIANÇAS ARQUITETANDO NO TERRITÓRIO” E OS DISPOSITIVOS PARA IDENTIFICAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Uma vez já se tendo problematizado a ideia de territórios educativos e seus nexos com a infância, a cidade e a formação integral, bem como melhor definido e conceituado estes temas, apresentamos neste capítulo o percurso metodológico para obter as principais intenções desta tese. Desde o início do percurso de doutoramento, se tinha claro algumas questões. Entre elas, estava a certeza da amplificação do uso de “instrumentos” (pois assim ainda se nominavam os dispositivos) que vinham sendo usados pelo GAE há anos em pesquisas de Avaliação do ambiente construído para o contexto de uma pesquisa com crianças, a qual não iria investigar algo já sendo aplicado, mas proporia a aplicação.

A relação disto com a postura metodológica adotada foi sendo afinada a partir do processo de seleção de leituras para a tese, que foram indicando um caminho que passava pelas contribuições da pesquisa-ação, da pesquisa-participante, da cartografia como método, deixando por opção de falta de tempo ou por menos relação com os objetivos, a etnografia, por exemplo, que havia sido aventada no exame de qualificação. De outro lado, a contribuição teórica do pensamento freireano, incorporada depois da qualificação, no processo de fundamentação, foi essencial para a certeza com as opções metodológicas adotadas, por seu “casamento” útil e coerente com o que sintetizamos ser uma pesquisa do arquiteto com as crianças, e não sobre elas.

No capítulo anterior já ensejamos alguns aspectos metodológicos, pois não há como se falar de infância e depois da pesquisa com ela, sob o risco da redundância. Por isto, associados com os pressupostos teóricos sobre infância, já apresentados anteriormente e que se referem aos sujeitos da pesquisa, procuramos neste capítulo apresentar dois grandes blocos: no primeiro, as contribuições acerca do *método*, o qual consideramos um “percurso”, posto que foi construído no caminho, e não de antemão – amparado na pesquisa-ação/pesquisa-participante e na cartografia como método; os *dispositivos*, originários sobretudo de sua formulação e aplicação em Arquitetura e Urbanismo.

4.1 PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA-PARTICIPANTE

Nos diversos estudos e experiências práticas que tivemos acesso nesta pesquisa, relativos a crianças e territórios educativos, é muito comum a utilização da pesquisa-ação⁵⁵ e/ou da pesquisa participante. Está claro para nós, a partir do referencial teórico que vimos adotando na exposição do problema, especialmente as ideias de Paulo Freire, a pesquisa-ação é compatível e adequada para o desenvolvimento de uma tese na qual, além da compreensão das realidades estudadas, ali também objetiva-se intervir.

Para Michel Thiollent (1987), *apud* Marisa Rocha & Kátia Aguiar (2003), há uma clara distinção: a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa-participante, mas indica que nem todas as pesquisas-participantes são pesquisa-ação. Para fins de distinção, também cabe considerar que de acordo com estas autoras que a pesquisa-intervenção tem sido uma vertente das pesquisas participativas preocupada em analisar a “vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (p. 66). Por sua vez, a intervenção socioanalítica, que de acordo com André Rossi & Eduardo Passos (2014, p. 11) acabou se tornando sinônimo de pesquisa-intervenção, “afirma a um só tempo a inseparabilidade entre campo de intervenção e campo de análise, teoria e prática, fazer e pensar, quando mostra que sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado se constituem no mesmo processo”. Na próxima seção, apresentaremos a cartografia como um método de pesquisa-intervenção associado a pesquisa-ação. Mas por hora, voltemos à pesquisa-ação.

Para Antônio Gil (2012), a pesquisa-ação pode ser também associada à postura dialética, pois diferentemente do positivismo, procura captar os fenômenos históricos privilegiando o aspecto conflituoso da realidade social. *É o que queremos que apareça, especialmente os fenômenos associados ao território vivido pelas crianças e os processos educativos por ele despertados.*

Marcela Gajardo (1987) recupera em Rosa Zuñiga (1982) a referência de quem intitula Paulo Freire como criador de um estilo alternativo de pesquisa e ação educativa, resultado de suas experiências nos anos 1960 com educação conscientizadora no meio agrário latino

⁵⁵ Este método tem origem na Europa e nos Estados Unidos nos anos 1940, utilizado em diversas áreas do conhecimento. No entanto, seus contornos definitivos foram dados no campo da educação na América Latina, nos anos 1970, mesma época em que os trabalhos do educador Paulo Freire se consolidavam e se disseminavam (SINGER, 2011).

americano. Para Luis Rigal (1980) *apud* Gajardo (1987) sua contribuição, reconhecidamente válida, desde a área educativa, se soma a de outras vertentes, como a sociológica, para conformar o campo da investigação-ação. Para a sociologia, está presente na investigação-ação uma forte crítica ao método unitário das ciências sociais, a sua visão fragmentada da realidade, à dicotomia entre ciência e política e à cisão entre teoria e prática. É na década de 1970 que, para a autora, se desenvolve este conceito no campo da prática educativa, que teria incorporado de Paulo Freire sua metodologia de investigação temática na qual o homem passa de objeto a centro do processo educativo, o que Thiollent (2011) nomina como visão reconstrutiva da pesquisa-ação, e na qual a:

(...) concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação da informação. (...) Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos (THIOLLENT, 2011, p. 85).

O processo de reconstrução não se restringe à observação e à descrição, mas alcança a criação e o planejamento, com aquiescência do grupo envolvido, permitindo ao pesquisador a condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico (THIOLLENT, 2011). *Este processo reconstrutivo orienta a condução do itinerário do programa desta tese, que não é uma coisa inexoravelmente fixa, mas maleável à atuação das crianças, sujeitas do território que são, uma vez que também são investigadoras com o pesquisador.*

Marisa Costa (2007) sintetiza, dos variados matizes assumidos pela pesquisa-ação, um objetivo comum: o de promover uma ação coletiva e colaborativa que leve os sujeitos participantes a um empoderamento e emancipação, intenção que para nós é muito importante em se tratando de crianças a quem se tem subtraído a voz e a participação, bem como a oportunidade de “narrar-se de si”, principalmente quando se refere a sua agência na cidade:

A pesquisa-ação, assim, é concebida como aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas (COSTA, 2007, p. 92).

Contudo, a mesma autora pondera sobre a real possibilidade de que a emancipação dos sujeitos se efetive: “Apenas devemos abdicar da ilusão de que construir conhecimentos em conjunto suspende a desigualdade e instaura a equidade” (COSTA, 2007, p. 103-104) e,

ainda assim, “mesmo sem garantias ‘emancipatórias’, conhecimentos produzidos coletivamente podem constituir relatos que deem ‘visibilidade’ e ‘existência’ a identidades ainda não escritas pelas narrativas” (ibidem, p. 105). *Portanto, ainda que esta abordagem apresente limites, se apresenta como horizonte a ser buscado, dentro do que problematizamos já no Capítulo II a respeito das utopias possíveis e que se coaduna com a ideia freireana de “sonho possível”.*

Eduardo Vasconcelos (2011, p. 182) alerta que a pesquisa-ação implica em uma negociação entre os pesquisadores e os atores os quais participam “ativamente das decisões e nas tarefas de investigação e intervenção organizacional, tornando-se copesquisadores de sua própria realidade”. *No itinerário que propomos, as crianças são investigadoras de seus territórios, e conseqüentemente, copartícipes da pesquisa. Ao invés de objeto a ser visado por instrumentos de investigação, as crianças são sujeitas que incorporam os dispositivos de pesquisa-ação, o que se alinha a uma perspectiva freireana de se fazer pesquisa educativa:*

Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo (...). Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta (FREIRE, 1985, p. 35).

Quanto à pesquisa-participante, para Teresa Haguette (2000), esta traz uma nova relação entre teoria e prática, o que leva a incorporação da comunidade em uma experiência educativa, o que faz o processo contínuo: de investigação e ação. Amparando-se em Guy Le Boterf (1985), ela destaca que não se trata de estabelecer hipóteses⁵⁶ a priori, por parte do pesquisador, mas se origina nas situações sociais concretas, uma *práxis*, cujos conhecimentos produzidos devem ser úteis e relevantes para a prática social, e por isto, precisa partir de situações reais. Costuma se dar numa escala restrita, como o caso de um bairro, o que não implica que resultados não possam ser transpostos para outras escalas. *Ao incorporar a comunidade escolar, sobretudo as crianças, e demais agentes do entorno, num processo que investiga, mas também leva à ação, o enfoque desta tese enquadra-se neste tipo de pesquisa, tendo sua validade no recorte selecionado – o Bairro Efapi, mas extrapola e pode contribuir para outras realidades.*

⁵⁶ Embora tenhamos lançado uma hipótese na Introdução, ela também se foi reformulando no percurso mediante o caráter da pesquisa-participante.

Quanto à postura exigida do pesquisador neste tipo de pesquisa, Rosiska Oliveira & Miguel Oliveira (2006) recomendam um processo de “inserção” no qual, com paciência e honestidade, o pesquisador se aproxima do grupo social para ser aceito como é, para não ser visto como intruso, nem falsear o que realmente é. Os autores orientam observar sempre a tensão entre o risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação e a necessidade de recuo para uma reflexão crítica, devendo se ter uma síntese entre o papel de observador e participante. Para isto, na aplicação dos dispositivos, um momento específico de *Aproximação* foi incorporado ao itinerário.

Sendo assim, faz-se necessária uma sensibilidade para a leitura dos cenários, sobretudo, de compreensão dos usos, práticas, finalidades e apropriações que as crianças do bairro vêm dando para o território. É preciso abarcar a realidade que as cerca para que o próprio contexto no qual se encontram dê os caminhos para a abordagem destes sujeitos, pois “Quando sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente (...)” (COSTA, 2007, p. 109).

Em suma, é possível afirmar, pelo que se desenvolveu até aqui, que a abordagem a ser utilizada será uma pesquisa-participante, que também é pesquisa-ação. Esta opção se justifica, pois, a pesquisa-ação não se propõe a ocupar o lugar da neutralidade científica. Para Helena Singer (2013, p. 4), seu objetivo não é reproduzir uma experiência controlada, mesmo que não possa prescindir do rigor da sistematização e do monitoramento dos resultados. Nela, “o pesquisador não tem o controle da situação” (ibidem), pois os processos decisórios são sempre “participativos, colaborativos e acompanhados de uma reflexão sistemática” (ibidem), envolvendo desde um diagnóstico com diversos mapeamentos, bem como demais instrumentos como o grupo de discussão⁵⁷ os quais sempre reorientam as abordagens num processo dialético.

Mais do que o resultado, importa o caminho percorrido, pois assim se valoriza o processo entre sujeito e objetos. A experiência consolidada do Coletivo Cidade Escola

⁵⁷ O papel do grupo de discussão, em nosso caso, configurou-se na equipe de trabalho constituída por estudantes do curso de Ciências Sociais voluntários, que muito mais do que apoio operacional para registro e aplicação dos dispositivos, teve o papel de me avaliar na condução dos trabalhos, bem como perceber e reportar aspectos dos quais não me dava conta, considerando o tamanho do turma, as conversas paralelas e outros aspectos subjetivos.

Aprendiz no campo da educação e da educação integral no âmbito da pesquisa-ação contribuiu para nossa opção metodológica. Para Singer (2011a):

(...) o método de pesquisa-ação comunitária pode ser usado em qualquer contexto. No Aprendiz, vem orientando as práticas de toda sua equipe. Os educadores dos projetos que envolvem crianças e adolescentes os convidam a refletir sobre o bairro, a cidade e suas relações. Pesquisam este lugar com algumas ferramentas, entre as quais se destaca o mapeamento, um levantamento das condições de vida e dos potenciais educadores dali (SINGER, 2011a, p. 21)

Baseando-se nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, este método do Aprendiz tem como pressuposto a condição de autonomia dos indivíduos e do processo educativo, colocando os atores em situação de produzir, circular e utilizar informações. Desta forma, há um deslocamento do convencional centralismo sobre o pesquisador e suas teorias na direção dos atores que também aprendem. Para Singer (2011^a, p. 25), “a pesquisa-ação associa a aprendizagem ao processo de investigação, o que coincide com os resultados das mais atuais pesquisas na área das ciências da cognição”. A autora acrescenta que a pedagogia que emerge da pesquisa-ação parte do reconhecimento dos saberes e experiências, resgatando identidades e mapeando potencialidades que possam se voltar à elaboração de projetos baseados no desenvolvimento integral dos indivíduos, dando origem a um novo conhecimento que supera a arrogância do especialista. Em nosso caso, a popularização dos saberes restritos ao campo profissional da Arquitetura se traduz na ressignificação de *instrumentos* de áreas como a Avaliação do ambiente construído em *dispositivos* para que as crianças identifiquem os potenciais educativos dos territórios já vividos ou não. Associada a pesquisa-ação, apresentamos a seguir a Cartografia como método, ambas combinadas nesta investigação.

4.2 A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO

Recorreu-se à cartografia como método associado de pesquisa coerente com o modo de proceder da pesquisa-ação, pois preconiza a participação e decisão dos atores, próprio da pesquisa-intervenção. Para Johnny Alvarez & Eduardo Passos (2015), como método, a cartografia defende uma política de narratividade em que possa haver a dissolvência das posições estanques comuns ao trabalho da pesquisa em que se separa aquele que conhece daquele que é conhecido. Entre as possibilidades do método cartográfico, Eduardo Passos & Regina de Barros (2015, p. 17) sublinham a “a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir” e por isto afirmam “toda pesquisa é intervenção”.

O método da cartografia se difere por não antagonizar “teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção da realidade” (ALVAREZ & PASSOS, 2015, p. 131). O processo cognitivo supera a forma simplista de representar o objeto por relações com o que já está constituído, mas exige “implicar-se com o mundo, comprometer-se com sua produção” (ibidem). Alvarez & Passos (2015) apontam, com base em Gilles Deleuze & Félix Guattari (1997), que não se deve tratar mais de um território exterior e prévio, traduzível em um olhar objetivo e objetivante, mas que unidade e generalidade deem lugar à qualidade e à multiplicidade, afirmando que “O território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um *ethos*, que é ao mesmo tempo morada e estilo.” (ALVAREZ & PASSOS, 2015, p. 134), o que vai exigir por parte do pesquisador “habitar o território”. Como cartógrafo, colabora-se para que, na construção de um território existencial⁵⁸, se subvertam as hierarquias tradicionais, nas quais o objeto estudado é um obstáculo a ser dominado: “Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele.” (ibidem, p.135), o que de certa forma, se traduz em nossa pesquisa no conhecer *com* as crianças.

A este ponto já é possível estabelecer um ponto de conexão desta pesquisa de tese – em que a escola é um *lócus* privilegiado – e o ponto de partida para uma aventura sobre o território da cidade. O estranhamento de um “arquiteto na escola”, figura que antecede a de professor, e que ainda assim, seria um “outro” naquele espaço, precisaram ser devidamente trabalhados em mim de modo que eu fosse percebido como habitante dela. Não há receitas para isto, mas o simples alerta me serviu como recurso metodológico para estabelecer minha presença e nortear minha postura que deveria evitar tanto a visão de neutralidade, bem como de superioridade.

Estes autores justamente abordam a postura metodológica ao indicarem a pista de que “constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado” (ALVAREZ & PASSOS, 2015, p.137) (grifo meu). Só assim me foi possível encontrar o que não procurava ou até mesmo que eu fosse achado pelo acontecimento. É um respeito para com o campo que o reconhece enquanto pré-existência a minha chegada (campo que também se modifica com ela), como conjunção de forças ativas que se interpenetram.

⁵⁸ Alvarez & Passos (2015) falam que o território teria uma dimensão territorializada que dá sua forma como um estado de coisas a nossos olhos, mas ele também teria um sentido e uma expressividade, que define a dimensão processual e qualitativa do território – o que precisamente faz dele um território existencial.

Entende-se então que nem o alheamento é a melhor estratégia, nem mesmo a “pretensão protocolar” de saber o que se quer antes de ir a campo. Basta o que os autores nomeiam como uma *receptividade afetiva*, que não é passividade, mas uma combinação entre pesquisador e campo da pesquisa para o estabelecimento de um campo problemático. É uma disposição que inverte o caminho convencional, como detalham os autores:

Atentos ao que desconhecemos, com uma atenção fora do foco, orientados por uma atitude de espreita (*ethos* da pesquisa), o cartógrafo se guia sem ter metas predeterminadas. Seu caminho (*hódos* da pesquisa) vai se fazendo no processo, indicando essa reversão metodológica que a cartografia exige (*hódos-metá*). Por isso a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca. Tal posicionamento fecha o encontro com a alteridade do campo territorial, permitindo muitas vezes só encontrar o que já se sabia ou, o que é muito pior, não enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas (ALVAREZ & PASSOS, 2015, p. 138).

Neste sentido, minha própria insegurança diante do campo foi a melhor garantia de êxito na pesquisa, pois parto da ideia de que o âmbito da teoria e práxis que conheço – a Arquitetura e Urbanismo – ainda que possa contribuir em uma visão predeterminada sobre territórios educativos, não me basta, pois estando na escola, a qual não me é familiar, tudo ali se coloca como novo. O novo que a escola e seus habitantes me representam é um antídoto para o percurso convencional de pesquisa.

Mas afinal, qual deve ser a postura diante da escola que vou pesquisar? Alvarez & Passos (2015) apresentam assim a pista – pôr-se ao lado: “A lateralidade ou a prática da roda⁵⁹ faz circular a experiência incluindo a todos e a tudo em um mesmo plano – plano sem hierarquias, embora com diferenças; sem homogeneidade, traçando um comum, uma comunicação.” (ALVAREZ & PASSOS, 2015, p.141). Cartografar, para os autores, pressupõe cultivar. E isto se deu em momentos com as crianças que transcenderam a operacionalidade das oficinas, como nos momentos de lanche, de espera para a oficina iniciar e nos percursos a pé e de ônibus até os lugares visitados.

Isto tem relação com outra pista para o trabalho, a de *se ter tempo com o objeto*: é necessário gastar-se mais para “saber com”. Por isso, a “quantidade” de oficinas realizadas, mais do que a experimentação dos dispositivos, os quais se repetiram em muitas delas, foi importante por permitir mais tempo de contato com as crianças. Alvarez & Passos (2015,

⁵⁹ Observar que a *roda de conversa*, enquanto dispositivo que ainda apresentaremos, procurou em algumas oficinas, cumprir esta finalidade objetiva, mas o que os autores mencionam aqui é mais uma postura, a qual buscamos internalizar durante todo o tempo.

p.143) falam em um “modo encarnado” de compreender, no qual “os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos. (...). Ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, o aprendiz-cartógrafo se lança no campo numa atenção de espreita”. Entendemos esta espreita não como um comportamento ambíguo que coloque o objeto na defensiva. Fica claro que estou a trabalho no campo, mas que também estou ali para descobertas. E isto só é possível se eu “habitar um território existencial”, pista metodológica segundo estes autores.

O próprio campo da Arquitetura e Urbanismo já experimentam há muito tempo, dentro do estudos de Avaliação do ambiente construído, uma postura investigativa denominada como “observação incorporada” e que pode ser combinada a “habitar um território”. Para Paulo Rheingantz & Denise Alcântara (2008, p. 38), a atitude recomendada ao observador é que atente para estímulos produzidos sob o corpo e a mente e que implicam em determinadas reações nas pessoas, reconhecendo-se a si próprio e os outros como “imersos em um mundo intersubjetivo”. Rheingantz *et al.* (2009, p. 14) complementam: “Ao assumir uma postura menos distanciada e neutra, o observador passa a ter consciência da subjetividade das emoções e reações que são vivenciadas com os usuários no ambiente, que também devem ser considerados como sujeitos ou protagonistas da experiência.”

Seja sob a indicação de habitar um território, seja da observação incorporada, em verdade é que com crianças, no ambiente escolar, isto não foi tão difícil como pareceria ser antes de pôr os pés na escola. Quando, por exemplo, pela nossa frequência ao espaço da sala, pudemos perceber as diferenças de atitude individuais de um dia para o outro, bem como suas relações com o espaço da sala de aula e outros da escola. Ao indagar cada um, íamos *fazendo conhecimento com elas*. Não demorou para sermos acolhidos afetivamente por seus abraços em nossa chegada, em perguntarem curiosas sobre o que desenvolveríamos naquele dia, e dali, a confiança em nós os fazerem buscar por nossos aconselhamentos. Desta forma, a sequência do itinerário descrita e analisada na tese, na verdade apresenta micro cavidades aonde se encontram enxertados sinais que não se evidenciam necessariamente nas falas, as quais privilegiamos, mas nas sensações, impressões, e laços que fomos criando com as crianças, e que nos levam a interpretações diversas que quando importantes, destacamos em nossa análise.

Ainda quanto à cartografia, há nomenclaturas novas ou substitutas para processos metodológicos justamente por se referirem a procedimentos próprios do método, como a ideia de *hódos-méta*, já mencionada, o *plano de experiência*, a *transversalidade* e o *agenciamento*. Como destacam Alvarez & Passos (2015), não é uma mudança de palavras qualquer, mas uma alternativa conceitual, visando nomear práticas de pesquisa distintas da ciência moderna cognitivista.

Passos & Barros (2015) apresentam o artifício do *plano de experiência*, no qual se acompanham os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) durante o percurso investigativo. Os autores falam em um mergulhar na experiência, sem ponto de referência a este plano, o que me impele a um *saber que emerge do fazer*. Não mais *saber-fazer*, mas *fazer-saber*, a experiência do saber como caminho metodológico. *Os dispositivos, ao saírem de nossas mãos de expert, e serem incorporados pelas crianças, pavimentam este plano da experiência, e mais do que “um produto” a ser analisado, é seu processo que importa*. Se o que se põe em evidência é muito mais os processos, o que se desenvolve entre os estados ou formas instituídas, no método cartográfico, melhor se nomeia como um *plano*, e não um *campo* onde se dá a intervenção: “O trabalho da análise-intervenção desestabiliza a própria noção de campo, já que modula limites e configurações” (p. 20). Neste sentido, não se relata *sobre*, mas *a partir* da experiência.

Além do *plano de experiência*, Passos & Barros (2015) introduzem outro conceito, baseando-se em Guattari. Trata-se da *transversalidade*, que consiste em definir no método cartográfico o trabalho de análise como uma convergência a um só tempo de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade. Utilizam-se dela para ver a realidade toda-comunicante, vertical, horizontal e transversalmente. A transversalidade é um princípio metodológico que permite habitar pontos de vista em sua emergência, sem identificação e sem apego a qualquer um deles, o que orientou a forma como reunimos, selecionamos e avaliamos sobretudo as falas e escritas das crianças que emergiram desde a aplicação dos dispositivos.

Passos & Barros (2015, p. 122) reiteram o que Guattari defende: uma prática de pesquisa na qual não se divorciam a produção de conhecimento e a produção da realidade, pois o “mundo e o sujeito são contemporâneos ao ato cognoscente”. *E isto se combina a perspectiva freireana de que, da realidade vivida, descodificada, retotalizada gera-se o*

conhecimento incorporado, como quando as crianças identificam territórios educativos, e ao investigá-los, se questionam em sua relação com eles.

Passos & Barros (2015, p. 28) propõem o que seria uma *cartografia do intermediário* que coloca em destaque o que se passa “entre os grupos, nos grupos, no que está para além e aquém da forma dos grupos”. Acreditamos que este artifício, que só é possível para quem faz a habitação do território existencial, é essencial para entender as tensões próprias do ambiente escolar frente a um projeto de educação integral e à incorporação de outros territórios educativos. Por isto, para além das falas, como já mencionamos, foco privilegiado das análises desta tese, também aspectos relativos a outros sujeitos, como os professores, coordenadores pedagógicos, monitores das visitas, gestores das instituições visitadas, todos são considerados em suas relações com as crianças e conosco, sejam desde nossas percepções registradas no plano de experiência, seja em uma ou outra fala capturada em nossas gravações.

Laura Barros & Virgínia Kastrup (2015) lembram que ao iniciar-se no campo, o pesquisador cartógrafo já vai encontrar processos acontecendo. Ele vai precisar habitar algo que até então não habitava. Vai exigir-lhe contato direto com as pessoas e seu território existencial. Será necessário estabelecer uma relação que as autoras nomeiam de *agenciamento*, uma espécie de simpatia que ultrapassa o sentimento de estima unilateral, mas que implica em sentimento mútuo. Assim, não há, como na ciência tradicional, forma de apartar o objeto de suas relações históricas. Precisa sim evidenciar o desenho da rede de forças à qual o objeto ou fenômeno está interligado, evidenciando isto em seu movimento permanente. Portanto, antes de *elaborar* uma rede de agentes no território com intenções educativas, eu os *desvelo*, faço *emergir*. E isto não se faz por um processamento que produz e analisa informações. Antes disto, para a cartografia, trata-se de *processualidade*, pois:

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas (BARROS & KASTRUP, 2015, p. 58).

Entendo isto como as dobras, os rizomas, pelas quais a forma tradicional de ciência não consegue penetração, pois vai querer separar o que é organicamente desenvolvido. A escola em tempo integral já acontecia antes de eu chegar, o território já tinha suas dobras e redobras, já educa (e des-educa!), e quem sou eu para estabelecer etapas da pesquisa estanques como coleta, análise e discussão de dados? Ou quando estou ouvindo as crianças, com o gravador na mão já não estou interpretando?

Por isto, como sinalizam Barros & Kastrup (2015), cabe melhor, *produção de dados* ao invés de coleta. E realmente, o resultado do programa “Crianças arquitetando no território” implicou numa produção de dados, pois foi a partir das oficinas que foram gerados, e não simplesmente coletados ou pinçados desde a realidade. Estas autoras também recomendam *Diários de campo* como ricos instrumentos para capturar observações e frases. Em nosso caso, devido a quantidade de oficinas do programa, o diário de campo resumiu-se a um importante registro de percepção do pesquisador e da equipe, que sintetizamos como plano de experiência, que era anotado posteriormente ou em dia seguinte, procurando registrar sobre o “contexto” das falas, e não só aspectos de ordem operacional, como o que deu ou não deu certo em relação ao que foi programado para cada oficina.

Acreditamos que fica justificada até aqui a incorporação da cartografia como método associado, sobretudo pela superação de limites entre pesquisador e pesquisados. Segundo Passos & Barros (2015) a ciência moderna prescreve a separação entre objeto científico e o cientista, garantindo que o conhecimento produzido possa ser validado de modo universal. Contudo, como consequência disto, também comprometeu sua gênese inventiva, pois desta forma o dispositivo experimental também opera como dispositivo político, hierarquizando invenções, e tornando uma delas a única representação legítima do fenômeno estudado. A história epistemológica apresenta a ciência marcada por trajetórias e rupturas, sem que se assuma que há pontos de bifurcação, zonas de indeterminação, dobras como num rizoma. A ciência tem na verdade, uma essência inventiva, e seu constante movimento de transformação a obriga não só a refazer seus enunciados, mas indaga-lhe novos problemas que implicam em práticas originais de investigação, que em nosso caso, não estão nos dispositivos em si, mas na ativação deles por parte das crianças.

Na sequência, apresentamos a partir da combinação de técnicas de pesquisa, a origem dos dispositivos e sua resignificação nesta pesquisa.

4.3 UMA ABORDAGEM MULTIMÉTODOS: OS DISPOSITIVOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Como já abordado na Introdução, o interesse pelo tema de pesquisa levou ao conhecimento sobre os instrumentos⁶⁰ utilizados pelo GAE, os quais foram ao longo desse percurso de doutoramento sendo melhor problematizados nos relatos de experiências com demais pesquisadores do grupo, bem como na aplicação de alguns deles no estudo exploratório que faz parte do texto de qualificação desta tese.

Já vínhamos compreendendo que o próprio exercício de aplicação de variados instrumentos também oferecia um efeito combinado, sendo que seu uso avulso ou único não seria tão eficaz na compreensão totalizante da realidade, o que de certa forma, já é recomendado em termos de método de pesquisa. Assim, o itinerário do programa que formulamos, procurou tanto repetir o uso de dispositivos variados, como aplicá-los a diferentes territórios.

Uwe Flick (2009, p. 61) reforça, a partir de muitos autores, a importância de se introduzir a *triangulação*⁶¹ no âmbito da metodologia em ciências sociais, pois previne que o método venha a enviesar os estudos, sugerindo uma combinação de diferentes medidas e métodos, em uma “matriz multitraços-multimétodos”. Azevedo (2012, p. 3497) em estudos que se referem ao espaço escolar, e que podem ser replicados para os demais territórios educativos, aponta que as pesquisas devam adotar uma “abordagem multimétodos”, que incorpora instrumentos mais focados como *questionários* e *entrevistas*, bem como a *observação sistemática dos ambientes* (*análise walkthrough*), que no caso, poderão ser aplicados não só em ambientes construídos, mas no espaço fora da escola. Também aponta o *poema dos desejos* como uma ferramenta adequada quando a intenção é “valorizar um

⁶⁰ O termo instrumentos foi substituído nesta tese por dispositivos devido a um entendimento mais recente, emanado do próprio GAE, de que o termo instrumentos não corresponde metodologicamente bem ao que vem sendo empregado nas pesquisas com crianças. A discussão sobre dispositivos virá a seguir em nosso texto.

⁶¹ Para Flick (2009, p. 62): “A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. Essas perspectivas devem ser aplicadas, ao máximo possível, em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa. Em nosso caso, consideramos que a utilização de diferentes dispositivos contribui significativamente para a mesma finalidade”.

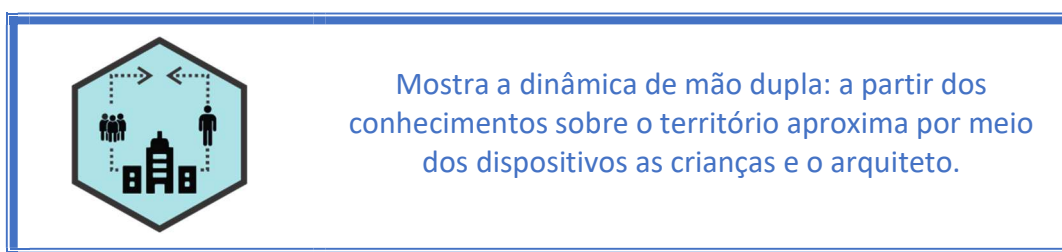
caráter mais global e exploratório da observação”. Outro recurso seria o *mapa cognitivo ou mapa mental* que se baseia na elaboração de desenhos ou relatos de memória representativas da imageabilidade que uma pessoa ou um grupo de pessoas têm de um determinado ambiente, complementando com outros de *seleção visual* utilizados quando há dificuldade de verbalizar opinião a respeito do ambiente analisado.

Estes dispositivos são descritos por Rheingantz *et al.* (2009) no âmbito de pesquisas sobre a Avaliação do ambiente construído e vem sendo ressignificados em pesquisas com crianças pelo GAE, e na sequência, descreveremos os que selecionamos para a aplicação nesta pesquisa. A equipe de pesquisadores do GAE, sob o pretexto de sintetizar as experiências com os dispositivos, tem buscado uma forma de categorizá-los, apontando para uma classificação dos instrumentos em ao menos três momentos⁶² (Aproximar, Mapear, Construir), os quais nos propusemos a melhor fundamentar, introduzindo um outro, na sequência – Decidir – e que juntos conformam o desenho do itinerário no programa “Crianças arquitetando no território”.

4.3.1 Uma categorização dos dispositivos em momentos

4.3.1.1 Momento Aproximar

Quadro 01: Ícone⁶³ identificando o momento Aproximar



Concepção: Autor
Elaboração do ícone: Mayara Pavi

Considerando que os sujeitos das pesquisas do GAE têm sido crianças, esta preocupação tem sido relevante no seu agenciamento e introdução aos demais dispositivos⁶⁴.

⁶² Os pesquisadores Alain Flandes e Flora Fernandez desenvolveram inicialmente esta tipologização a partir da experiência de aplicação com os instrumentos em oficinas com a participação das crianças.

⁶³ Os ícones criados para esta tese têm o formato de um hexágono, em analogia a uma trama que tanto pode ser de composição entre múltiplos momentos, dispositivos, mas também de variados territórios e agentes.

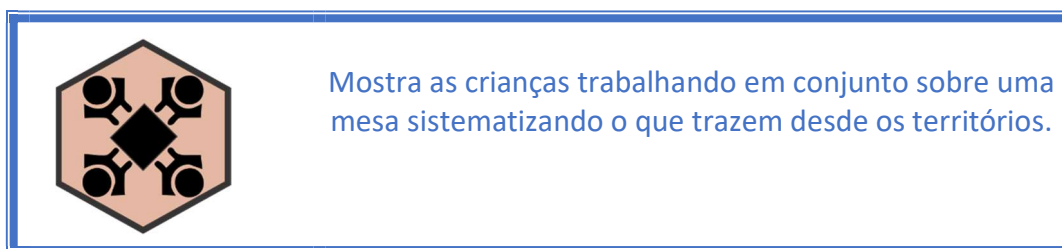
⁶⁴ Inicialmente os pesquisadores do GAE, Alain Flandes e Flora Fernandez haviam intencionado nomear este momento como “brincar”, em uma alusão ao caráter lúdico mas também de “quebrar o gelo” entre pesquisadores e crianças, e que foi melhor acordado no grupo de pesquisa como Aproximar, de maneira a melhor contemplar sua finalidade.

Para compreender esta noção retomamos Alvarez & Passos (2015) os quais já citamos, quando indicam como artifício a receptividade afetiva, que não é passividade, mas uma combinação entre pesquisador e campo da pesquisa para o estabelecimento de um problema. Portanto, antes de um momento ou conjunto de dispositivo, a Aproximação seria mais uma atitude metodológica. É uma disposição que inverte o caminho convencional, como alertaram estes autores. Já citamos Zeila Demartini (2011) no Capítulo III, que sinalizava a importância de considerar os contatos preliminares em pesquisas com crianças, o que remonta aos contatos do estudo exploratório, mas também a uma postura que nos levou a sermos, de certa maneira, etnógrafos, percebendo também os interstícios entre as oficinas realizadas, as dobras do tempo, e que faz da Aproximação muito mais que um momento inicial, mas uma disposição permanente.

Destacamos que, em sendo não só um momento, mas uma postura, uma forma de relação, colaborou para que as crianças “encamparam” o programa algumas estratégias, como a camiseta com a logo criada para o programa, que mandamos confeccionar para que usassem, sobretudo nas visitas, bem como a pranchetinha para anotações, também com a logo do programa, que a nosso ver, contribuíram para uma dimensão distintiva em relação a outras turmas da escola, de pertencimento a algo. Para além da atitude metodológica, os dispositivos utilizados não foram exclusivos deste momento, podendo ser usados também como de leitura da realidade e, portanto, para o momento Mapear, mas por serem cronologicamente anteriores na aplicação, acabam tendo a finalidade de Aproximação.

4.3.1.2 Momento Mapear

Quadro 02: Ícone identificando o momento Mapear



Concepção: Autor
Elaboração do ícone: Mayara Pavi

Na categoria Mapear estariam dispositivos de leitura da realidade, ou leitura de mundo, na perspectiva freireana. Comumente nomeados como de “diagnóstico”, termo que por carregar uma carga metodológica associada à ideia de peritos *versus* leigos na

compreensão dos processos, optamos por não usar. Mesmo assim, fica claro que sua utilidade estaria na capacidade de permitir uma leitura das culturas infantis a respeito dos territórios que habitam, bem como revelar aspectos do cotidiano, funcionando como “gatilhos” para que suas percepções possam emergir.

Josep Maria Montaner (2017) apresenta o ato de mapear como um instrumento de registro de experiências, alertando que não é neutro, podendo ser capaz de libertar e fortalecer e, a partir da realidade, oferecer elementos para melhorá-la. Essa ideia rompe com a visão convencional sobre mapas – a qual faz deles instrumentos de dominação – e se associa melhor aos mapas críticos, herdeiros, por exemplo, dos situacionistas⁶⁵, como instrumento de registro do não visível e do que está em transformação.

Para Montaner, pode se ter quatro maneiras de mapear: a *fundacional*, associada aos situacionistas, que resgata, para os que registram, o poder de mapear que lhes foi expropriado, partindo-se da realidade e não do plano, considerando a subjetividade; a *estratificação*, que permite a sobreposição de camadas; as *mesas de jogo*, que funde diagramas e a experiência de mapeamento da realidade; e as que enfrentam o caos aparente, permitindo a *leitura de realidades rizomáticas* em que se possam perceber coisas invisíveis, limites, passagens. Todas estas formas nos dão pistas metodológicas para “apetrechar” as crianças no mapeamento dos territórios educativos, uma vez que *estão nas mãos delas* os dispositivos de mapeamento, os quais sobrepostos, colaboram na compreensão da realidade dos territórios, se *entrelaçam numa mesa* de leitura coletiva, pois *somam* os diferentes mapeamentos e acabam por *revelar elementos ocultos* a elas e a nós.

O próprio Gilles Deleuze (1995), de onde Montaner se inspira para falar desta perspectiva rizomática, dá sua definição para mapa:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido,

⁶⁵ Para Francesco Careri (2013), os situacionistas imprimiam nos mapas percepções do percurso urbano a partir das pulsões que eram provocadas nos afetos do pedestre, como sensações de atração e repulsa. Esta cidade do inconsciente é um organismo, passível de descobertas, e para isto, “utiliza o caminhar como meio através do qual indagar e desvelar as zonas inconscientes da cidade, aquelas partes que escapam do projeto e que constituem o que não é expresso e o que não é traduzível nas representações tradicionais” (CARERI, 2013, p. 83).

adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE, 1995, p.21).

A partir disto, podemos perceber que o conjunto de dispositivos do qual nos servimos para o momento Mapear, e o resultado de sua aplicação, revela em sua diversidade subjetiva, “múltiplas entradas” e “linhas de fuga” (a que Deleuze se refere), e que ainda que adotemos uma forma de apresentá-lo aqui na tese, ele poderia ser lido desde onde se aderisse ao leitor, tal como um rizoma, sem início e nem fim.

Ainda no que diz respeito a *Mapear*, Henri Acselrad & Luis Coli (2008) vão falar da cartografia social, a qual vem mostrando como as pessoas se localizam a partir do seu lugar até os limites de seu território de pertencimento, chegando às bordas do não-controlado. Para nós, foi necessário saber, no âmbito da escola e da turma, o que era conhecido ou não, o que precisava ser dilatado em termos de território a ser apropriado⁶⁶. A escola comparece assim, para Arno Vogel *et al.* (1995), como elemento essencial da cidade, em seu potencial didático, não relativizado, mas resignificado, que oportuniza que a política volte ao seu lugar – *a polis* – e que o saber elementar, sua função, adquira sentido no mundo atual ao dar às crianças a oportunidade de cartografar seus territórios, que é um ato político.

Portanto, há que se entender que o “dar voz às crianças” e, sobretudo, dar-lhe a possibilidade de mapear seus cotidianos, é um fenômeno que faz emergir contradições. Para Deleuze (1997, p. 73) “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, os trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente”, ou seja, isto tem fundamental importância em seu desenvolvimento psíquico. Assim, mapear, antes de ser um *plus* pedagógico, é a nosso ver, condição essencial para a formação integral na infância. É sua forma de se perceber no mundo, então mapear é valioso não como um produto, mas um processo: “(...) o mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quanto o próprio objeto é o movimento” (ibidem)⁶⁷.

⁶⁶ Foi fundamental, neste sentido, o estudo exploratório, que permitiu tanto a experimentação de uma série de dispositivos, bem como a identificação dos temas geradores que desenharam o itinerário que propusemos. No estudo exploratório, pudemos perceber por dispositivos relacionados ao Mapear, a construção da imagem do bairro pelas crianças, sua forma de apropriação de alguns espaços – sobretudo quanto ao brincar na rua –, a extensão de seu território de circulação cotidiana (e desta forma saber o que era conhecido ou não em termos de equipamentos, situações, lugares), sua capacidade de lidar com a linguagem cartográfica, seja na leitura ou produção desta, bem como de conseguirem se localizar espacialmente.

⁶⁷ Neste sentido, o mapear proporcionado pelas experiências com o percurso errante durante o estudo exploratório, essenciais para a definição dos temas-geradores expressos no desenho do itinerário do programa, são as que melhor traduzem esta ideia de um mapa feito no percurso percorrido.

Advogando a importância da percepção das crianças no mapeamento de suas realidades, já ligada a uma perspectiva futura de projeção, Giancarlo Paba (2006) afirma:

O papel das crianças é essencial na fase de conhecimento do contexto urbano do projeto. As crianças são analistas e exploradoras sensíveis da cidade, das ruas, do espaço público. Grupos organizados de crianças e professores podem detectar, arquivar, fotografar, desenhar e, eventualmente, avaliar todos os aspectos da cidade, todos os detalhes. Seu conhecimento da cidade também tem um caráter particular precioso: pode ser preciso, analítico, mesmo no sentido técnico, mas, acima de tudo, será um conhecimento qualitativo e substancial. As crianças sabem o que é bom e o que dá errado em uma rua, em um bairro, em uma cidade, em um território (PABA, 2006, p. 42-43) (tradução minha).

Entendemos também que os mapas não podem ser recursos apenas da geografia ou das ciências na escola. Podem e devem ser utilizados de maneira combinada entre os conteúdos, sem exclusividade de uma área, e são muito relevantes para a identificação de territórios educativos, em cartografias elaboradas *para* os percursos, mas também *nos* percursos e *após* os percursos. A Arquitetura e o Urbanismo são muito hábeis na produção de cartografias do território e oferecem ao mapeamento dos territórios educativos conhecimentos importantes para prover as crianças como cartógrafas.

Para Vyjayanthi Rao (2008), os fluxos da cidade contemporânea exigem um entendimento sistemático que a ideia de *arquivos* pode colaborar, pois oferecem um princípio de ordem, que incorpora a base histórica, a memória e recordações do lugar. A produção da memória por desconhecidos pode levar ao sentimento de lugar (como operam os dispositivos que usamos quando se usam de fotos, recentes ou antigas). Aponta a importância dos mapas, que funcionariam como âncoras para que arquivos sejam criados, de modo a refletir as transformações urbanas, pois “(...) a cidade como arquivo é fundamentalmente uma ferramenta pedagógica, que fomenta que a criatividade conceitual seja a base para a transformação política (...)” (ibidem, p. 205).

Outra noção importante para fundamentar este momento Mapear, e de certa forma, uma dos dispositivos que concebemos, é a de “atlas subjetivo”, desenvolvida por Denise Medeiros & Richard Souza (2015, p. 6) com base em de Annelys de Vet (2013), sobre o qual comentam ser uma “resposta humanista à crescente simplificação do debate político e da complacência do poder (...)”, em que os sujeitos imprimem nele (no atlas) para “expor as consequências de mudanças políticas, discretamente, de forma implícita, e não como um objetivo em si mesmo” (ibidem). Para Medeiros & Souza, é comum que apareçam elementos que costumam ficar invisíveis, como aqueles ligados aos fenômenos sociais, e assim defendem

o atlas para evidenciar as escolhas dos sujeitos, que envolvem “experiências pessoais anteriores, e agrega sentido aos lugares: lugares de medo, lugares históricos, lugares sagrados, entre outros” (ibidem). Montaner (2017) situa os atlas, bem como os diagramas e outros instrumentos em uma categoria que “aprende com a prática”, com a realidade, com as necessidades e desejos, favorecendo uma nova teoria pragmática.

A maior parte dos dispositivos aplicados em oficinas nesta tese se enquadram neste momento Mapear, e de certa forma são sintetizados no “Atlas dos territórios educativos”, o qual, mais que um produto finalístico também se tornou um dispositivo ao ser o ponto de partida de diálogo das crianças com outras crianças. Como autoras de um material didático, elas se empoderaram da tarefa de interlocução com outras crianças no momento Decidir apoiadas neste Atlas, que se transformou também num dispositivo de diálogo, um dispositivo político, um dispositivo-motriz! Desta forma, vamos ao encontro do que Ricardo Trevisan (2018) classifica como sendo um atlas:

De certo, não nos interessa meramente compreender o que é um atlas, como se ele fosse somente o *quê*, e não também o *como*. Almeja-se sim, com o presente estudo, transpor tais valores convencionais, atribuindo ao atlas, um outro papel, uma qualificação que o retire de sua posição estática – objeto-produto – e o coloque em ação – dispositivo-motriz (TREVISAN, 2018, p. 50).

O próprio Georges Didi-Huberman (2018, p. 19), em quem Trevisan se inspira, vai dizer que o atlas não é constituído por páginas, senão por pranchas, sem uma sequência, que permite um vagar pela “vontade de saber”, de forma errática, deambulando por ele mesmo depois de descobrirmos o que precisamos. O atlas rejeita o purismo estético e introduz o “hibridismo da montagem” (ibidem), colaborando para a ruptura das certezas e a invenção de “zonas intersticiais de exploração” (ibidem), afirmando-se como “um instrumento não de esgotamento lógico das possibilidades dadas, mas da inesgotável abertura aos possíveis não ainda dados” (ibidem). O atlas seria, a nosso ver, tanto o que ele mostra como o que ele não mostra. Ao fazer uma analogia do atlas com a criança, Didi-Huberman (2018) traduz significativamente o que perseguimos com nosso dispositivo:

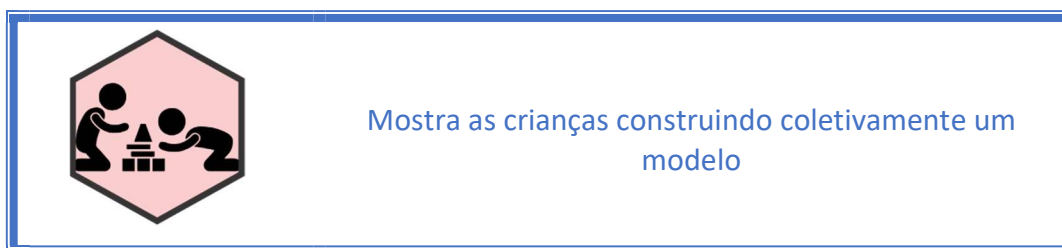
Criança tão pouco comportada quanto são as imagens (...). Ela não lê para pegar o sentido de uma coisa específica, mas para ligar essa coisa, imediatamente, a muitas outras, imaginativamente. Haveria, então, dois sentidos, dois usos da leitura: um sentido denotativo em busca de *mensagens*, um sentido conotativo e imaginativo em busca de *montagens* (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 21).

E continuando nesta analogia, afirma ser o atlas um “aparelho de leitura”, “um objeto de saber e de contemplação para as crianças, ao mesmo tempo infância da ciência e infância da arte” (p. 22). *O interessante, é que o Atlas acaba por ser um aparelho de leitura fabricado por elas, produto e dispositivo-motriz, um dois-em-um!*

Baseando-se em Didi-Huberman (2013), o qual foi influenciado pelo Atlas Warburgiano, Trevisan (2018) compara o atlas com uma mina explosiva, que associa estética e saber, em que o primeiro se associa a uma forma visual de saber e a segunda a uma forma sábia de ver. Para este autor, aí está o papel de força-motriz do atlas, que possibilita a imaginação, não como arquivo, mas como ferramenta. Trevisan aposta que ele é capaz de ver e ler o tempo, com características de efemeridade, provisoriedade: um aparelho de leitura, um objeto de saber e contemplação, que valoriza narrativas antes despercebidas e inimagináveis. *Sendo assim, no programa, a combinação de dispositivos de mapeamento ganha um outro sentido qual seja não o mero somatório, mas uma nova entidade, como algo que revela, mas também incita a revelar. A exemplo do que diz Didi-Huberman (2018, p. 27) referindo-se ao Atlas Warburgiano, o Atlas dos territórios educativos também seria um “recurso inesgotável” de “releitura de mundo”.*

4.3.1.3 Momento Construir

Quadro 03: Ícone identificando o momento Construir



Concepção: Autor
Elaboração do ícone: Mayara Pavi

Adicionalmente, haveria dispositivos do momento Construir, cujo caráter mais prospectivo permitiria aferir aspectos subjetivos relacionados à intencionalidades das crianças para o território, as quais possam ser deflagradas, por exemplo, por imagens, o que para Roberto Macedo (2006) precisa estar ancorado na cultura e problemáticas de vida dos atores:

(...) os métodos projetivos repousam sobre uma concepção de expressão humana, considerando-se que todas as construções imaginárias e imaginativas dos indivíduos e dos grupos portam a marca de seu mundo de significação, de sua estrutura afetiva, e, de nossa perspectiva estão sempre indexalizadas na cultura e no tipo de sociedade em que habitam, mesmo que de modo não

consciente. Estaria aí representada parte do mundo das opacidades, do sabido, mas não conhecido, do inconsciente político-cultural, dos arquétipos e do *habitus*, que, em muitos momentos, nos orientam num nível de consciência pouco evidente (MACEDO, 2006, p. 118-119) (grifo meu).

O autor reitera a contribuição destes métodos em casos em que é difícil apreender a subjetividade, como o caso de crianças muito novas e seu mundo específico de significações. Geralmente, este tipo de técnicas usa de “um recurso psicossociológico no qual o sujeito percebe o meio ambiente e lhe responde em função de suas vivências, perspectivas, desejos, ideologias etc.” (MACEDO, 2006, p. 118).

Embora neste programa o momento Construir tenha se detido a um único dispositivo em apenas uma oficina, sua importância combinada ao Mapear que o precedeu e ao Decidir que o sucedeu, deu a ele potência e sentido, ativando nas crianças sua competência projetiva e disposição para o debate por meio da experiência propositiva frente ao que foi mapeado. Neste aspecto, nos amparamos no que Ana Mae Barbosa (1998) explicita a respeito do conceito de “experiência” na abordagem de John Dewey⁶⁸, intimamente relacionada à democracia, pois permite uma intercomunicação do eu com o mundo por meio de emoções e ideias, e é completa justamente por incorporar conhecimento. *Para nós, ao construir, as crianças experimentam de forma integral a possibilidade de serem criadoras de territórios, ainda que num plano simulado, o que retroalimenta também a crítica sobre os territórios vividos, sobretudo quando confrontam suas ideias com as de outras crianças no momento Decidir.*

Marwa El-Aasar *et al.* (2017) indicam que a compreensão sobre a ideia de projeto varia conforme a idade. As crianças mais novas, ao pensar tridimensionalmente, têm dificuldade em traduzir isto bidimensionalmente. Com a idade também avançam na complexidade, conseguindo abordar questões como praticidade, segurança e conforto, bem como considerar todas as faixas etárias afetadas. Ao traduzir essas preocupações em projeto, os autores advogam que se estaria aperfeiçoando as capacidades das crianças de incorporar tipos distintos de padrões de design, como “habilidades de desenho”, “habilidades de modelagem” e “habilidades de projeto”.

⁶⁸Para Maria Branco (2010, p. 607-608): “A concepção educativa e pedagógica Dewey é marcada por uma visão ‘profundamente’ democrática, decorrendo igualmente a ligação estabelecida entre democracia e educação da análise do conceito de experiência (...) O ideal democrático alimenta-se, simultaneamente, da importância do desenvolvimento das capacidades individuais aliada ao desenvolvimento da consciência de que estas devem ser colocadas a serviço de projetos comuns”.

Adriana Friedmann (2016, p. 19) comenta que na construção de maquetes, as crianças, pela escolha e utilização de objetos e materiais diversos retratam “situações, elementos e espaços”, sendo uma oportunidade em que é comum imitar e reinterpretar a vida que os cerca” (ibidem). Se há movimento de dentro para fora, também se observa outro contrário, em que “forma inconsciente, a sua psique interna se transforma” com aquela manipulação (ibidem).

Isto tem relação com o que tem se tornado muito mais comum hoje em dia, e que Francesco Tonucci (1996) chama de “arquitetura participativa”, em que o usuário é considerado quanto as suas exigências e propostas. Se é assim, como então incorporar as necessidades e ideias das crianças? O desenho, a atividade prática são ferramentas para saber o que elas pensam:

Por meio do projeto, libertando-se de estereótipos, deixando livre sua criatividade, as crianças confrontam a realidade com suas necessidades, desejos e as possíveis soluções. O projetar, até a realização concreta de uma maquete, além das mais importantes fases da discussão e do projeto gráfico, exige também as crianças operações concretas como manipular, colorir, colar, nas quais todas as crianças são competentes. Isto significa que ao projetar não se elege as crianças que são “boas” na expressão verbal, escrita ou gráfica, como em geral acontece nas atividades escolares, e portanto, esta proposta acaba por ser particularmente importante (TONUCCI, 1996, p. 63) (tradução minha).

Desta maneira, o momento Construir não só permite a materialização criativa das crianças quanto às soluções que lhes dizem respeito, como abre caminho para aquela criança cuja representação tridimensional é uma forma de expressão mais eficaz do que a verbalização. Afinal, as crianças não costumam ser solicitadas em atividades que lhes exigem criatividade e habilidade manual, como as que a representação tridimensional oportuniza. Tonucci (1996) advoga que os profissionais sejam capazes de trabalhar com as crianças desde suas profissões, como arquitetos, ambientalistas, sociólogos, pedagogos, na tentativa de ajudá-las a observarem suas insatisfações e liberar sua criatividade, o que em nossa opinião, não deve implicar em uma hierarquia de saberes entre o saber perito e o das crianças.

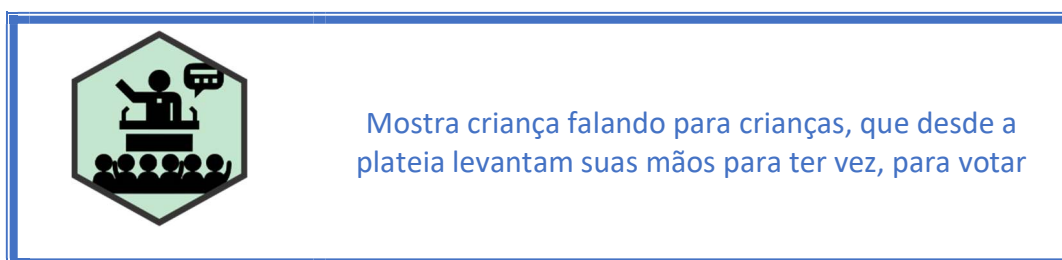
Este autor também acrescenta que não se pode prescindir de levar as crianças a refletirem sobre dimensões práticas da burocracia e da administração cidadina, como as temporalidades que resultam dos processos, inclusive de inércia e falta de vontade política, o que em nosso caso, ainda que não tenhamos explorado tão profundamente, surgiu de forma

quase que natural por parte das crianças, como que resultado do processo reflexivo, questionando-se por exemplo, sobre a desatenção do poder público a respeito de seu bairro⁶⁹.

Na experiência “Eu e minha cidade”, Tonucci (1996) avança em dar um papel projetual para as crianças. Não é um exercício que desligitime os projetistas, mas que quer fazer com estes reconheçam e valorizem as expectativas das crianças. O desafio, segundo Tonucci, é fazer com que as crianças não reproduzam padrões, ao mesmo tempo em que se respeite suas ideias. O espaço de brincadeira, que muitas vezes elas têm em mente, como casinhas, tobogãs e camas elásticas são expressões de estereótipos criados pelos adultos para elas. A estratégia é começar sobre suas preferências de lugar e de jogos, bem como a análise de propostas de outras crianças⁷⁰. Além do desenho, a maquete permite defender suas ideias materializadas.

4.3.1.4 Momento Decidir

Quadro 04: Ícone identificando o momento Decidir



Concepção: Autor
Elaboração do ícone: Mayara Pavi

Quanto ao *Decidir*, diferentemente dos demais momentos, o dispositivo utilizado não tem ligação com aqueles que já vinham sendo utilizados pelo GAE, nem foi experimentado

⁶⁹ No estudo exploratório também pudemos experimentar dispositivos com a finalidade de construir, na forma de maquetes (ou Baguncidade, como alternativamente se nomina). Em uma oportunidade, foi proposto que pensassem um equipamento para crianças em um terreno baldio vizinho a escola (crianças do 3º ano) e em outra oportunidade, a equipe criou uma estrutura “gigante” do bairro, com ruas e equipamentos pré-existent em que as crianças (4º e 5º ano) poderiam “encaixar” seus projetos, inspiradas em uma seleção visual de projetos de arquitetura. Foi interessante perceber que o exercício prospectivo não se limitava a intenções futuras, mas foi um dispositivo de diálogo com as crianças sobre o seu cotidiano presente, o que não deixa de colaborar para o mapear. Quando propuseram um corpo de bombeiros, justificaram que precisam de socorro urgente em situações de violência. Ao proporem brinquedos para sua faixa etária, como pista de skate e quadras cobertas, revelavam a inadequação dos poucos equipamentos e *playgrounds* do bairro em relação as suas demandas. Quando propunham um campo de golfe, traziam referências desde o videogame, mas também refletiam certa reprodução cultural, como Paulo Freire alerta, dos hábitos que são exclusivos da classe dominante, e que por vezes incorporam sem uma reflexão crítica.

⁷⁰ Para evitar a reprodução destes padrões, a elaboração da maquete foi associada a outro dispositivo que trouxe referências visuais de projetos incomuns para atender as crianças, como será comentado adiante.

por nós na ocasião do estudo exploratório⁷¹, mas se inspira em uma referência notável no campo do diálogo entre cidade e criança introduzida e difundida pelo pedagogo italiano Francesco Tonucci desde a década de 1990 sob a égide da “Cidade das crianças” e do desdobramento de seu projeto no Conselho das Crianças. Tonucci tem conseguido implementar muitas iniciativas que mostram a potência da voz das crianças no destino das cidades, não só no que lhes afeta, mas para todos os cidadãos.

O projeto “Cidade das crianças” engajou municipalidades para mudar os parâmetros de avaliação de políticas urbanas, baseados no adulto, homem, trabalhador e motorista⁷², para os de uma criança, mudando o paradigma para uma cidade que ao se esforçar para ser boa para crianças é uma cidade boa para todos⁷³. A participação das crianças é amparada no artigo 12 da Convenção da ONU sobre direitos das crianças que afirma que elas têm o direito de manifestar a sua opinião sempre que as decisões relativas a elas são tomadas, e que suas opiniões devem ser levadas em conta. Por isto, as municipalidades precisam favorecer sua participação (TONUCCI, 2005).

As transformações nestas cidades refletem-se em aspectos materiais, embora o principal ganho, para Tonucci (2008), é que se tem escutado e se dedicado tempo às crianças, o que tem obrigado os políticos a inverterem prioridades, e fazer opções não convencionais. O que se espera é que as posições infantis sejam não aquilo que os adultos esperam ouvir, como a escola convencional tão bem reproduz. Por sinal, o autor faz a crítica quanto à escola que “se propõem a ensinar as bases da democracia” sem reconhecer que “a democracia não se pode ser ensinada: é necessário vivê-la” (TONUCCI, 1996, p. 124, tradução minha). Para

⁷¹ Tendo finalizado o estudo exploratório, nós usamos dos “temas geradores” percebidos por meio dele e subsidiados na orientação do trabalho de conclusão de curso de Marilita Duarte (2018) uma condensação dos momentos aqui descritos, tendo sido por ela aplicado o “conselho da cidade das crianças” sob inspiração de Tonucci num exercício que simulou a votação das crianças quanto às prioridades para o bairro quanto a aspectos negativos e positivos, bem como de propostas que respondessem a esta realidade. As propostas foram desenvolvidas apenas em termos textuais pelas crianças. O estudo foi aplicado com uma turma do 4º e uma turma do 5º ano integral no ano de 2017 da Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky.

⁷² Neste sentido, se relaciona com a problemática inicial que desenvolvemos quando apresentamos as consequências do paradigma modernista de cidades para as crianças.

⁷³ Mais de 60 municipalidades italianas fazem parte da rede, sendo que autonomia e participação das crianças são os principais focos. Defende-se que dar às crianças de volta a sua autonomia, como ao poderem ir sozinhas para a escola, sair e brincar com seus amigos nos espaços públicos da cidade, também favorece que outros grupos sociais e etários o façam. Ao conhecer outras crianças e brincar sem ser sob o controle direto dos adultos, permite-se um desenvolvimento mais pleno na infância.

ele, um caminho da práxis seriam os conselhos escolares que podem vir a conformar o conselho das crianças.

Esta experiência em Fano (Itália) surgiu da necessidade de fazer as crianças protagonistas nos projetos que vinha implementando, mas reconhecendo que este modelo ainda ficava aquém da iniciativa francesa onde já se exercitam aspectos como partidos, campanha eleitoral, pequeno prefeito entre outros que por lá já encontram maior tradição. Em Fano, Tonucci (1996) destaca que a tônica foi mudar a cidade e a cultura dos adultos. A partir de representantes escolares, o conselho das crianças, em um número de 30 conselheiros, tem um mandato bianual que engloba o quarto e quinto ano escolares. Há aprendizado gradual onde o nível de menos idade aprende com quem já está a mais tempo. Com reuniões mensais, registradas em ata, acompanhados dos pais ou responsáveis, e com visitantes esporádicos, as crianças dominam o processo e aos adultos é franqueada a palavra de vez em quando, sendo em boa parte do tempo apenas ouvintes. Há ordem do dia, apresentada em carta convocatória, e a pauta pode variar desde adequações na ala infantil do hospital até a relação com os mais velhos, ou temas novos propostos por elas. Comissões podem ser criadas para dar parecer. Uma vez por ano, tem a vez e a voz numa seção da câmara de vereadores. Nesta oportunidade, sete ou oito crianças representantes apresentam propostas que foram discutidas desde a escola, passando pelo conselho.

Embora inspire a formação do momento Decidir e do dispositivo assembleia, o Conselho das Crianças introduz elementos que no escopo desta tese não foram experimentados, principalmente quanto a uma institucionalização. Acreditamos, contudo, que o exercício participativo promovido neste momento possa ter colaborado para atestar a capacidade das crianças em aderir ao formato de democracia direta no que se refere às escolhas por projetos prioritários.

Há uma farta bibliografia que explora a questão da participação na infância na cidade e que não iremos detalhar aqui. Como indicam Ana Lopes & Sheila Uchoa (2009), mesmo no Brasil, não se pode deixar de reconhecer experiências que têm procurado dar a jovens e crianças a oportunidade de participar nas decisões da cidade, baseada na sua concepção como sujeitos de direitos, como preconiza a legislação brasileira.

Entre estas experiências, está a Orçamento participativo (OP), que para Catarina Tomás (2008):

(...) é um processo social inovador que tem como objectivo envolver as crianças em processos de participação cidadã, nomeadamente em questões relacionadas com o espaço onde vivem. Na maioria das vezes, estas experiências surgem a partir da escola e do paradigma de uma educação política transformadora (TOMÁS, 2008, p. 5).

Esta autora menciona as experiências de OP com crianças e jovens no Brasil, em cidades como Recife, Barra Mansa, Icapuí, São Paulo e Goiânia. Em síntese, as experiências envolvem assembleias plenárias que tratam de temas variados, ligados à segurança e prática de esportes, envolvendo representações estudantis desde as escolas, conformando ou não conselhos destas representações, podendo serem feitas conferências para a votação de prioridades.

No que diz respeito a participação das crianças no processo de projeto e até mesmo de execução em Arquitetura, especificamente o espaço escolar, merece menção o trabalho pioneiro de Mayumi de Souza Lima, arquiteta precursora no Brasil das relações entre Arquitetura e infância. Em sua obra “A cidade e a criança” (LIMA, 1989), a autora sintetiza sua experiência no serviço público, quando promoveu inúmeras iniciativas de envolvimento não só das crianças como participantes ativas, mas de todos os profissionais no processo.

Em uma avaliação geral sobre experiências participativas com crianças, Manuel Sarmiento (2018, p. 238) percebe que o que elas propõem e debatem, acaba por afirmar a pertinência de seu interesse, não por coincidir com o querer dos adultos, mas por estarem “profundamente enraizadas na experiência corpórea do lugar”, contestando os que afirmam serem elas “meros reprodutores da ordem social e cultural adulta” (ibidem, p. 239). Há um alerta que este autor faz que, reconhecer as crianças como atores sociais” e “sujeitos de cultura” não seja desviado para “formas de manipulação ou para a sua adultização precoce” (ibidem).

No momento Decidir, procuramos reproduzir algo que nem mesmo entre os adultos, ainda mais da classe social das crianças com que trabalhamos, é comum: a experiência da participação direta nos destinos da cidade. Sendo assim, nos antecipamos e talvez, oportunizamos a elas enquanto faixa etária, mas também como classe social, o conhecimento sobre um direito seu, e cujos meandros próprios de uma institucionalização, bem como de instância política, puderam ser rapidamente por elas internalizados, pois como afirma Sarmiento (2018):

(...) a infância se configura como geração com capacidade política: pela participação na vida em comum, as crianças apercebem-se das relações de poder e dos seus vínculos sociais, geracionais, de classe, de etnia e de gênero e, nesse contexto, confrontam-se com as suas próprias forças e com as suas fragilidades. Esse conhecimento é essencial à sua afirmação como cidadãs, seja no seu autorreconhecimento e na sua formação como tal, seja no reconhecimento pelos adultos do estatuto das crianças como membros ativos da sociedade, na sua especificidade geracional (SARMENTO, 2018, p. 239).

4.3.2 Os dispositivos

4.3.2.1 Uma fundamentação

A utilização de instrumentos de pesquisa da Avaliação do ambiente construído e da Percepção ambiental, recorrentes nas pesquisas do GAE sobre a relação das crianças com espaços educacionais tem sido longa e largamente referenciada em uma diversidade de trabalhos, e a transposição destes instrumentos para a identificação de territórios educativos e sua utilização na pesquisa com crianças tem sido mais recente na trajetória do grupo de pesquisa.

Sem querer aqui aprofundar a tradição metodológica sobre a qual se assentam os métodos destas áreas, utilizados pela Arquitetura e Urbanismo, e não obstante a interação que alguns dos seus instrumentos tenham com os usuários dos espaços durante a investigação, a resignificação que o GAE vem dando para estes tem levado uma mudança de nomenclatura. O fato de que nossas incursões com as crianças, em pesquisas *com* elas, levarem a não exclusividade dos instrumentos nas mãos do pesquisador, fazendo das crianças também investigadoras, fez há um tempo questionar-se sobre o termo *instrumentos*.

Naquele momento, sem um aprofundamento maior, começamos por adotar o termo *dispositivos*, tanto no sentido de sublinhar a diferença de um instrumento dominado pelo pesquisador e assim apropriado também pelos sujeitos, como por uma noção intuitiva de que dispositivos, como mecanismos, são “acionados” para que funcionem, o que só aconteceria pela agência das crianças, não mais do pesquisador apenas.

Há esforços do grupo em fundamentar esta virada, que como se se observa, não é só semântica, mas metodológica, e tem relação com a temática infância e a dimensão epistemológica a ela associada. Para Virgínia Kastrup & Regina Barros (2015), a pesquisa cartográfica, cujo método nos associamos, ao se utilizar de pistas, estratégias e procedimentos, prefere o termo dispositivos. Este termo tem sua fonte nos trabalhos de

Michel Foucault, e depois disto com autores que a partir dele, oferecem outras leituras, como Giorgio Agamben e Gilles Deleuze. Em uma definição mais sumária, dispositivos para Foucault (1979) são:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Agamben (2005) relê esta definição e a atualiza em três pontos:

1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos; 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder; 3) É algo de geral (um *reseau*, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico (AGAMBEN, 2005, p. 9-10).

Para Deleuze (2005), dispositivo é:

(...) conjunto multilinear composto por linhas de diferente natureza que não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas que seguem direções e alinham processos sempre em desequilíbrio que se aproximam ou se afastam uma das outras. Qualquer dessas linhas pode ser rompida, estar sujeita a variações de direção ou submetida a derivações (DELEUZE, 2005, p. 83).

Para Kastrup & Barros (2015):

O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano predeterminado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo. Numa cartografia, o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo. Daí nos interessar saber quais movimentos-funções o dispositivo realiza (KASTRUP & BARROS, 2015, p. 90).

A esta altura, podemos pensar como no campo da Arquitetura e Urbanismo se aplica esta nova nomenclatura. Daniel Cardoso *et al.* (2010), relacionando este campo também com a arte, fala de novos papéis na contemporaneidade para os observadores frente à obra, a partir de subjetividades que emergem das experiências. Para isto contribuem determinados dispositivos: “Fruidor e obra mantêm uma relação de contribuição. Cooperam para

intensificar o diálogo entre o que pode ser reconhecido e o que deve ser experimentado” (CARDOSO *et al.*, 2010, p. 181).

Podemos atualizar isto para o universo da pesquisa neste campo, não só da produção arquitetônica, e considerando que no programa, a ênfase está em tornar as crianças arquitetas no território, foi pela experimentação que foram conhecendo e intervindo, ainda que em um itinerário denso de atividades, cada dispositivo lhes permitiu irromper a capacidade criativa (conforme apontam KASTRUP & BARROS, 2015); onde um conjunto multilinear foi se desenhando pelas atividades, que ainda que convirjam, em dado momento, para sínteses, são multidirecionais (como indica DELEUZE, 2005) e revela-se com um conjunto heterogêneo que apresenta uma relação de poder um tanto subversiva, ao colocar o que seriam anteriormente “instrumentos de pesquisa” nas mãos dos que seriam os “objetos” dela – no caso, as crianças (como sinaliza AGAMBEN, 2005).

Sem querer parecer pretensão, poderíamos dizer que no campo da pesquisa em Arquitetura e Urbanismo com crianças, a tradição do GAE, renovada por esta outra perspectiva epistemológica, tem feito com que suas contribuições emergjam como uma inovação no conhecimento a respeito da relação das crianças com seu território, e que embora outras áreas já há mais tempo investiguem sob esta orientação, na Arquitetura e Urbanismo, ao menos no Brasil, temos academicamente desbravado uma seara inabitada. Isto corresponde ao que Cardoso *et al.* (2010) concluem acerca de dispositivo, o qual “tem o objetivo de responder a uma urgência, de conseguir um efeito, e surge como uma estratégia para superar uma ruptura, um colapso ocorrido, que é fonte primária para sua evolução e nova criação”(p. 182), e que contextualiza o esgotamento das pesquisas que objetificam as crianças.

Desde a abordagem foucaultiana, Junia Lima (2017) lembra que o dispositivo é hábil em interditar discursos. Por isto, ao oferecer os dispositivos de forma que as crianças deles se apropriem, acreditamos estar colaborando para romper com o que a autora nomeia como “um circuito de entendedores”, que é eficaz em “excluir outros tantos das deliberações que possam ocorrer a partir da compreensão do que está sendo dito” (ibidem, p.13). Para a autora, relacionando seu trabalho com o campo do urbanismo,

(...) os sujeitos só serão considerados em suas falas se incorporarem discursos cujos conteúdos remetam a um conjunto específico de enunciados, reconhecidos por um mesmo grupo. Só assim terão acesso aos saberes e poderes atribuídos a esse grupo.

É preciso, portanto, domínio do discurso, caso contrário haverá rejeição e desqualificação do que foi proferido (LIMA, 2017, p.13).

Assim, a blindagem semântica e de discurso, alicerçada na expertise técnica, difundida dentro do campo da Arquitetura e Urbanismo, a qual favorece a dominação de opressores sob oprimidos, desde uma ótica freireana, encontra na noção de dispositivo uma possibilidade outra de superação da condição de opressão pelo acesso a uma linguagem até então hermética aos leigos, ainda mais para as crianças.

Desde o campo do urbanismo, também Agnes Ferreira (2012) esboça uma definição para dispositivos urbanos que se encaixa não só para aquilo que anteriormente seriam os instrumentos em uma pesquisa, mas os próprios objetos investigados, em sua relação com as pessoas:

Deve-se considerar que por dispositivos urbanos entende-se um conjunto de mecanismos capazes de programar ações, e que também são necessários a um determinado agenciamento, a uma prática social, de maneira a contribuir para o funcionamento, o desenvolvimento da vida urbana e melhoria da qualidade de vida da sociedade, considerando, inclusive, atividades, práticas que não possuem, necessariamente, materialidade física, edificada. Dessa forma, são encontrados na forma de espaços abertos, como praças, ruas, parques, etc., na forma de escolas, unidades de saúde, bibliotecas, centros de assistência social, entre outros, ou ainda na forma de programações e eventos, como apresentações artísticas nas ruas, grupos amadores de cinema, feiras comunitárias, etc. (FERREIRA, 2012, p. 27).

Para esta autora, eles seriam capazes de detonar ações e situações que por sua vez, geram reações cujos resultados implicam na produção de “subjetivações, ora coletivas, ora individuais, atuando como mecanismos de instrução” (ibidem, p. 62), o que corrobora para a intencionalidade que temos nesta tese de incorporação dos TEs, sendo que eles mesmos passam a ser *dispositivos* ressignificados pela interação com as crianças, em uma compreensão bastante elástica.

Para estas, os dispositivos se tornam mesmo o que Andréa Moruzzi (2017, p. 290) identifica na perspectiva deleuziana de dispositivo: “linhas de visibilidade e de enunciação, que são, respectivamente, máquinas de *fazer-ver* e de *fazer-falar*”. As crianças, de posse dos dispositivos, não reproduzem “verdades preexistentes”, “mas as produzem; dito de outra forma, os enunciados produzem regimes que dão origem a campos diversos de práticas discursivas” (ibidem, p. 291), portanto, suas próprias práticas discursivas. Moruzzi defende a ideia de que a própria infância é um dispositivo:

Os sujeitos infantis são, portanto, constituídos por esse dispositivo – o dispositivo da infância. Dito de outro modo, os sujeitos infantis são efeito material do dispositivo da infância. Resta, portanto, mobilizar as características do dispositivo que compõem a infância (MORUZZI, 2017, p. 292).

Ao utilizarem dos dispositivos, as crianças estariam a revelar-se em sua infância, não em antecipar etapas do conhecimento ou se apoderar de forma indiscriminada de um repertório de classe, no caso, dos arquitetos. *Estariam a se constituir sujeitos integrais, pois o acesso a dispositivos de conhecimento sobre a cidade não as “adultiza”. É o pressuposto de que não sejam capazes de incorporá-los que as infantiliza!*

Feita esta fundamentação, apresentaremos a seguir o rol de dispositivos ressignificados a partir de Rheingantz *et al.* (2009) e a partir de outros autores e obras.

4.3.2.2 Dispondo dos dispositivos

Durante o 2º semestre de 2017, no contexto de um projeto de cultura denominado “Territórios educativos da cultura: o direito à cidade a partir e para além dos muros da escola” o qual coordenei, foram desenvolvidas oficinas que procuraram ressignificar alguns dispositivos descritos em Rheingantz *et al.* (2009) a exemplo do que já vinha sendo feito pelo GAE em algumas pesquisas. O projeto combinou dispositivos da Percepção ambiental e da Avaliação do ambiente construído que foram transformados em oficinas de maneira a se adequar ao universo infantil e escolar. O referido projeto serviu como estudo exploratório, o qual constituiu-se num capítulo do texto de qualificação da tese, essencial para a definição dos temas geradores que levaram ao desenho do programa Crianças arquitetando no território, aplicado no segundo semestre de 2018, mas também para teste e escolha dos dispositivos. Por *desenho* entendemos não só a definição dos territórios a serem explorados pela investigação das crianças – baseando-nos tanto no que demonstraram conhecer, como também aquilo que era menos conhecido pelas crianças – como a forma com a qual os dispositivos se articulavam no que chamamos de *itinerário* ou *percurso*, ou seja, seu encadeamento, que foi definido pelos momentos que apresentamos anteriormente.




Passamos a seguir a elencar cada dispositivo utilizado, “temporalizando” em qual/quais momento(s) foi acionado⁷⁴, procurando descrevê-lo, fundamentar sua concepção metodológica, indicar se sua aplicação foi utilizada no estudo exploratório e no que isto

⁷⁴ O campo da ficha apresenta sempre os quatro momentos, sendo que em colorido forte os que foram utilizados e em cinza os que não foram utilizados quando da aplicação do(s) dispositivo(s).

colaborou para sua concepção dentro do programa e propriamente, sobre sua aplicação no programa “Crianças arquitetando no território”⁷⁵. Sua apresentação segue uma ordem em que foram utilizados primeiramente, pois alguns dispositivos são utilizados em mais de um dos momentos, como sinalizamos nas fichas, e em alguns casos, por conta de sua aplicação conjugada na oficina, são apresentados simultaneamente na mesma ficha.

4.3.2.2.1 Sonda cultural/Brainstorming

Quadro 05: Ficha dos dispositivos – Sonda cultural e *Brainstorming*

 <p>Sonda cultural</p>	 <p>Brainstorming</p>	<p>Momento</p> 
<p>Descrição</p> <p>Para Silvia Maciel (2018) o elemento detonador da <u>sonda</u> cultural pode ser variado: máquinas fotográficas, gravadores de voz, diários, cadernos, canetas coloridas, bloquinhos de nota, cartões postais, mapas, com orientações como responder a perguntas, desenhar mapas etc. Neste sentido, aproxima-se do <u>brainstorming</u>, comumente utilizado para fazer emergir desde a memória vários elementos mediante um estímulo, o qual “(...) é uma técnica de dinâmica de grupo, que teve origem na publicidade e é muito popular no mundo corporativo, quer para a geração de ideias criativas ou para a resolução de problemas” (XAVIER, 2018, p. 9).</p>		
<p>Fundamentação metodológica</p> <p>Sondas culturais, termo cunhado por B. GAVER <i>et al.</i> (1999) <i>apud</i> Maciel (2018, p. 155-156) são instrumentos de criação de dados nascidos na área do design da interação que, como as sondas astronômicas, oceânicas ou cirúrgicas, são enviadas para onde se quer investigar e retornam, tempos depois, com informações que ajudam a responder às questões dos pesquisadores. A intencionalidade do dispositivo está em, <u>por meio de um detonador, acionar o sujeito a falar de sonhos, medos e esperanças das pessoas</u> – ou seja, capaz provocar <u>efeitos de subjetivação nas pessoas</u>. Maciel (2018),</p>	<p>Aplicação no programa</p> <p>Foi utilizado um cartaz pré-formatado com questões, de forma que as crianças respondessem oralmente e interagissem com o pesquisador e em seguida foi explorado os “momentos” do itinerário para que respondessem por escrito a algumas questões individualmente em post-its. As respostas ajudaram na elaboração dos momentos que viriam a seguir. Embora a participação seja individual, o ambiente é o da sala de aula em um contexto de turma.</p>	



⁷⁵ As oficinas que realizamos e que apresentaremos no capítulo seguinte utilizaram algumas vezes de um único instrumento ou combinaram alguns, e lá isto encontra-se sumarizado. Vale dizer que as terminologias empregadas para os dispositivos e oficinas, ora mantém-se as mesmas de sua origem em métodos como a Avaliação do ambiente construído, ora também recebem novas nomenclaturas que vêm sendo também experimentadas nas pesquisas do GAE, e portanto, por seu caráter dinâmico, podem variar conforme o pesquisador que as utiliza. O que achamos relevante sinalizar é que, com as crianças, procuramos sempre simplificar a compreensão, e mais do que utilizar um termo para definir a atividade, problematizávamos de antemão sempre o que seria feito, o que para nós, era mais importante do que uma definição. Algumas nomenclaturas permanecem controversas, devido mesmo a suas origens, como o caso do Mapa Mental, herdeiro da tradição comportamentalista e que ainda se mantém mesmo com as críticas a esta corrente, mas que aqui não nos detivemos a debater.

apoiando-se T. Mattelmäki (2006) indica a aplicação individual para este dispositivo.

Elaboração: Autor

4.3.2.2.2 Rodas de conversa



Quadro 06: Ficha do dispositivo – Roda de conversa

 <p style="text-align: center;">Roda de conversa</p>	<p>Momento</p> 
<p>Descrição</p> <p>A roda de conversa é dispositivo, mas é também uma postura metodológica, que rompe com as hierarquias e coloca as crianças em nível igual de que conduz a dinâmica, e mesmo que não seja geometricamente uma roda, deve implicar numa ruptura da ordem de importância da fala.</p>	
<p>Fundamentação metodológica</p> <p>De acordo com Juliana Sampaio <i>et al.</i> (2014), tem inspiração nos círculos de cultura freireanos, procura desconstruir relações desiguais, bem como dar conta de tratar questões aparentemente separadas, percebendo a complexidade de suas diferentes faces, (re)construindo a realidade, num movimento contínuo dos participantes</p>	<p>Aplicação no programa</p> <p>Neste caso, seu uso combinado com os dispositivos sonda cultural e <i>brainstorming</i>, seguido destes, permitiu um arremate a partir das leituras dos posts produzidos pelas crianças gerando novas hipóteses, questões e respostas de forma dialética (oficina zero). Mas também foi usada como estratégia em outras oficinas dos momentos Mapear e Decidir para que as crianças reportassem impressões, por exemplo, depois de visitas ou de oficinas como a assembleia.</p>

Elaboração: Autor

4.3.2.2.3 Mapa cognitivo

Quadro 07: Ficha do dispositivo – Mapa cognitivo

 <p style="text-align: center;">Mapa cognitivo ou mapete*</p>	<p>Momento</p> 
<p>Descrição</p> <p>O mapa cognitivo é uma ferramenta que faz parte do processo projetivo arquitetônico, ainda que possa ser nomeado diferentemente ou sequer nomeado, uma vez que já está internalizado no processo criativo. Usando de variadas maneiras, o profissional elabora um quadro que pode ser desde a leitura das intencionalidades do cliente, entre outras sondagens para o lançamento do partido, que envolvam por</p>	

exemplo, as relações com o sítio. Embora tenha seu nome associado a dimensão intelectual do conhecimento, não desprezaria outras dimensões como a afetiva.

Fundamentação metodológica

Para Andréa Vettorassi (2004), os mapas afetivos, emanados de áreas como a psicologia, vem recebendo abordagens e aplicações das diversas áreas sociais, e permitem a representação de lugares da memória, marcantes no cotidiano individual. Kaian Ciasca (2018) amplia este entendimento para um fenômeno coletivo e social, de identificação e pertencimento quanto ao grupo com que convive. A própria forma como que as crianças em si assimilam a base cartográfica disponibilizada, pode ser em si um objetivo do dispositivo, como indicam Jader Lopes e Marisol Mello (2017), para perceber como elas incorporam a “linguagem dos mapas”. Para estes autores, o contato da criança com este gênero discursivo, dá a elas conta de que o mapa é incompleto como visão de mundo permitindo os seus próprios acréscimos. Assim, uma cartografia com crianças, é oportunidade para que elas “produzam o novo”, “num constante inacabamento”.

Aplicação no programa

Foi utilizada como dinâmica de aproximação para que indicassem os lugares do bairro onde acreditavam ocorrer aprendizados (territórios educativos), e desta forma ajudou a se fazer uma revisão sobre o itinerário que se havia pré-estabelecido a partir do estudo exploratório sobre os lugares a serem visitados no bairro. Para “ludicizar” a aplicação, além da disponibilização da base cartográfica do bairro – como uma imagem aérea – ofertaram-se adesivos com ícones, por exemplo, representando usos culturais, esportivos, ambientais, educacionais entre outros, para que as crianças as fixassem no mapa, em grupo. Também pode se estimular, no início, que se marquem elementos de referência como sua moradia ou a escola, o que em nosso caso, aconteceu naturalmente. A forma de registro pode ser por meio de escrita, como uma “legenda do mapa”, ou oralmente. Pode ser aplicado individualmente ou em grupo.

Aplicação no estudo exploratório

No estudo exploratório houve a aplicação de uma hibridização entre este instrumento – servindo-se de um mapa cadastral ao invés de foto aérea, o que demonstrou ser de mais difícil localização para as crianças, mesmo tendo nome das ruas – e a finalidade de localizar aspectos do bairro e fixar ícones como os *emojis* para que indicassem o que “curtiam” ou não no território.



Notas:

* O termo mapete junta mapa e tapete, sobre o qual as crianças executam alguma ação. No caso da aplicação no programa, o tamanho foi menor, já no estudo exploratório, seu tamanho facilitou uma interação de mais crianças sobre a impressão da planta cadastral.

Elaboração: Autor

4.3.2.2.4 Mapa mental

Quadro 08: Ficha do dispositivo – Mapa mental



 <p style="text-align: center;">Mapa mental</p>	<p>Momento</p> 
<p>Descrição</p> <p>Baseando-se na elaboração de desenhos ou relatos com base na memória de um ou mais indivíduos acerca de um determinado ambiente, sua aplicação resultaria na obtenção de uma imagem ambiental que um observador tem diante de algo observado, do meio com o qual se relaciona.</p>	

<p>Fundamentação metodológica</p> <p>Guarda similaridades com os mapas mentais amplamente difundidos por Kevin Lynch, em suas pesquisas desde os anos 1950, com fins de identificação da imagem mental da cidade (RHEINGANTZ <i>ET AL.</i>, 2009). A utilização das múltiplas linguagens gráficas de expressão por parte das crianças encontra uma referência fulcral no trabalho desenvolvido em Reggio Emilia, que de acordo com Lilian Katz (1999) é importante para o registro de recordações, sentimentos etc. Já Márcia Gobbi (2009) alerta para combinação entre desenho e oralidade para que se possa garantir uma compreensão fidedigna à originalidade das crianças.</p>	<p>Aplicação no programa</p> <p>A exemplo de sua aplicação costumeira no campo da Arquitetura e Geografia, herdeira desta tradição lynchiana, utilizamos o dispositivo como forma imediata de registro após uma das oficinas em que se percorreu uma área irregular (<i>walkthrough</i>), solicitando que desenhassem de memória em uma folha de papel em branco, fosse na forma de croquis ou mapa, de maneira que se evidenciassem os elementos mais marcantes. Valeu aqui a recomendação dada por Rheingantz <i>et al.</i> (2009) de que a arguição imediata a respeito da intencionalidade dos desenhos fosse expressa, neste caso, gravada em áudio, de maneira a compreender o que as crianças queriam revelar, evitando uma interpretação posterior e avulsa do pesquisador.</p> <p>Aplicação no estudo exploratório</p> <p>No estudo exploratório houve a aplicação posterior ao <i>walkthrough</i> em algumas vezes, havendo interferência dos professores da escola, tolhendo a liberdade das crianças.</p>
---	---

Elaboração: Autor

4.3.2.2.5 Jogo da memória

Quadro 09: Ficha do dispositivo – Jogo da memória

 <p>Jogo da memória</p>	<p>Momento</p> 
<p>Descrição</p> <p>Utiliza-se basicamente de imagens, como fotografias, para compreender as impressões sobre lugares, equipamentos e situações expressos. Estas podem ter sido levantadas pelos pesquisadores ou apontadas por outros grupos de crianças. Pode ser ativado por perguntas como se sabe onde fica, se já foi, se sabe o que funciona naquele lugar.</p>	
<p>Fundamentação metodológica</p> <p>Este dispositivo baseia-se na Seleção visual, a qual é indicada para apreender os valores e significados dos participantes a respeito do ambiente, demonstrando por meio da simbologia e do imaginário as representações sociais (RHEINGANTZ <i>ET AL.</i>, 2009). Embora originalmente o instrumento tenha caráter mais prospectivo, podendo ser associado a outros dispositivos do mesmo caráter, como o caso do Poema dos Desejos e suas variações, ele também tem sido ressignificado como um dispositivo capaz de revelar a leitura do mundo (mapear), sendo adaptado na forma de um jogo da memória.</p>	<p>Aplicação no programa</p> <p>Foi utilizado no registro de imagens de percursos e visitas a instituições empreendidos com as crianças, nas quais estas apontavam para os membros da equipe de posse da câmera, elementos que gostariam que se registrassem. Houve também a iniciativa da própria equipe em registrar elementos e os “bastidores” das oficinas. Depois, em momentos diversos, as fotos (já impressas) serviram como “gatilho” para ativar a memória sobre as visitas, sendo selecionadas em diversas formas de sistematização, como painel cognitivo, cartazes, folders e no próprio Atlas.</p>



Aplicação no estudo exploratório

Este dispositivo foi válido durante o estudo exploratório, em que, inclusive, se abrangeu outras faixas etárias, tendo sido sistematizado em cartazes com escritas das crianças. Colaborou para poder “mensurar” a elasticidade da apropriação do território pelas crianças, a partir, da escola ou bairro onde moram. Para isto, foi necessário que o esforço de se trazer fotos de “raios” subsequentes desde o epicentro escola, de forma a perceber, por exemplo, a frequência, passagem, domínio por/de determinados territórios. Associado ao *walkthrough*, permitiu uma melhor definição dos temas geradores (territórios a serem visitados).

Elaboração: Autor

4.3.2.2.6 Walkthrough



Quadro 10: Ficha do dispositivo – *Walkthrough*

 <p style="text-align: center;">Walkthrough</p>	<p style="text-align: center;">Momento</p> 
<p>Descrição</p> <p>Trata-se de uma estratégia em que tanto as crianças podem percorrer espaços junto com outros agentes e desta forma serem entrevistadas, como num percurso ao ar livre; com elas mesmas sendo as entrevistadoras ao longo do percurso, por exemplo, ao conhecer um equipamento educativo. No primeiro caso, pode ser uma dinâmica de aproximação, antes da aplicação de demais dispositivos. Quando são as crianças as entrevistadas, pode-se, ao longo dos percursos, de forma dialogada e mais espontânea possível questionar sobre do que e aonde brincam, se o fazem sozinhas ou não, se não brincam, se costumam apenas andar, que espaços já conhecem, do que gostam ou não, se tem algo que as amedronta, etc.</p>	
<p>Fundamentação metodológica</p> <p>O <i>Walkthrough</i> é uma entrevista-percurso utilizada para rápida compreensão dos aspectos positivos e negativos de um ambiente em análise (RHEINGANTZ <i>et al.</i>, 2009). Também pode ser associado com um percurso errante, como preconiza Paola Jacques (2008), pelo território, em que as próprias crianças entrevistadas sugerem o trajeto, por exemplo, em busca de lugares em que brincam, ou simplesmente como “cicerones” pelo território, derivando por ruas e atalhos, rompendo com a condução “adultocêntrica”. Para Francesco Careri (2013), o caminhar é ferramenta de escuta e de escrita sobre a cidade, intervindo no contínuo devir do campo.</p>	<p>Aplicação no programa</p> <p>Quando são elas as entrevistadoras, pode-se problematizar anteriormente o objetivo da “visita” e orientar as crianças também em questões gerais, sendo que na sequência se sentem animadas e curiosas para a entrevista com os agentes sobre o funcionamento dos espaços visitados. Se realizada em turma ou em grupo, não importa, deve-se atribuir tarefas como a condução das questões e o registro escrito para que tenham material que depois possa servir, por exemplo, para um Painel cognitivo.</p>
<p>Aplicação no estudo exploratório</p> <p>Na aplicação deste dispositivo no estudo exploratório, em que elas foram entrevistadas por nós, a introdução de elementos lúdicos foi um “gatilho” para estimular a percorrida pelo território: foi proposto o recolhimento de materiais, por exemplo, sucata achada pelo caminho (detetives do bairro), até a associação das fotos registradas a ícones como os <i>emojis</i> das redes sociais, conformando o “bairrobook”, mostrando o que “curtiam” ou não. Dos vários <i>walkthroughs</i> realizados, emergiram alguns temas-geradores que foram incorporados no itinerário do programa, e especificamente, a revelação sobre alguns modos de brincar na rua e se deslocar pelo bairro: atalhos por entre muros e áreas verdes; usos de terrenos baldios e áreas verdes remanescentes para “jogos”; a utilização de espaços para finalidades diversas das planejadas, como o caso de equipamentos de ginástica em praças usados para brincar, bem como rampas e declives como lugar para descer de “bunda”, e árvores pra trepar.</p>	

Elaboração: Autor

4.3.2.2.7 Painel de pesquisa


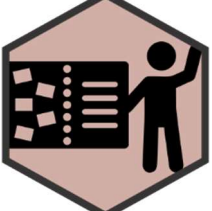


Quadro 11: Ficha do dispositivo – Painel de pesquisa

 <p style="text-align: center;">Painel de pesquisa</p>	<p>Momento</p> 
<p>Descrição Diferentemente do painel cognitivo, o painel de pesquisa procura ser elaborado a partir de uma questão chave que leve a investigação e a descoberta de elementos que permitam um maior conhecimento do tema.</p>	
<p>Fundamentação metodológica Em Arquitetura e Urbanismo são comuns os exercícios de estudo de caso e as pesquisas sobre materiais que repertoriem as especificações técnicas em projetos, sendo raro encontrar alguma fundamentação e autores.</p>	
<p>Aplicação no programa No caso da identificação de territórios educativos, o painel de pesquisa proposto foi baseado em uma ficha de identificação de materiais dispostos para a reciclagem. A partir de um <i>walkthrough</i> por uma associação de catadores, as crianças selecionaram materiais diversos, recicláveis ou não, e com base em uma pesquisa subsidiada por material elaborado por nós, responderam a ficha, detalhando informações sobre a composição, destinação, valor comercial, etc. Conforme o objetivo, o painel pode variar em sua dinâmica, mas a intenção é que sempre aprofunde algum aspecto identificado no território.</p>	

Elaboração: Autor

4.3.2.2.8 Matriz de descobertas

Quadro 12: Ficha dos dispositivos – Matriz de descoberta/Painel cognitivo/ Atlas

 <p style="text-align: center;">Matriz de descobertas</p>	 <p style="text-align: center;">Painel cognitivo</p>	 <p style="text-align: center;">Atlas</p>
<p>Momento</p> 		
<p>Descrição A <u>Matriz de Descobertas</u> é um meio gráfico capaz de apresentar os resultados e descobertas de uma pesquisa de campo de forma sucinta, de fácil leitura e compreensão. Pode ser expressa e, um painel cognitivo cumprindo a função de sistematizar algum aspecto da identificação dos territórios educativos. Uma possibilidade é ser o registro posterior de um Walkthrough realizado pela turma ou grupo de crianças. Desta maneira, pode resultar na produção de cartazes, folders ou outros formatos. Como resultado de dispositivos de mapeamento, temos nomeado esta Matriz de descobertas como <u>Atlas</u>, o que por sua vez remonta a outras referências teórico-metodológicas que já desenvolvemos no</p>		

texto anteriormente. O Atlas, portanto, pode ser um “dispositivo-motriz” quando associado à Assembleia (dispositivo), cumprindo outra função no momento Decidir.

Fundamentação metodológica

É uma ferramenta que surgiu diante da dificuldade de registro do volume das informações produzidas no trabalho de campo, de como explanar os usos e procedimentos inadequados, aspectos culturais e afetivos dos ambientes de forma clara e concisa. Permite uma fácil interpretação, tanto pelos pesquisadores quanto os usuários, dos dados coletados a partir do cruzamento das informações obtidas com a aplicação dos outros instrumentos (RHEINGANTZ ET AL. 2009).






Aplicação no programa

Como dispositivo utilizado na identificação de territórios educativos, pode ser utilizado como uma forma de síntese de etapas parciais ou uma síntese final, reunindo os “produtos” de vários outros dispositivos, como por exemplo, os registros de Jogo da memória, Painel cognitivo entre outros. O importante é que, mesmo que a equipe de aplicação colabore na compilação, a montagem e interpretação seja de protagonismo das crianças. Ao se apresentar o Atlas para outras crianças, por exemplo, este ganha um sentido que além de síntese, serve de um novo “gatilho” (dispositivo-motriz) para que se opine, acrescente, modifique, critique e, portanto, se decida sobre aquela visão apresentada. A forma como o Atlas pode ser apresentado varia de acordo com cada caso e seus objetivos. Poder ter o formato de pranchas, que depois se acoplam umas às outras, contendo tabelas, gráficos, mapas, cartazes, folders, fotos, entre outros. Em nosso caso, foi importante que os textos de apresentação do Atlas fossem construídos com as crianças, para que se sentissem partícipes não só por conta do resultado ali reunido, mas também colaborando na reflexão sobre o processo. O mote para a realização do Atlas envolveu também a entrevista entre as crianças, registrando-se o aprendizado até então realizado por elas mesmas, o que faz do Atlas também um processo avaliativo (não descrevemos a entrevista como dispositivo à parte, por ser ela intrínseca à nossa concepção de Atlas). Para sua realização, além da disponibilidade das pranchas como base e de todos os materiais que se possam nelas dispor, as crianças poderiam incluir desenhos, textos e palavras associativas com caneta.

Elaboração: Autor

4.3.2.2.9 Poema dos Desejos/Seleção visual/Baguncidade/Baguncidade-motriz

Quadro 13: Ficha dos dispositivos – Poema do Desejos/Baguncidade/Baguncidade-motriz

			
Poema dos desejos	Seleção visual	Baguncidade	Baguncidade-motriz
Momento			
			
Descrição			
O Poema dos desejos é uma das inspirações para o Baguncidade. O primeiro consiste genericamente na forma de expressão gráfica mediante algum exercício prospectivo feito com as crianças. O Baguncidade seria a materialização em 3 dimensões, com a oferta de múltiplos subsídios que varia de sucata a materiais de papelaria e maquetaria básica para que as crianças criem modelos mediante demandas que vindas delas mesmas ou de outras crianças. Quanto mais diversos os materiais, melhor podem colaborar para a criatividade			

do resultado e em geral requer adequação do tempo e do espaço para a realização da atividade. O Baguncidade-motriz é o resultado de ambos, seja do desenho seja da maquete, só que em outro momento, no caso, o Decidir, colaborando para a discussão sobre o projeto. A seleção visual, já descrita anteriormente, tem aqui uma outra finalidade, agora sim prospectiva, na apresentação de referências projetuais.

Fundamentação metodológica

A inspiração para estes dispositivos tem sido o Poema dos Desejos, que é hábil em capturar a espontaneidade dos participantes e revelador de suas expectativas. Foi desenvolvido por Henry Sanoff com o nome “Wish Poems” e utilizado para que os usuários possam por meio de escrita ou desenho expressar suas necessidades, sentimentos e desejos acerca do ambiente analisado (RHEINGANTZ *et al.*, 2009). Quanto ao Baguncidade, este vem sendo utilizado no âmbito da GAE sob influência original de Guilherme Bruno *et al.* (2018) para a forma tridimensional de representação.

Aplicação no programa

Foi associado a outro dispositivo, no caso, Seleção visual, em que foram oferecidos elementos de referências por meio de imagens inspiradoras, por exemplo, de projetos de arquitetura, não para que se buscasse imitar, mas para que fosse “ativadores” de interesses e anseios se se fugisse da reprodução cultural do repertório convencional desenhado pelos adultos para as crianças. A partir do debate sobre as imagens, as crianças ampliam seu repertório visual, mas também sobre aspectos diferenciados de programas arquitetônicos sensíveis à sua faixa etária. As crianças participantes produzem em dupla uma maquete propositiva, sob algum elemento “detonador”, no caso, propostas de reforma, ampliação, mudança, ou novo equipamento para o bairro ou centro da cidade, de maneira a responder aos anseios ranqueados na 1ª. assembleia.



Aplicação no estudo exploratório

A realização de maquetes propositivas considerando um lócus e entorno prévio, existente ou fictício, pode ser reveladora, entre outros aspectos, de como em uma escala mais próxima os participantes se relacionam com determinadas situações, e o que despertam em seu imaginário. Realizamos esta experiência no estudo exploratório, quando se revelou fundamental a associação anterior com imagens de repertório previamente selecionadas, o que foi replicado na utilização durante o programa.

Elaboração: Autor

4.3.2.2.10 Assembleia

Quadro 14: Ficha do dispositivo – Assembleia

 <p style="text-align: center;">Assembleia</p>	<p>Momento</p> 
<p>Descrição</p> <p>Ela pode ser associada a outros dispositivos. O importante é que desde sua concepção haja envolvimento das crianças de forma protagonista no processo, por exemplo, na divulgação e convite para os participantes, na distribuição de tarefas e papéis (p.ex.: cerimonial, credenciamento de participantes, coordenadores de grupos de trabalho, relatores), na condução dos trabalhos e na sua avaliação. É recomendável como momento síntese para apresentação de um ou mais dispositivos utilizados no Mapear, por exemplo, para que seja debatida a Matriz de descobertas (Atlas) ou das maquetes do Baguncidade.</p>	

<p>Fundamentação metodológica</p> <p>A assembleia é um dispositivo cuja inspiração é múltipla, a partir de experiências de participação e autonomia com crianças. Remonta a dinâmicas e processos associados, por exemplo, ao orçamento participativo com criança que para Angela Antunes (2004), por sua vez, ampara-se na obra de Paulo Freire, sobretudo a Pedagogia da Autonomia, bem como também no que é preconizado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU e pelo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destacando que “Para além da proteção às crianças, aos adolescentes e aos jovens, passa-se a reconhecer sua capacidade de interferir ativamente em decisões que afetam suas vidas” (ANTUNES, 2004, p. 24). Também amparam metodologicamente este dispositivo as experiências com a participação de crianças no planejamento urbano, que foram preconizadas pelo pedagogo Francesco Tonucci (1996) na forma de Conselhos de crianças.</p>	<p>Aplicação no programa</p> <p>Tal qual descrevemos, ela foi aplicada no programa em duas etapas, sendo uma de apresentação do Atlas e outra para a apresentação das maquetes. Em nosso caso, envolvemos como participantes a turma 54 e a turma 51, que se integrou ao programa ao final, além de convidados franqueados para opinar, acrescentar, avaliar o resultado dos dispositivos. É importante que a participação seja no grau de protagonismo, em dinâmicas simuladas ou no próprio envolvimento das crianças no decorrer do uso do dispositivo, de modo que sejam sujeitos reais e conscientes, ainda que o aspecto lúdico predomine. Acredita-se que seja um dispositivo pedagógico com a inserção gradativa na infância da perspectiva política participativa como formadora de cidadãos.</p>
---	---

Elaboração: Autor

4.3.3 O registro e manuseio dos dados

Como se poderá observar quando da apresentação das oficinas, o que acontecerá no Capítulo V, este conjunto de dispositivos dos quais nos servimos foram artifícios que possibilitaram o diálogo com as crianças, e nisto, a emergência sobretudo de suas falas, mas também de seu conteúdo escrito e graficado. Para tanto, o itinerário do percurso contou com estratégias de registro e manuseio dos dados que permitiram com que tudo o que fosse produzido pudesse nos orientar na análise. Particularmente, o trabalho da equipe, além da operacionalização das oficinas, foi muito importante para estas tarefas.

A gravação das falas, com gravador de voz ou celulares, conforme fossem necessários o acompanhamento de mais de um grupo de crianças, foi um registro fundamental. Estes arquivos de áudio foram organizados em pastas no computador, juntamente com todo o material produzido em cada oficina, sendo posteriormente transcritos, o que implicou em uma pré-seleção “purgando” os trechos mal gravados, com sobreposição de vozes e outras interferências num total de mais de 300 páginas de transcrição. Este volume foi cuidadosamente lido, comentado e as associações temáticas iam sendo anotadas de forma a facilitar a seleção dos trechos para análise.









Não se tratou de uma categorização, pois desde o início se percebeu que cada oficina gerou um conteúdo que dificilmente pudesse ser comparado. Importante destacar que as falas foram gravadas em diferentes espaços/tempos: na visita aos territórios – quando isto se aplicou, no processo das oficinas, e na apresentação de algumas das sistematizações feitas pelas crianças. Em determinado momento, a percepção da equipe levou também a fazer, a gravação em vídeo. Ela se revelou mais eficaz para transcrição das falas, facilitando também a apreensão do contexto.

Além disto, em quase todas as oficinas houve registro fotográfico, o qual mesmo sendo recomendado em pesquisas com crianças ser feito por elas mesmas, optamos por ser feito a partir de seus interesses, mas pela equipe, de forma a não tornar a câmera uma distração, embora não raro eles tinham acesso a elas e eles mesmos fotografavam, o que também acontecia com o gravador. Não observamos constrangimentos com o uso de nenhum deles, e quando pareciam mais tímidos ou mais introspectivos, não pareceu ser por conta dos instrumentos de registro. A escolha das fotos para as oficinas era feita por nós de maneira preliminar e acrescentada à seleção que as crianças indicassem, por meio de demonstração no computador,

Todas as sistematizações que geraram produtos escritos e gráficos também foram armazenadas para análise. Cartazes maiores foram fotografados, folders e pranchas foram digitalizadas e conteúdos escritos foram transcritos, somando-se às pastas onde já se armazenava demais arquivos. A seguir, o quadro mostra os ícones que foram criados e que ajudam a identificar de forma mais imediata estas formas de registro e manuseio, as quais estarão indicadas nas fichas de cada oficina no Capítulo V.

Quadro 15: Ícones representativos da forma de registro e manuseio

ÍCONE	REGISTRO	MANUSEIO	SIGNIFICADO
			Gravação de áudio na visita ao território.

			Gravação de áudio na visita ao território e na apresentação da sistematização.
			Gravação de áudio na visita ao território e no processo da oficina.
			Gravação de áudio no processo da oficina e na apresentação da sistematização.
			Gravação de vídeo no território.
			Gravação de vídeo no processo.
			Gravação de vídeo no processo e na apresentação da sistematização.
			Gravação de vídeo na apresentação da sistematização.
			Registro fotográfico.

			Digitalização da sistematização.
			Transcrição da gravação em áudio
			Digitação do conteúdo da sistematização manual.
			Transcrição da gravação em vídeo.

Concepção: Autor

Elaboração dos ícones: Mayara Pavi

Este capítulo mostrou o percurso metodológico realizado, procurando criar uma conexão entre a postura epistemológica, os métodos e dispositivos para com a fundamentação teórica alicerçada no pensamento freireano. Tendo se iniciado a demonstração do desenho do itinerário nesta última seção, no próximo capítulo, com a apresentação das oficinas – em que se aplicam os dispositivos – completamos sua conformação para o programa “Crianças Arquitetando o Território”, incluindo então a produção de dados, resultado da interação entre as crianças e o arquiteto e sua análise.

CAP. V

OS DISPOSITIVOS EM AÇÃO:

A VOZ DAS CRIANÇAS NA IDENTIFICAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS



5. OS DISPOSITIVOS EM AÇÃO: A VOZ DAS CRIANÇAS NA IDENTIFICAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

No capítulo anterior, após a apresentação sobre os métodos adotados, descrevemos o conjunto de *dispositivos* de que nos servimos, agrupando-os em *momentos* que foram fundamentados à luz de contribuições teóricas das mais diversas, desde a Arquitetura e a Filosofia, passando pela Geografia e por áreas que fazem pesquisa com crianças e sobre a participação de crianças, entre outras. O itinerário do programa “Crianças arquitetando no território” foi ali configurado em seu desenho inicial, conformando 4 momentos, utilizando-se de 14 dispositivos.

Neste capítulo, trazemos a *produção de dados* obtida por meio dos dispositivos, os quais foram aplicados em oficinas, terminando de demonstrar o desenho do itinerário. Já descrevemos, ainda no Capítulo II, o contexto de aplicação do programa quanto à escola e turmas bem como quanto ao bairro e cidade. Em especial, a escolha dos territórios a serem identificados pelas crianças, conforme justifica-se na descrição que aqui fazemos, emanou dos temas geradores decodificados e recodificados ainda na ocasião do estudo exploratório⁷⁶, estudo que esteve no texto de qualificação do doutorado e foi referenciado sempre quando coube, nos capítulos anteriores, e que aqui, voltamos a destacar, devido sua importância fundamental para o desenho do itinerário⁷⁷.

Cabe aqui informar que as oficinas aconteceram em uma ordem um pouco diferente da que se apresenta, embora a intenção inicial fosse mais próxima da sequência exposta.

⁷⁶ Podemos citar em especial duas produções que sintetizam o estudo exploratório: MATIELLO, Alexandre M.; JADOSKI, Alessandra; DUARTE, Marilita. D.; BERNARDI, Roseny. Territórios educativos da cultura: o direito à cidade em uma educação para a cidadania. In: XIV Seminário Internacional de Estudos Urbanos e Regionais, 14.; Colóquio Cidade e Cidadania, 1., 2018, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas, 2018. v. 1. p. 1-13. MATIELLO, Alexandre M.; BRUNO, Guilherme R. Instrumentos da arquitetura e urbanismo para a escuta das crianças na identificação de novos territórios educativos. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, 5., 2018. **Anais [...]**. Salvador: FAUUFBA, 2018. v. 4. p. 8346-8368.

⁷⁷ Além disto, procuramos estar atentos ao que Silvia Alderoqui (2002) preconiza quanto a vinculação de estudos sobre a cidade e enfoques possíveis: *histórico-patrimonial*, como foi o caso sobretudo da visita aos museus e memoriais visitados; *ambiental*, privilegiado nos territórios da área irregular, da associação de catadores, do museu zoobotânico; *morfológico-social*, também no território da área irregular e da rádio comunitária e enfoque *cidadão*, que poderia contemplar todos, mas especialmente a autoescola, o centro de artes e esportes unificado, o centro de convivência e a unidade básica de saúde.

Contudo, a mudança no cotidiano da escola, a necessidade de desmarcar a agenda, entre outros fatores, levaram algumas vezes a um outro arranjo que não prejudicou o alcance dos objetivos⁷⁸. Também, para fins de melhor compreensão, indicamos, quando couber, a antecipação da apresentação de uma oficina em relação à outra, por exemplo, alguma que implicou na *sistematização* dos dados aparece antes das oficinas que *produziram* os dados, embora, cronologicamente, tenha acontecido depois.

As oficinas são apresentadas na forma de fichas (quadros), com o *nome* associado ao ícone; a *descrição* que privilegia aspectos operacionais, dialogando com os dispositivos e mostrando a sequência da experiência, indicando o tempo de realização; a indicação de qual dos 4 *momentos* a oficina se vincula, os *dispositivos* utilizados (indicados por ícones já apresentados no capítulo anterior); o *objetivo* desde o ponto de alcance das crianças; os *materiais* utilizados; a *metodologia* sumarizada; a descrição do *território*⁷⁹ e a justificativa para sua incorporação no itinerário (quando se aplica), a *forma de registro e de manuseio* para fins de análise (indicada por ícones apresentados no capítulo anterior) e o *plano de experiência*, que dentro da cartografia como método (como já comentado no Capítulo IV) contribui para acompanhar os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) durante o percurso investigativo. Além disto, há também fotos ilustrativas das oficinas e em alguns casos, alguns esclarecimentos em notas no quadro.

Este capítulo procura dar ênfase à voz das crianças, como já havíamos defendido a partir de autores que trabalham no Capítulo IV. Os dispositivos e, em suma, o sentido do programa foi este: de que a identificação dos TEs fosse feita pelas crianças e que, mesmo o que elas produzissem de forma gráfica e/ou escrita, *se somasse à centralidade de suas falas* para que pudéssemos compreender desde seu universo cultural, como incorporaram aprendizados. Portanto, os dispositivos e as oficinas nada são sem que a agência das crianças os coloque “em ação”. Este entendimento parte da concepção de que o conhecimento

⁷⁸ Destacamos que durante o programa, a agenda prévia foi sendo revista semanalmente com a professora regente, que nos cedeu as aulas para a realização das oficinas. Contudo, as vezes estimávamos menos tempo que o necessário, o que fez com que algumas oficinas tivessem descontinuidade, sendo retomadas em outro momento, preferencialmente até dois dias depois. A viabilidade para que todas ocorressem aconteceu com a disposição fundamental da professora, mas também porque a escola nos permitiu, durante muitas das ausências da professora, devido a atestado médico, remanejarmos nossa agenda, ampliando consideravelmente o tempo inicialmente estimado para ocorrência das oficinas. Foi um dado do acaso, mas que em muito colaborou para a integralidade do planejado.

⁷⁹ O agenciamento das instituições, equipamentos culturais e outros territórios visitados foi feita por mim, mediante a explicação dos objetivos da tese, tendo obtido sempre boa receptividade e abertura na agenda.

produzido pelos dispositivos não é algo estático, mas que põe “corpos em ação, como um lugar de experiências”, conforme sinalizam Lídia Viana & Paulo Rheingantz (2011, p. 7). Para estes autores, “a ideia de frame, de imagens em movimento – do cinema, da televisão – de uma seqüência de acontecimentos formais, ou seja uma forma pode se transformar em diversas outras formas a partir de uma mudança de ponto de vista” (ibidem, p. 14) se coaduna a visão que temos sobre o que resulta durante as oficinas, que se combinam, se complementam e se articulam permitindo diferentes interpretações.

Desta maneira, logo após a apresentação das oficinas, procuramos problematizar a partir de uma seleção de falas das crianças aspectos como o conteúdo de que trataram, a relação com a metodologia e dispositivos da oficina, comentando também sua produção escrita e graficada (desenhos, por exemplo) que conforma o resultado daquela oficina.

Este capítulo se tornou desproporcionalmente denso em relação aos demais, pelo conjunto de informações escritas e imagens. Mesmo que algumas oficinas não tenham sido tão expressivas na produção de falas, elas estão apresentadas aqui sob a justificativa de se avaliar o itinerário como um todo, e porque há momentos de síntese em outras oficinas que recuperam oficinas anteriores. Desta forma, remover a explanação de alguma poderia levar a uma necessidade de explicar algo que ficasse sem nexos. Também acreditamos que parte da contribuição original da tese esteja na aplicação desta metodologia, o que de certa também ampara a espessura deste capítulo.

Sua organização está dividida de acordo com os momentos Aproximar, Mapear, Construir e Decidir, o que também reparte desigualmente a produção de dados, pois o Mapear ocupou mais tempo do itinerário e espaço de escrita. Também fizemos vários esforços, até o limite do risco de incompreensão, para trazer somente os trechos de fala realmente relevantes. Apresentamos as falas isoladas ou em seu contexto, referentes ao diálogo com as crianças, delas entre si, bem como com outros agentes, sempre recuados da margem, independente do tamanho do trecho, como se fossem citações autorais, mesmo quando menores que três linhas, porque queríamos deixar muito em evidência as falas. Optamos por *italizar* os trechos em que são elas mesmas se manifestam para contrastar com as de outros falantes. Ao final do trecho indicamos entre colchetes uma abreviatura com as iniciais da oficina. No caso de conteúdos escritos pelas crianças, optamos por trazê-los sem recuo da margem, dentro do parágrafo de texto, mas entre colchetes, de forma a utilizar as aspas para




sinalizar quando a linguagem utilizada foge da norma culta. Não fizemos distinção nominal dos sujeitos das falas – no caso das crianças – apenas por voz masculina e feminina, devido à dificuldade em se fazer a identificação. Quando foi possível distinguir nominalmente, optamos por utilizar nomes fictícios de modo a preservar suas identidades.



Mesmo não tendo optado por uma técnica específica de avaliação das falas, como por exemplo, a Análise do Discurso, diligentemente procuramos organizá-las não necessariamente pela cronologia de ocorrência, mas segundo uma lógica que as agrupou e as relacionou de maneira a facilitar a problematização. No próximo capítulo, nos dedicamos a uma análise à luz do pensamento freireano a respeito do resultado do programa e seus dispositivos, mas neste capítulo, entrecosturando pelas falas, fomos inserindo algumas conexões com as teorias que já temos estudado nos capítulos anteriores e ensejando também o que será feito no capítulo seguinte, considerando que nossa postura metodológica não poderia nos fazer trazer aqui apenas as falas que sua própria sistematização já não apontasse aspectos analíticos.

5.1 OFICINAS DO MOMENTO APROXIMAR

5.1.1 Oficina Zero: Painel conceitual – Apresentação do Programa “Crianças arquitetando no território”

Quadro 16: Ficha da oficina zero

 OFICINA ZERO: Painel conceitual - Apresentação do Programa “Crianças arquitetando no território” [CAT]	
Descrição Trata-se de oficina introdutória, a intenção aqui foi “quebrar o gelo”, bem como instigar as crianças para o desenvolvimento do programa, partindo de sua <u>impressão sobre palavras-chave</u> e de sua resposta às questões. Apresentou-se o programa “Crianças arquitetando no território” de uma forma lúdica, <u>problematizando</u> com as crianças os termos território e arquitetura presentes no título (sonda cultural), bem como questões: “Criança só aprende na escola?”, “Quais lugares ensinam às crianças?”, “O que as crianças do 5º ano integral pensam, aprendem e	Momento 
	Instrumentos 
	Materiais Cartaz manual pré-formatado, canetas, post-its.


<p>propõe para as crianças do bairro e da cidade?”. Além disto, as crianças foram levadas a <u>pensar e escrever</u> sobre o que seria mapear, construir e decidir (momentos do programa) respondendo: “O que é?”, “Como se faz” e “Para que serve”. Foram utilizadas tarjetas coloridas (post-it) diferentes para cada momento em que elas puderam colocar individualmente suas impressões, somando-se em uma “tempestade de ideias” (<i>brainstorming</i>) de significados e depois problematizamos fazendo analogias em uma roda de conversa, em que as crianças interagem. Tempo de realização: 1 hora.</p>	<p>Fotos</p> <p>Imagem 14: Painel conceitual finalizado</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p>
<p>Objetivo</p> <p>Problematizar a noção de TEs e o programa de atividades, submetendo ao interesse e concordância em participarem.</p>	
<p>Metodologia</p> <p>i) apresentação pessoal; ii) fixação do cartaz; iii) problematização inicial; iv) lançamento e desenvolvimento da tempestade de ideias (crianças respondiam por escrito nos post-it e colavam no cartaz); v) problematização final</p>	
<p>Forma de registro e manuseio*</p> 	
<p>Plano de experiência</p> <p>A dinâmica dialógica aconteceu pelo intermédio do cartaz com boa participação das crianças que se entusiasmaram com o colorido dos post-it o que embora simples foi essencial para seu envolvimento. Ainda que “misturassem as respostas”, as questões foram importantes como estratégica introdutória e aproximativa.</p>	
<p>NOTAS</p> <p>*Excepcionalmente não foi feito registro fotográfico no momento da oficina, porque não contei com equipe de apoio. Apenas se transcreveu o que as crianças registraram por escrito nos <i>post-it</i> e as impressões pessoais foram anotadas.</p>	

Elaboração: Autor

Partindo da premissa da *dialogicidade freireana*, a combinação de instrumentos permitiu tanto uma aproximação de modo a “nos introduzir” no universo escolar e da turma – portanto, de nós com ela, como “introduzi-la” no itinerário proposto – dela com o programa. Embora a intencionalidade do processo desta oficina tenha sido alcançada, é importante destacar que as crianças tiveram um pouco de dificuldade em diferenciar a divisão entre *o que*, *como se faz* e *para que serve*. Não obstante isto, surgiram na sua escrita elementos relevantes que subsidiaram o jogo dialógico, possibilitando relações com o que já tinham aprendido desde o estudo exploratório, quando fizemos algumas oficinas com aquela turma. Também foi útil para instigá-las a se envolver no itinerário que aplicaríamos. Assim, embora

comentemos aqui algumas falas, o que realmente importou foi que algumas delas funcionaram como “alavanca” para introduzir as possibilidades do programa. A seguir, selecionamos e comentamos algumas falas destacadas sobre o mapear:

Quadro 17: Seleção de escritas sobre o momento Mapear


QUESTÃO	MOMENTO MAPEAR (respostas às questões)	
O QUE É?	[Desenhar graficamente uma área] [Representar uma rota de um certo local] [É um projeto de localização] [Dá pista, segredos e novidades] [CAT].	
COMO SE FAZ?	[Desenhando a localização de algum lugar] [Com papel, notebook, celular] [Com desenhos] [CAT].	
PARA QUE SERVE?	[Para você ir a uma viagem e não se perder, achar uma coisa perdida] [Serve para conseguir uma rota boa e achar certo local], [Indicar caminhos] [Para descobrir as coisas que possam nos guiar] [Como procurar num lugar objetos, ouro, diamante] [Procurar informação no GPS] [CAT].	

Elaboração: Autor

A iniciação cartográfica mínima que o 5º ano já tenha feito em seu currículo pode ter facilitado a compreensão imediata e significativa sobre mapear, pois surgiram elementos bem específicos na definição, como a dimensão gráfica, os recursos analógicos e digitais para fazer mapeamento e sobre sua funcionalidade, mostrando conhecimento sobre sua aplicação. Contudo, destaca-se que não se veem como possíveis autores de um mapeamento, mas como leitores, como quem recebe a informação.

Com relação ao Construir, destacamos algumas falas:

Quadro 18: Seleção de escritas sobre o momento Construir

QUESTÃO	MOMENTO CONSTRUIR (respostas às questões)	
O QUE É?	[Construir uma nova vida, uma nova família e uma vida melhor] [Realizar um sonho, concretizar uma vida melhor] [Montar e construir aquilo que não tem ainda] [Construir planos para o futuro] [É ter um sonho e não desistir] [CAT].	
COMO SE FAZ?	[Crendo e estudando cada vez mais] [Você vai precisar de tijolo, cimento, construir várias coisas com a imaginação e sonhos] [CAT].	
PARA QUE SERVE?	[Para um futuro melhor] [Para construir um sonho, (...) um segredo] [Para ter um futuro melhor e criar uma nova família e não ir para o presídio] [Concretizar uma vida boa] [CAT].	


Elaboração: Autor

É interessante que o termo desperte interpretações tanto objetivas e materializadas, como subjetivas e que expressam ideais e desejo do vir a ser. Revela valores de persistência, de evolução, de engajamento pessoal e contrasta simbolicamente com outros futuros, como aquele que levaria ao presídio, talvez porque em havendo uma penitenciária no bairro e o

contexto de violência os provoque para esta indicação. É interessante que a dimensão do construir apareça assumida de um ponto de vista pessoal e possível a partir delas, diferente do mapear, e que ao relacionarem plano com concretização, já demonstrem uma sensibilização para aquilo que é fundamental no desenvolvimento das habilidades projetivas em arquitetura.

Quanto ao Decidir, seguem as falas que selecionamos:

Quadro 19: Seleção de escritas sobre o momento Decidir

QUESTÃO	MOMENTO DECIDIR (respostas às questões)	
O QUE É?	[É quando você tem duas opções e você só pode escolher uma] [É a que você mais quer] [Que o passado passou e o que futuro importa] [Você escolher sua decisão e tem que ver se não vai magoar aquele que você não escolheu] [Em duas coisas escolher a melhor] [Você tem que escolher uma opção e tem que pensar nas consequências] [CAT].	
COMO SE FAZ?	[Se pensa, estuda, pesquisa e se decide] [Para ter certeza do que vai fazer] [CAT].	
PARA QUE SERVE?	[E uma coisa para expressar nossas vidas] [CAT].	

Elaboração: Autor

Há vários aspectos presentes na fala, como a autonomia e percepção das consequências em relação às escolhas feitas, inclusive introduzindo uma dimensão temporal, a exigência de critérios racionais para a decisão e a relação direta com a vida, para a qual a decisão seria sua própria expressão. Neste caso, percebemos referirem-se de modo mais pessoal também, percebendo-se já como autores de decisão.

Quanto à combinação dos dispositivos, pode-se afirmar que tanto a ideia de sonda cultural, que valoriza a percepção desde o sujeito; a do *brainstorming*, que faz emergir os pensares das diferentes crianças de modo quase que intuitivo; e a roda de conversa, com qual fomos problematizando as necessárias conexões por comparação e assim aprimorando a partir do que já trouxeram, foi valiosa tanto para a função de aproximar, como de significar a própria aprendizagem.

5.2 OFICINAS DO MOMENTO APROXIMAR/MAPEAR

5.2.1 Oficina 1: Mapeamento dos territórios educativos

Quadro 20: Ficha da oficina 1

 <h2 style="margin: 0;">OFICINA 1: Mapeamento dos territórios educativos [MP]</h2>	
<p>Descrição</p> <p>Foi de carácter preliminar, de maneira a <u>avaliar a associação</u> que as crianças poderiam fazer entre imagem aérea do bairro e a <u>identificação de territórios educativos</u>, e conseqüentemente, sua habilidade na leitura de imagem aérea. A condução da oficina procurou recuperar o que havia sido problematizado sobre TEs, aprofundando o que foi debatido na oficina zero, e dar poucos subsídios para a localização de posse da imagem. Foram disponibilizados adesivos com símbolos temáticos de onde poderiam sacar possibilidades para identificação dos espaços na imagem. Deveriam identificar em legenda por escrito. Tempo de realização: 90min.</p>	<p>Momento</p> 
<p>Objetivo</p> <p>Exercitar a primeira apreensão da noção de TEs a partir do contato com imagem aérea, percebendo sua apropriação desta plataforma.</p>	<p>Instrumentos</p> 
<p>Forma de registo e manuseio</p> 	<p>Materiais</p> <p>Imagem aérea do bairro, papel para anotação, caneta e cartelas de adesivos.</p> <p>Metodologia</p> <p>i) problematização participativa a respeito da noção de TEs; ii) organização de grupos de trabalho; iii) identificação na imagem aérea com adesivos*, iv) anotações em legendas dos TEs **, v) apresentação.</p>
<p>Plano de experiência</p> <p>Houve relativa <u>dificuldade</u> em reconhecer de forma espontânea pontos de referência na imagem aérea, mas assim que alguns elementos foram indicados, como a escola e a Avenida Atílio Fontana (principal acesso ao bairro), foram capazes de se localizar. As crianças, por sua iniciativa, <u>começaram a identificar suas casas</u>, incluindo-as no mapeamento como pontos de referência bem como outros elementos de referência que não necessariamente tivessem potencial educativo, como os novos condomínios verticais, conhecidos por seus nomes, como o caso do Andorinhas e do Sitracarnes. Os adesivos <u>funcionaram como elemento lúdico</u>, e seus símbolos por vezes funcionaram como motivação para buscarem de forma mais aguçada determinados potenciais educativos.</p>	

Fotos

Imagem 15: Elaboração do mapa e sua legenda



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 16: Fixação dos adesivos



Fonte: Acervo do autor (2018)

NOTAS

*Foram selecionados ícones relacionados a diversos temas que pudessem contemplar dimensões diversas de aprendizado, por exemplo, histórico, cultural, artísticos etc., de modo a ser também um elemento estimulante para a identificação dos TEs.

**No caso deste mapeamento específico, a proposta era que identificassem lugares do bairro – justamente por ser o território do cotidiano - em que se pode aprender alguma coisa.

Elaboração: Autor

Na análise das imagens aéreas de cada grupo, com adesivos e legendas, foram recorrentes a identificação do CEU (Centro de artes e esportes unificado) e do Matinho, e em alguns casos, se *registrando por escrito* os potenciais aprendizados:

A respeito do CEU⁸⁰, no Mapa 2: [Nós aprendemos a fazer cursos e os cursos que “tem” é cultura, teatro e informática e a gente aprende a ficar longe das drogas, das pessoas de “mal” caráter... etc.] [MP]. Percebe-se assim que mesmo o aspecto negativo sobre o espaço é identificado como algo do qual se pode aprender. Por vezes, os distintos ambientes dentro do CEU foram “estratificados”, identificando-se separadamente o cineteatro e a quadra esportiva, onde indicavam respectivamente ver filmes/apresentações e aprender esportes.

A respeito do Matinho⁸¹, no mesmo mapa: [Lá nós aprendemos a cuidar da natureza] [MP], o que reforça, por um lado, o aspecto mais evidente daquela área verde. Mas também se percebem outros aprendizados como de socialização e aspectos lúdicos e motores: [A gente aprende a conviver, se solta para se divertir, brincar... etc.] [MP].

A própria escola também foi reconhecida em dois mapas, mas é interessante que se resume aonde se aprende a ler e escrever o que é muito simples para definir os aprendizados na escola. O mercado também foi recorrente, indicado como onde se aprende a comprar

⁸⁰ Para localização, ver imagem 12 item 8 da legenda: CEU.

⁸¹ Para localização, ver imagem 12 item 6 da legenda: Parque Antônio Carlos Machado.

alimentação, matemática e a fazer o troco certo, o que evidencia a relação de seu cotidiano com o aprendizado escolar. O posto de saúde foi identificado como onde se aprende a cuidar da saúde e alimentação.

Além destes espaços identificados espontaneamente, por vezes se estimulava, perguntando-se se sabiam onde ficaria outros, por exemplo, a universidade (UNOCHAPECÓ). Apontava-se no mapa, e mediante este estímulo, identificavam como o espaço onde se aprende, se forma ou se vê filmes (possivelmente em uma ocasião de visita com a escola) e se faz cursos, sendo que poucos indicavam conhecer o espaço além de sua fachada, observada quando o ônibus passa por ela. Sendo assim, o mapeamento também funcionou como um pretexto para dialogar com as crianças, sem interferir de forma sugestionada, de maneira que se pudesse trazer à tona seu conhecimento já “consolidado”.

Também interessavam-se por elementos morfológicamente diferenciados no mapa, e ao solicitar explicação, as vezes incluíam na legenda de territórios, como foi o caso do aeroporto, que mesmo que não fique no bairro, era abrangido pelo imagem, e assim foi identificado: [a gente aprende a perder o medo de altura e seguir os seus sonhos] [MP], o que *indica também um inédito-viável* que seria a possibilidade de se viajar de avião. Também corrobora nossa percepção de que a imagem aérea não só é mais legível para as crianças do que um mapa cadastral⁸² (embora neste possa haver nomes das ruas) como também incita sua curiosidade a partir na morfologia das manchas e objetos urbanos, que mesmo estando em duas dimensões, as leva a criarem hipóteses interpretativas.

Destaca-se também o interesse de uma criança se havia um cemitério, o qual, ainda que tangente ao bairro, aparecia no mapa, no que foi identificado como [é um lugar aonde tem gente que viveu na história passada] [MP]. Neste sentido, percebe-se que não só a imagem aérea funcionou como mecanismo de gatilho para que pudessem identificar os territórios, mas que mentalmente estavam interessados em outros espaços que não necessariamente estivessem no mapa e no bairro, quando foram instigados a pensar em como os territórios educam.

Também foram identificados aspectos não materiais, que embora tenha-se problematizado inicialmente como potenciais educativos, acreditou-se ser mais difícil de

⁸² A experiência com o mapa cadastral havia sido testada com outra turma, mais nova, durante o estudo exploratório.

serem compreendidos pelas crianças. Foi o caso da *tertúlia*: [lugar onde os gaúchos se reúnem para cantar, dançar, tomar chimarrão, declamar... isso acontece toda sexta-feira] [MP]. Esta referência é bem forte na família de uma menina da turma, conforme se percebeu posteriormente. Em seu grupo ela identificou como território educativo a forma de reunião cultivada naquela cultura, de uma maneira mais evidente do que o próprio espaço onde acontece, no caso, em frente à igreja, por iniciativa de um Centro de Tradição Gaúcha (CTG) do qual participa, demonstrando uma perspicácia para aspectos não materiais sobre a noção de TEs. Por outro lado, reflete que a ausência de identificação de outros aspectos imateriais durante este mapeamento, ligados por exemplo à cultura, pode indicar pouco acesso à oportunidades por parte das crianças, *o que aponta uma situação-limite*.

Houve aspectos que apareceram na fala, mas não no mapa:

MENINO: Meu pai trabalha na Azeplast⁸³, é uma coisa que eles reciclam, reutilizam (...) e ali tem um monte de coisas que a gente pode aprender [MP].

Embora não detalhe, dá entender que o aprendizado se refere à dinâmica do reaproveitamento. Neste caso, mesmo um professor desconhecendo a área, o dispositivo se mostra valioso para fazer emergir *a realidade das crianças a partir de sua leitura de mundo*, o que atesta a importância das crianças para a identificação de territórios e agentes educativos no bairro.

Também reforçam o que apareceu nos mapas, como o caso do CEU:

MENINO: Eu me lembrei do CEU, porque “fazia tempo que eu não fui lá” (...) EU: Uhum, e o que vocês aprendem no CEU? Dá um exemplo pra nós. MENINO: Hã, deixa eu ver. Aprende a mexer no computador porque lá tem aula, aprende a se defender no Tae-kwon-do (...), só! [MP].

Este espaço faz parte do itinerário justamente para que se possa levar a turma a conhecer suas potencialidades educativas mais detalhadamente, embora o conheçam bastante como referência para o brincar.

Aparecem aspectos relativos a espaços identificados no mapa, mas que não foram registrados na legenda, e uma vez questionados, esclarecem, como a respeito do Matinho:

MENINA: É, a gente aprende lá... nossos pais dizem que é pra gente ficar longe das pessoas do mal que tem lá. EU: E vocês sabem identificar? Como que vocês identificam essas pessoas? MENINA: Não sei EU: Você não aprendeu ainda? Adriano,

⁸³ A Azeplast é uma indústria de filmes flexíveis especializada na fabricação de sacos para lixo e embalagens recicladas.

né? Como que você identifica? *ADRIANO: É, dá pra... não é falar né... Mas dá pra perceber pelo jeito deles andar ou a roupa que eles usam ... dá pra notar.* EU: Que roupa eles usam, Adriano? *ADRIANO: Eles são costumados a usar (...) tipo tudo calção colorido, essas coisas (...) Bob Marlei, Oceano [MP].*

A resposta surpreendeu, pois não foi por algum aspecto objetivo, como por exemplo, estarem fumando, mas pelo tipo de traço distintivo do vestuário que se faz a identificação daquele grupo. Para o menino, pareceu ser bacana estar com roupas de marca, o que leva a problematizar como os usuários de drogas são vistos de forma contraditória por elas, pois fazem algo que os pais indicam sendo ruim, mas vestem o que eles gostariam de vestir. Também indica, como comentamos, *a sedução que o modo de vida das classes superiores exerce sobre as crianças, e que se revelará adiante também quando se comparam espacialmente às crianças do centro.*

Os aprendizados apontados por elas também têm a ver com regras:

EU: Heloisa, então me diz o que você acha, que se desse pra visitar lá (cachoeira apontada no mapa), não sei se pode acessar lá, se dá pra entrar lá. O que se aprenderia? *HELOÍSA: Tipo, que lá não pode jogar as coisas no rio, não pode, se não leva multa, daí não pode mais entrar lá. E se lá não cuidar do meio ambiente vai pra fora do condomínio [MP].*

Isto nos permite avaliar sobre certos graus de “experimentação do território”. Em alguns casos, seria o território do “sim” – acessíveis, experimentáveis – e outros o território do “não⁸⁴” – interditados, proibidos, restritos, inclusive, sob pena (no caso, a sanção dos pais) em caso de “experimentação”, como é o caso do Matinho e do CEU, especificamente pela questão da segurança.

Também nesta linha, outra fala atesta que a perspectiva de aprendizado das crianças visa uma conformação a um mundo de regras dos adultos, em um mundo de adultos:

MENINO: Do campo (de futebol) a gente colocou que, a gente aprende a respeitar os outros e aprende a seguir as regras, se não leva cartão vermelho e para de jogar [...] E se a gente não respeitar os outros, a gente acaba brigando e acaba saindo do time [MP].

Também expressa que a dimensão da espontaneidade do jogo de rua, onde se constroem as próprias regras, se “engessa” quando passa a fazer parte de espaços funcionalizados, como um campo de futebol propriamente dito, onde as regras são as

⁸⁴ Outros espaços que viriam a ser visitados no itinerário do programa, como o caso de museus, nos quais não se pode tocar em nada (e justamente seus acervos se apresentam paradoxalmente tão atraentes ao toque), leva a questionar o quanto a não interatividade de seus acervos acaba tornando restrita à experiência educativa das crianças naqueles territórios, por não estimular outros sentidos.




institucionalizadas, o que de certa forma, perpassa tantas outras espacialidades da cidade contemporânea, e reflete não só a funcionalidade legada pelo modernismo, como a negligência com relação às crianças quanto ao seu universo, e que acaba por determinar de alguma forma o cerceamento às crianças.

Mesmo estimuladas a falarem também de espaços ordinários como a rua, nenhum aprendizado relativo a este espaço apareceu no mapeamento, o que pode indicar aspectos desde sua desvalorização e mesmo pouca utilização. Seja como for, este dispositivo foi *bastante útil à luz do pensamento freireano na possibilidade de surgimento de temas geradores*, confirmando alguns já surgidos durante o estudo exploratório.

5.3 OFICINAS DO MOMENTO MAPEAR

5.3.1 Oficina 2: Walkthrough pelo bairro com agente de saúde

Quadro 21: Ficha da oficina 2

 OFICINA 2: Walkthrough pelo bairro com agente de saúde [AS]	
<p>Descrição</p> <p>Foi concebida de forma combinada a sua respectiva forma de sistematização pelas crianças, seja na sequência (mapa mental – mesma oficina), ou em momento posterior (painel cognitivo - oficina 3). <u>Inspira-se no <i>walkthrough</i> como “entrevista guiada” pelas agentes de saúde e por nós, pesquisadores, por um espaço do bairro bem próximo da escola com características específicas de irregularidade fundiária. As crianças <u>apontam para a equipe os aspectos a serem fotografados</u> (a equipe também registra por sua conta, adicionalmente) e as crianças <u>anotam os aspectos observados e relatados</u> pelos agentes. Em classe, se faz a roda de conversa e se suscita que façam o mapa mental – desenhado ou escrito. Tempo de realização: 2,5 horas.</u></p>	<p>Momento</p> 
	<p>Instrumentos</p> 
	<p>Materiais</p> <p>Material de anotação, papel de desenho e ou escrita, lápis e canetas.</p>
<p>Objetivo</p> <p>Identificar os potenciais educativos em uma visita em área irregular no que se refere a temática de saúde e meio ambiente.</p>	<p>Território</p> <p>Área irregular conhecida como o “Buraco da Vila Páscoa” (ver localização na imagem 21), ocupando sobretudo um baixio alagadiço e espraiando-se por</p>

Metodologia

i) explanação em classe por parte das agentes de saúde sobre seu trabalho e apresentação do mapeamento das situações familiares acompanhadas; ii) *walkthrough* em campo; iii) conversa sobre os aprendizados em classe; iv) sistematização em forma mapa mental.

Forma de registro e manuseio

um remanescente de área verde, onde água e luz são obtidas por “gatos” e não tem saneamento, sendo comum o uso de patentes e fossas rudimentares. As casas são feitas com restos de madeiras e cobertura simples, sem forro. A população ocupa-se em parte como catadores de recicláveis, o que faz da área um grande acúmulo de materiais que costuma juntar insetos. Há animais soltos como galinhas e cachorros na redondeza. Pelo relato das agentes de saúde, há uma boca de fumo dentro da área. Embora este território específico não tenha aparecido no estudo exploratório, foi incorporado ao itinerário porque as crianças reportavam, desde aquela ocasião, problemas ambientais como o lixo e a degradação da natureza, que poderiam a nosso ver ser verificadas neste lócus já conhecido por nós.

Plano de experiência

O fato das agentes de saúde da família não serem especificamente aquelas que cuidam das endemias como dengue entre outras fez com que tanto a explanação quanto os questionamentos das crianças fugissem do objetivo, que era mais ligado a saúde/meio ambiente, entrando em temas que despertaram a curiosidade como pressão arterial, diabetes entre outros, o que exigiu nossa articulação para enfatizar o tema sem que isto inibisse as crianças de perguntarem. Durante o trajeto em campo, as agentes puderam ser mais específicas sobre a temática. Houve dificuldade de ter as crianças em um único grupo, e a maior parte da fala da agente acabou sendo direcionada para nós adultos, e não para as crianças, o que necessitou sempre de nossa mediação para que elas participassem. Embora muitas crianças conhecessem a área, ficou notório que os aspectos relacionados à saúde não haviam ainda sido problematizados por elas na escola quanto ao tipo de assentamento visitado.

Fotos

Imagem 17: Apresentação das agentes de saúde



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 18: Walkthrough em áreas com lixo



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 19: As antenas parabólicas X irregularidade fundiária



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 20: Walkthrough por assentamento irregular



Fonte: Acervo do autor (2018)

Elaboração: Autor

Sobre o conhecimento que já tinham da função das agentes de saúde, demonstram conhecer mais o papel daquelas que monitoram as endemias:

EU: Levante a mão quem conhece o trabalho das agentes de saúde? O que as agentes de saúde fazem? MENINA: *Eu sei que elas passam nas casas por causa da dengue.* MENINO: *Eles passam nas casas revistar.* EU: Revistar o que? MENINO: *A chicungunha (risos).* MENINA: *Lá na minha casa, foram umas mulheres que passaram pra ver dos bichinhos [AS].*

Ao sair a campo, foi questionado se as crianças conheciam já o local:

EU: Levanta a mão quem já conhecia essa área ali, só quem já conhecia... MENINO 1: *Eu, faz tempo já (...), mas teeeempo já.* MENINO 2: *Eu! É só eu "descê" ali, "virá", e "pulá" o muro lá, e já tô ali.* MENINO 3: *Eu, eu conheci ali desde pequenininho, eu desde criancinha.* EU: Tu moras aonde ali? MENINO 3: *Sabe ali, aonde tem o salão? Atrás daquela rua (...)* [AS].

Por isto, fica notório que mesmo não morando no local visitado, as crianças circulam por aquele território. Uma das primeiras percepções das crianças sobre o assentamento diz respeito a algo que consideraram controverso:

MENINO: *Professor, (...) eu posso falar um negócio? Pra falar a verdade eles não arrumam canos (de esgoto) pra eles né, mas olha lá tudo Sky, Sky, Claro, Claro parabólica boa né (risos) ... Em vez de comprar cano pra "arrumá" a casa, compram parabólica né?* [AS].

Depois pudemos problematizar em sala esta situação ilustrada pela imagem 19, pois a fala revela por parte da criança a *reprodução cultural* bastante comum entre adultos da percepção de que os pobres se vitimizam enquanto deixam de fazer melhores escolhas quanto as prioridades de seu cotidiano.

Imagem 21: Mapa de localização da escola e equipamentos visitados a pé pela turma toda



Fonte: Google Earth (2019)

Edição: Mayara Pavi (2019)

Durante a visita, uma das crianças identificou-se como moradora do local:

EU: A Alice disse que mora aqui perto né? Perto daquele carro branco, né? *MENINA: Uhum.* AGENTE DE SAÚDE: Aqui são todas áreas irregulares. EU: A Alice tava falando que vem muito mau cheiro aqui né? *ALICE: Sim [...] aqui, lá naquela luz (apontando um poste), vem a luz de quase todo mundo daqui, aí se dois “tomá” banho acaba a luz [...] e vem depois de um bom tempo daí [AS].*

Este problema⁸⁵ também foi relatado posteriormente por outra criança moradora da área que não foi junto na atividade, e confirmado pelas agentes de saúde. Para além da dimensão da irregularidade, que foi posteriormente problematizada por mim em classe, outras questões emergiram na fala das crianças durante a visita, como quando demonstram ir ao local para brincar:

MENINO: Aqui a gente ... acho que faz uns dois anos, que “eu e o Wilson veio” aqui, e não era assim aqui né, era bem baixinho o mato né, daí ali no mato, no mato ali era seco ... daí ali só tinha água, um monte de água ali, ali tinha a sanguinha. AS: É verdade, aqui há uns anos atrás era seco. *MENINO: “Nóis” brincava ... até “eu e meu pai queria” fazer uma casinha ali na árvore.* EU: É assim né pessoal, é da natureza do banhado, as vezes ele vai tá mais banhado, e as vezes vai tá mais seco [AS].

Neste aspecto também fica evidente a percepção das crianças sobre as dinâmicas naturais no território, como esta situação em que o banhado ora avança, ora recua, mostrando sua percepção aguçada dada sua utilização cotidiana, como por exemplo, para o brincar, o que atesta a *importância da abordagem freireana na identificação dos territórios educativos, sobretudo na valorização do saber popular.*

No retorno à sala, na roda de conversa, a menina moradora da área visitada detalhou o aspecto do esgoto a céu aberto:

EU: O que você acha que tem de melhor ali, de morar ali? *ALICE: De melhor? [...] De melhor eu acho que [...]* *MENINO: Nada (risos).* *ALICE: De melhor? Acho que não sei.* EU: Não sabe, ok. E de ruim, o que você acha? *ALICE: De ruim é quando acaba a luz, e daí também tem aquele cheiro do poço né lá da frente [...] O meu tio, (...), ele fez um poço lá em frente da nossa casa, e daí as vezes vem aquele cheiro lá... Aí a minha tia né, “quando das vezes” ela lava a roupa, vem tudo aquela água lá pra nós, daí a minha mãe quer mudar de lá né⁸⁶ [AS].*

O menino que não pode ir ao passeio e que também é morador da área complementou sobre a falta d'água e o lixo:

⁸⁵ Em sendo uma área irregular, é comum o uso do “gato” de energia, que neste caso, é a extensão da rede regular de um domicílio aos demais, mas neste caso, com a condição de pagamento da energia compartilhada.

⁸⁶ Esta criança nos relatou em ocasião ao fim das oficinas, de que havia conseguido mudar para um lugar melhor. Na sistematização em desenho, logo a seguir, referente a esta visita, também merece destaque seu desejo em ir para um lugar gramado, sem barro.

GABRIEL: O único problema que tem ali é... o lixo que tem ali na frente e a falta de água, porque daí a gente tem que tomar a água do poço. EU: Mesmo tendo a água do poço, falta ainda? GABRIEL: Sim... E ainda quando a gente alugou aquela casa tinha um monte de lixo lá na frente e o pai teve que ajuntar tudo, daí ele chamou o amigo dele pra tirar pra fora [AS].

Também aproveitamos para sondar se conheciam alguém morava por ali:

ADRIANO: Eu, (...) minha tia mora lá. EU: E você vai visitar ela bastante? Você identifica algum problema lá? ADRIANO: Sim, na casa dela (...) quando que chove muito lá, sempre entra água na casa dela. EU: É, a casa é mal construída, daí entra água lá? ADRIANO: Sim, daí tem uma parte lá atrás, lá né, tem uma parte da casa dela que fica “cheio” de água lá [AS].

Além do aspecto de percepção da precariedade em todas as falas, nesta última o que chama a atenção é que o local indicado pela criança como sendo de sua tia, é próximo também a sua moradia, já identificada na oficina 1, e também é irregular, mas seu discurso sugere uma certa “distância”, se colocando como alguém de fora, possivelmente acentuando uma diferenciação para fugir do estigma daquela área.

Assim, o cotidiano das crianças demonstra ser afetado pelas condições de precariedade das habitações e do saneamento, o que leva a sofrerem consequências para além do alagamento, comprometendo a sua qualidade de vida integral.

Também estimulamos que falassem sobre a questão do tráfico e consumo de drogas, procurando ser cuidadosos na abordagem do tema, mas que de alguma forma, pudesse emergir o que foi indicado pelas agentes de saúde, como sendo um lugar de tráfico e consumo:

EU: Eu não sei se vocês querem falar sobre isso, Alice e Gabriel, mas, e sobre drogas. Vocês sabem algum problema com isso nessa área? ALICE: Não. GABRIEL: Eu já sei disso... porque tem um monte de piá que “vão” fumar lá na frente de casa, daí eles se reúnem pra fumar narguilé lá perto também... daí de noite tem um monte de reunião de piá que leva lá não sei o que pra fumar... daí teve até um dia que eles “queria entrá” lá em casa, daí o pai tem que “dormi” com o facão do lado daí né. EU: Eu ia perguntar se vocês se sentem seguros, mas você acabou respondendo isso pra mim então [AS].

É interessante que a questão central, indicada por nós como motivação para a visita àquela área talvez tenha dado a moldura do que entendiam ser importante como relato (a ideia de desejabilidade social), o que pode ter limitado outras narrativas, que aqui procuramos compensar por uma abordagem direta, mas cautelosa, sobre esta questão das drogas.

Além desta roda de conversa após a visita, foi oportunizado um momento para as crianças registrarem na forma de desenho ou escrita, sobre o *walkthrough*, uma vez que a

sistematização em um painel cognitivo aconteceria apenas em dia posterior. Ao mesmo tempo que desenhavam, passávamos conversando com elas:

ALICE: Eu tô desenhando, sabe ali na rua aqui perto da escola, eu queria tanto morar ali, daí eu vou desenhar, é muito legal ali, é um lugar bonito, dá pra gente brincar ali porque tem grama [AS].

Neste caso é interessante porque é uma das crianças que mora na área irregular, e o lugar que almeja (imagem 22) tem grama, em contraste com o barro existente onde hoje mora, tendo como referência um loteamento próximo a um CEIM (Centro de educação infantil municipal).

A dinâmica do desenho fez com que acabassem tendo a liberdade de trazer outros temas, ainda mais para aquelas que não acompanharam o passeio, pois não tinham trazido a autorização dos pais, ainda assim, conheciam o lugar visitado:

EU: Você não foi com a gente né? Vai desenhar o que? MENINO 1: Eu vou desenhar ali perto aonde eu vendo latinha (imagem 23). EU: Você vende latinha? Ali na associação? MENINO 1: Não, eu vendo ali perto de casa... tem um homem de uma Brasília amarela que ele passa lá em casa, daí as vezes eu vendo latinha pra ele. MENINO 2: Aha... seu catador de latinha... (tom de deboche) MENINO 1: Teve um dia que eu vendi tanta latinha que ganhei trinta "real" [AS].

Isto reporta que as crianças participam de um circuito informal de relações que abrange inclusive lidar com dinheiro, o que do ponto de vista da infância, a despeito de leis que as "protegem", as insere precocemente também no mundo do trabalho. No caso, o menino não mostrou constrangimento diante do deboche do colega.

O pretexto do desenho também levou a este relato, que embora não seja de criança moradora da área irregular, revela o cotidiano do ponto de vista da insegurança:

MENINA:(...) nossa casa era bem pequena, daí meu pai derrubou uma parede, e construiu lá, daí tão botando mais uma parte lá, pra "guarda" os carro, porque os "carro ficava" lá na rua, daí eles roubaram direto lá em casa [...] minha mãe tem medo de ter gente lá em casa, daí quando ela sabe quem tem gente ela tranca "nóis" no quarto dela, eu e meus "irmão" [AS].

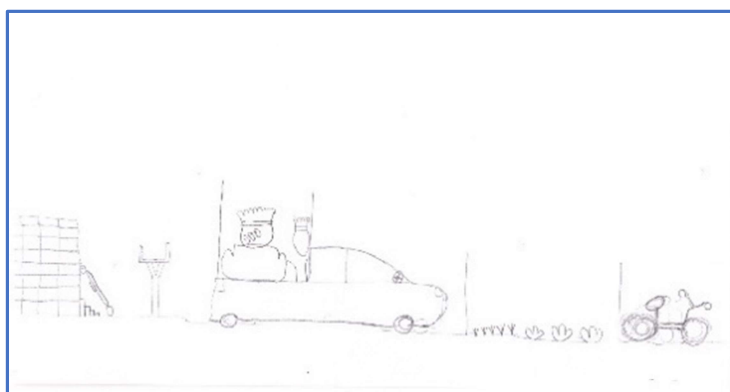
Imagem 22: Desenho da menina ilustrando o lugar que deseja morar



Elaboração: Alice

Também, foi comum retratar-se as condições de lixo depositado em condições inadequadas, como no desenho (imagem 24) em que um menino também associa o problema com doenças, possivelmente já incorporando os conhecimentos que vieram com as agentes de saúde.

Imagem 23: Desenho do menino ilustrando o comércio de latinhas

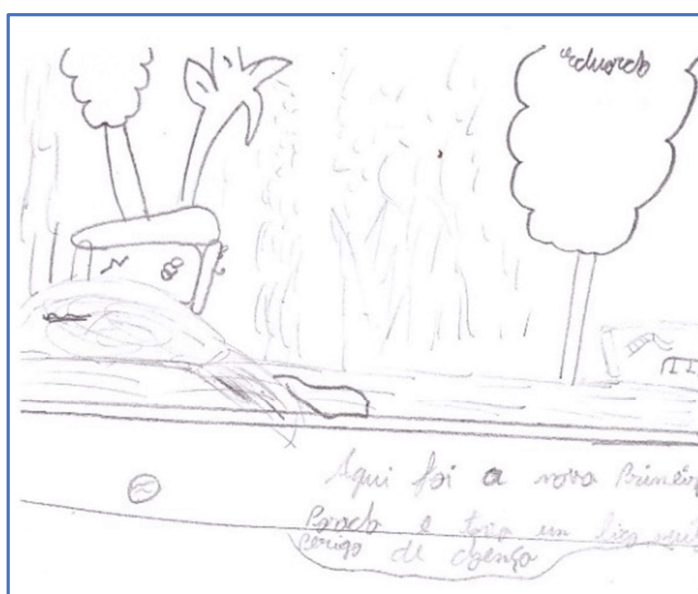


Elaboração: William

Além dos desenhos, houve sistematização por escrito, que reforçam as observações sobre a condição inadequada do lixo e esgoto, os animais de rua e a precariedade habitacional: [Hoje aprendemos sobre: esgoto a céu aberto, doenças, etc... Depois quando nos saímos da escola ficamos observando uma pilha enorme de lixo, o que eu mais gostei foi quando eu vi uma mulher separando lixo. Vimos também bastante cachorros e até uma fossa descoberta (...) (Jasmim)] [AS] e [Vi vários animais machucados sem comida, vi várias casas com o telhado estragado] (Adriano)] [AS].

É interessante que uma frase escrita de maneira simples carregue tanto significado, revelando um aspecto reflexivo sobre a percepção da condição social: [A gente aprendeu que a “agente” não somos “rico”, “pos” todos somos pobres (Queila)] [AS]. A importância da exploração dos territórios, portanto, passa de uma dimensão anterior que intencionamos, em relação à educação ambiental, focando-se os aspectos ligados à saúde, lixo e esgoto, e ganha outras dimensões, como a que leva a perceber as diferenças sociais e condições de vida no bairro.

Imagem 24: Desenho do menino associando lixo com doenças






Elaboração: Emílio

Todos os aspectos que avaliamos aqui também corroboram a importância das formas de sistematização imediatas, seja o desenho, a escrita, mas também a roda de conversa. Se por um lado, a agente de saúde dialogou pouco com as crianças, considerando que estavam numa atividade atípica para sua função, comparando por exemplo, como os guias de museus que seriam ainda visitados pelas crianças, acostumados a dialogar com crianças, a percebida dispersão das mesmas durante o campo não implicou em menos percepção dos elementos, o que poderá se atestar na forma de sistematização em momento posterior, na oficina seguinte.

5.3.2 Oficina 3: Painel cognitivo referente ao Walkthrough com agentes de saúde

Quadro 22: Ficha da oficina 3

 OFICINA 3: Painel cognitivo referente ao <i>walkthrough</i> com agentes de saúde [PAS]	
<p>Descrição</p> <p>Idealizada como consecução da visita a área irregular com as agentes de saúde, realizada em momento posterior. É importante destacar que foi feita uma explanação sobre o significado de irregularidade fundiária, na linguagem mais próxima das crianças, de forma que pudessem associar a formação de assentamentos como aquele visitado com a ausência de políticas públicas de habitação. Além de se inspirar no Jogo da Memória, ao <u>acionar lembranças</u> pelas fotos do trajeto, procura trabalhar <u>de forma associativa</u> elementos que ajudam a compreender o território, na forma de <u>problemas, soluções e agentes</u> envolvidos escritos pela equipe em tarjetas de cores distintas, sendo que poderiam também incluir em tarjetas outros elementos. Tempo de realização: 90min.</p>	<p>Momento</p> 
	<p>Instrumentos</p> 
<p>Objetivo</p> <p>Registrar de forma associativa com imagens e tarjetas (palavras-chave*) os problemas, agentes e possíveis soluções para a realidade observada na visita com as agentes de saúde em área irregular do bairro.</p>	<p>Materiais</p> <p>Cartolina colorida, fotos, tarjetas em três cores distintas, cola, canetinha distribuídos em 3 kits.</p>
<p>Metodologia</p> <p>i) breve explicação sobre a atividade; ii) divisão da turma em três grupos; iii) orientação à atividade; iv) desenvolvimento da atividade; v) apresentação.</p>	<p>Forma de registro e manuseio</p> 
<p>Plano de experiência:</p> <p>As crianças demonstraram ser ativadas <u>facilmente pelas imagens</u>, numa dinâmica que remontou ao Jogo da Memória. Não tinham familiaridade, contudo, com a dinâmica proposta de associar imagens com ideias chave, muito menos de fazer articulações entre elas incluindo outros textos conectivos. Mesmo assim, desenvolveram muito bem a atividade, considerando a riqueza das apresentações e o envolvimento, sobretudo, a forma com que <u>em grupo discutiam sobre as situações e estabeleciam alguns nexos de causalidade</u>. A dinâmica associativa permitiu que o conhecimento adquirido na visita a área irregular desse um salto, fazendo com que problematisassem a partir do que estava escrito nas tarjetas associando às fotos, <u>gerando diferentes arranjos destes elementos</u>. Isto dava liberdade para cada grupo construir sua interpretação e se questionar e inquirir dentro da equipe sobre palavras desconhecidas. Havia a possibilidade de incluírem tarjetas com novas palavras, o que não aconteceu. Importante dizer que não foram feitas interpretações livres por parte da equipe quanto ao conteúdo do painel cognitivo, apenas a partir das falas durante a elaboração e ou apresentação dos mesmos.</p>	

Fotos

Imagem 25: Elaboração painel cognitivo grupo 1



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 26: Elaboração painel cognitivo grupo 2



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 27: Apresentação painel cognitivo grupo 1

Fonte: Acervo do autor (2018)



Imagem 28 Apresentação painel cognitivo grupo 3

Fonte: Acervo do autor (2018)



Imagem 29: Exposição dos painéis cognitivos revelando distintos arranjos entre tarjetas e imagens



Fonte: Acervo do autor (2018)

Elaboração: Autor

Durante a elaboração dos painéis, fomos incitando alguns diálogos. Entre os nexos estabelecidos destacamos aqui aqueles que relacionam a qualidade ambiental à questão da saúde, os quais *demonstram que pela curiosidade epistemológica, as crianças avançam no*

processo cognoscente superando a consciência transitiva que apenas se dá conta da problemática, sem hipóteses investigativas:

EU: O que o alagamento interfere na saúde? *MENINO 1: Quando a água sobe e ela tá infectada e sobe na superfície ela traz um monte de doenças né ... pra saúde, aí um "monte de pessoa" pode pegar doenças né?* EU: Mandou muito bem... e você? *MENINO 2: É por causa que quando alaga as vezes têm pneu né, lixo né, na rua, uns potinhos, daí alaga e entra água ali, aí quando seca fica tudo os potinhos ali "cheio" de água e pode dar dengue né, essas coisas assim (...)* EU: Alguém quer falar porque a falta de água é um problema? O que acontece se não tem água? *MENINA: É por causa que quando você não tem água... (...) a água você precisa pra tudo né, você precisa pra lavar roupa, você precisa pra usar no nosso corpo né, e ficar sem água é muito... (não conclui)* EU: Mas qual a consequência de ficar sem água? *MENINO: (...) porque tipo as pessoas "pode" não ver que entrou água infectada no encanamento [PAS].*

O repertório de situações que conseguem abarcar parece ter se ampliado, sobretudo porque estiveram presentes e visualizaram a problemática, efetuando uma transposição de suas hipóteses interpretativas para outros territórios:

MENINO: Tipo esses esgotos que vão no riozinho podem ser uma fonte de água pra outras pessoas tipo... vai que o riozinho vai pra algum lago que eles usam pra "pescá", pra se sustentar e não morrer de sede... MENINO: E tem gente que pode tá contaminada e continua bebendo porque não tem outra né? MENINA: Outra coisa é que esses "lixo" que podem ir no rio podem matar os animais né... eles podem se confundir que é comida e eles "engoli", se engasgar e morrer daí [PAS].

Isto mostra que o contato com território educativo aciona outras memórias, aprendizados e dá sentido àquilo que ficou em estado latente no que diz respeito às suas vivências espaciais, sendo acionado pela dinâmica do walkthrough e do painel cognitivo. Também, por analogia, indicam outras situações que lhes parecem ser semelhantes:

MENINO: Tipo lá na minha tia tem os canos do banheiro, os canos da casa né, vão debaixo da casa dela, aí lá no fundo quando acaba o cano fica uma água né que vai no banhado né, aí tem uma água dessa cor aí... Aí as vezes meus priminhos vão lá brincar na água, mexer na água né... e isso pode dar muitas doenças né porque a água fica parada dá poluição né [PAS].

As agentes de saúde destacaram o papel dos animais como vetores de doenças, caso das galinhas e cachorros criados livremente envolta do assentamento. Isto parece ter ficado bastante evidente para as crianças:

MENINO: O problema de você ter um animal é que você tem que vacinar ele todo ano, se você quer ter contato com ele... porque se não vacinar você pode pegar uma doença grave dele, até risco de morte [PAS].

Também a respeito dos animais, houve depoimentos que trouxeram aspectos para além daqueles mencionados pelas agentes de saúde, e que novamente mostram hipóteses

interpretativas das crianças, que embora possam exagerar um pouco, revelam uma compreensão de saúde pública que foi incorporada e refletida, possivelmente, comparando o que viu no território com outro conteúdo que já tinha internalizado:

MENINO: Os animais que têm na rua né, as galinhas, cachorros e gatos devem tá infectados... EU: Por que você acha que elas já estão infectadas? MENINO: Pelo local inapropriado que elas vivem né... o certo devia ser num lugar fechado né... solto, os carros podem atropelar, né, aí os bichinhos podem morrer né... aí outros gatos e cachorros podem comer os restos né e ficar infectado, daí vai lá, morde alguém e mata né? [PAS].

Como a associação que faziam no painel cognitivo não precisava estar textualizada, embora pudessem inserir palavras conectoras, fomos perguntando o porquê de terem juntado os elementos:

EU: Por que você colocou o governo ali perto da falta de água? (duas tarjetas coladas próximas) MENINA: Porque tinha que falar com o governo que eles precisam "arrumarem" esses bueiros e coisas assim... [PAS].

Avaliando o dispositivo, podemos afirmar que as tarjetas funcionaram também como um pretexto pedagógico para avançar no conhecimento, como sobre as concessionárias estatais de energia e abastecimento, das quais pouco tinham conhecimento, e à medida que nos perguntavam, elaboravam suas conclusões:

MENINO 1: (...) tem pessoa que pega água dali né porque não tem "daonde" tirar né... aí a CASAN (Companhia de Água e Saneamento de Santa Catarina) podia instalar mais rede de esgoto né? (...) MENINO 2: (...) Que aqui ó, na verdade, o governo devia tirar né, mas nós "devia" cuidar e não fazer tudo isso aqui ó ... EU: O governo devia... MENINO 2: É tipo assim né, o governo devia tirar o lixo e a gente não devia fazer tudo isso né... o governo devia vir com as máquinas, mas tipo a gente tem que ligar pra eles "vim", eles não vão vir sem a gente ligar nada né... a gente precisa ligar pra ele "vim" tirar [PAS].

Pode-se perceber que as crianças em parte reportam o discurso que veio das agentes de saúde e o reforçam com os exemplos verificados na visita, incorporando uma compreensão das diferentes responsabilidades dos agentes. Outras questões surgiram para além das palavras da tarjeta, revelando a potência da postura dialógica, e novamente, como as crianças constroem suas hipóteses interpretativas:

MENINO 1: (...) Por que as casas são tão juntinhas assim? MENINO 2: Porque eles fizeram assim né... porque as pessoas não têm muito dinheiro pra fazer as casas daí eles vão morar ali... e tipo é muita gente que mora ali né, e é o único jeito né, e eles não tem como pagar água e luz.... E tem gente que não tem dinheiro pra comprar outra casa melhor aí eles moram ali [PAS].

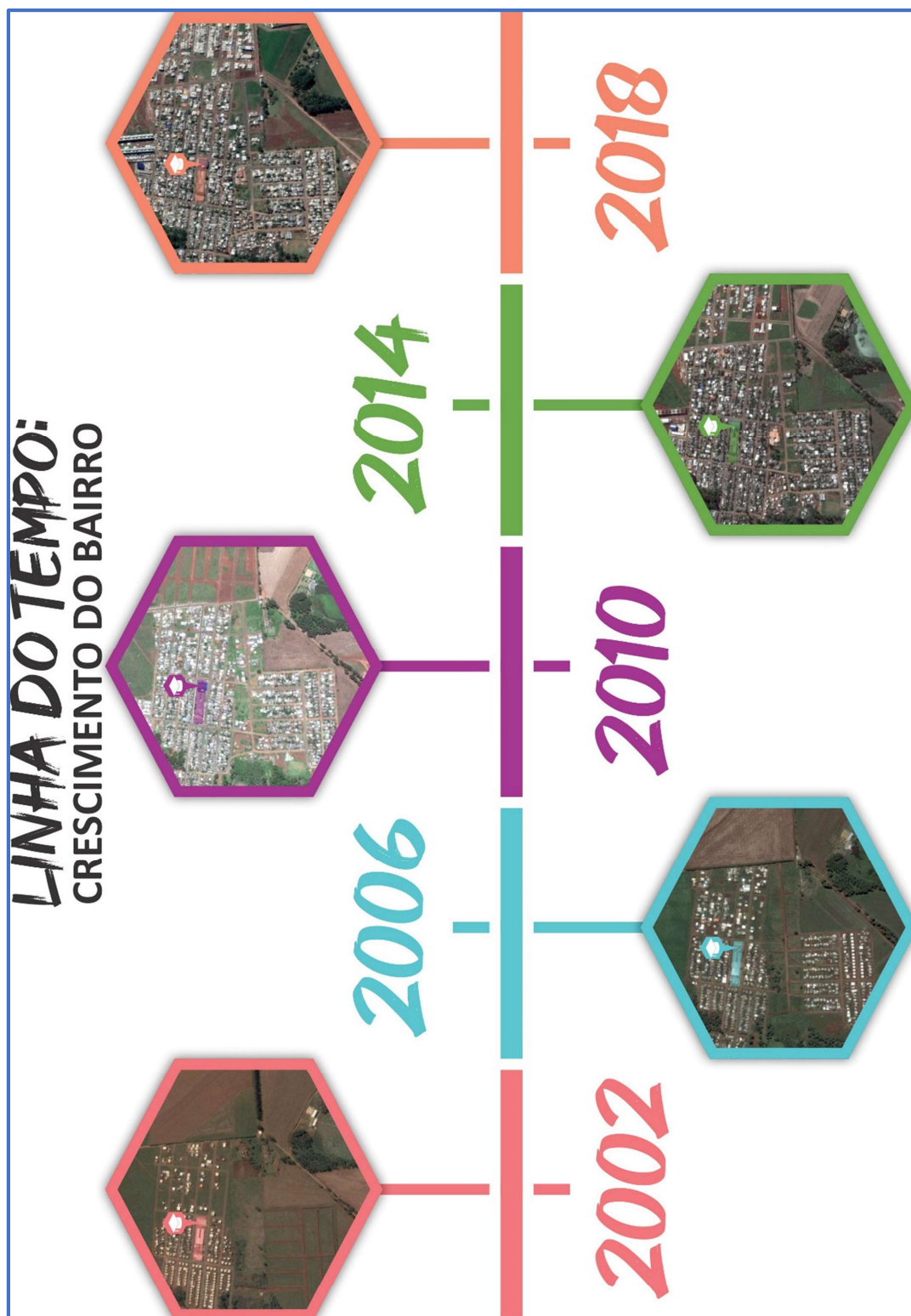
Importante dizer que antes da atividade do painel, trouxemos fotos aéreas de diversas épocas, como em uma linha do tempo (imagem 30), e mostramos para as crianças como o bairro foi crescendo, inclusive a “mancha” com a ocupação irregular. A partir desta visualização, explicamos sobre como o governo municipal não conseguiu dar condições de moradia para todos que vinham para o bairro, e a solução encontrada pelos moradores foi aquele tipo de ocupação, de maneira que pudessem compreender que a dimensão de precariedade habitacional é bem mais complexa do que as famílias, por sua própria conta, consigam resolver.

Neste sentido, estivemos atentos ao que Silvia Alderoqui (2002) recomenda quanto ao risco dos reducionismos na abordagem da cidade, pois o simples fato de sair das quatro paredes da sala, não evita isto. Ela cita o caso em que a pobreza urbana como tema possa ser apreendida pelas crianças dentro de uma visão harmônica mítica, onde as desigualdades sejam apenas um desvio deste padrão, o que dificultaria uma compreensão mais profunda. Ela instrui o docente a não tentar substituir uma ideia pela outra, mas desenhar situações de ensino que permitam interrogar as ideias dos alunos, e acreditamos ter contemplado esta dimensão.

Nesta linha, percebe-se que, a partir do que se problematizou acerca da área irregular, as próprias crianças desenvolvem sua própria narrativa a respeito da área visitada e o que ela representa, de forma mais crítica. Ainda assim, depois de nossa explanação, o mesmo menino que na visita questionou, torna a trazer a questão:

ANTÔNIO: Eu quero dizer uma coisa... eu só acho errado que essas pessoas fizeram assim né, porque eles não tem dinheiro pra pagar água nem energia né, mas porque elas compraram uma parabólica boa né... porque eles nem compraram a parabólica e compraram outras coisas né (ao invés de)... e tipo as parabólicas que a gente viu ali era tudo: Oi, Sky, Vivo.. e tinha também som de música... meu Deus do céu!
MENINA: O Antônio falou das parabólicas..., mas olha aqui, eles também têm algumas caixas de água.... Olha ali né 1,2,3,4... 5 (apontando e contando na a foto).
MENINO: Mas eu acho né que mesmo tendo 1,2,3,4 caixas de água né não tem pra todo mundo... igual os professores “falou” antes né, que eles se dividem né... tipo tudo as casas assim se dividem a água né, tipo eles devem ser bem amigos né e vão dividindo a água... tipo economizando [PAS].

Imagem 30: Linha do tempo do território (evolução do bairro)



Fonte: Google Earth
(datas indicadas na imagem)
Elaboração: Mayara Pavi

É importante perceber que uma menina argumenta, por outro lado, que há caixas d'água, no sentido de que não se tem só parabólica, reforçando a ideia de que há também o essencial, dentro das possibilidades de cada um e da solidariedade mútua. Ou seja, já não é o professor-arquiteto explicando, *mas outra criança explicando, enfim, crianças aprendendo umas com as outras, em sua pronúncia do mundo, vão se afirmando, rompendo com a interpretação dada pela classe opressora que torna o pobre e favelado o vilão de sua própria tragédia, e reconhece elementos que valorizam a forma de vida em uma situação-limite.* Durante a apresentação dos painéis, surge outra fala que demonstra uma percepção menos estigmatizada sobre os moradores da área irregular:

MENINA: Aí a gente "saímos" no passeio, e daí passamos nos catadores, aí a gente viu que os catadores não são pobres, são assim como a gente, eles têm sua casa, sua cama, sua coberta seu fogão sua comida, seu som e até seu carro... [PAS].

Desta maneira, vão revendo suas representações de classe para além do lugar onde moram, mas também pelo que possuem. Durante a apresentação dos painéis, também puderam explicitar melhor como pensaram as soluções para as problemáticas encontradas:

MENINA 1: Tipo, menos lixo na rua... um sonho meu é que, tipo, que toda pessoa que joga lixo no chão teria que pagar uma multa... porque assim praticamente ninguém jogaria lixo no chão né? MENINA 2: A gente pode também fazer plaquinhas sobre o lixo... tipo nas casas todas teriam uma plaquinha. MENINA 1: Também podia ter lá pra baixo um poste de luz pra cada um né... tipo lá tem poucas pessoas que têm energia... aí as pessoas "teria" mais luz né? MENINA 2: Eu acho que também podia ter uma casa pra colocar as coisas né? Tipo tem pessoas ricas que jogam coisas boas no lixo e tem outras que "pega"... Aí tinha que ter uma moradia pra colocar isso pra não ficar jogado na rua igual aquele sofá rasgado que a gente viu no passeio (...)
MENINA 1: Tipo aqui aonde a gente colocou sobre a consciência ambiental né... a gente tinha que fazer uma palestra para todos os moradores né, pra eles ter a consciência né que a natureza é muito bonita e se ficar muito poluída ela pode morrer né [PAS].

Aqui percebem-se as ideias de ordem, coerção, padrões de consumo *versus* classe social, ou seja, aspectos bem complexos, bem como de ações de iniciativa onde as próprias crianças se dispõem a palestrar, como que num *já embrionário inédito-viável muito antes que o itinerário entrasse no momento de construir!* Embora a atividade não tenha permitido problematizar todos estes temas, percebe-se o quanto ela foi capaz de acionar um conjunto de saberes e capacidades das crianças que resultam num acumulado de elementos que poderiam ser mais bem trabalhados em sequência, o que não tivemos oportunidade. Também revela que um dispositivo de leitura, de mapeamento, quando introduz soluções (um dos

grupos de tarjetas), abre margem para a prospecção, o que confirma que a retotalização no processo cognitivo é um processo dialético, e não linear e muito menos estanque.

Quando foi possível problematizar mais profundamente alguma questão, ficou nítido que conseguem complexificar o entendimento, apontando caminhos para a solução do problema, e inclusive uma relação transescalar dos problemas observados no local, como quando Freire (1987) anteriormente reforçou que no aprofundamento das problemáticas locais, são reveladas parcialidades de outras totalidades, de outras escalas:

MENINO 1: Ali aonde tá CASAN e rede de esgoto (juntos no painel), é porque eles não fizeram o esgoto certo, só fizeram um buraco... aí não tinha o esgoto certo. MENINO 2: A CASAN podia instalar mais rede de esgoto... (...) MENINO 1: Já que a CASAN não ajuda a fazer ... "nóis" mesmo com os vizinhos "podia" fazer... tipo vamos ter que "arcá" né? MENINA: Tipo, por exemplo, a assinatura dos pais, pra levar na prefeitura pra eles tomarem uma providência né? EU: Ah, tu falas tipo um baixo assinado? O que você acha que o governo deveria fazer? MENINO 2: Sim... (um abaixo assinado). Mas o governo não ia fazer nada né, porque pra eles isso é só um cano, para eles isso não é nada, tu "acha" que eles iam fazer algo? Eles acham que só nos estados "grande", tipo que tem muita gente, aí pra eles o governo acha que tem que ser top, já com os outros lugares eles tão nem aí, tipo com os outros estados do Brasil nada né, tão nem aí [PAS].




É bem possível que a ação deficiente do Estado e a necessidade de que a população arque com as consequências seja algo que a criança tenha ouvido de um adulto, mas o que aqui se destaca é a capacidade de relacionar o problema local com uma dimensão maior. Ao se listar diversos agentes nas tarjetas, se permitiu que as crianças discutissem entre si e pudessem nos grupos emitir suas opiniões e considerando também outros pontos de vista, que variaram ao dar mais ênfase ao papel dos agentes estatais ou da população, como se percebe no trecho:

MENINO: Eles tem que dar um jeito né... já que os governadores não fazem nada... eles não ligam pra nós, aí nós temos que tomar providências... (...) MENINO: Mas a culpa não é só do governo, a culpa é de "nóis" mesmo, porque, tipo, ó aqui tem um monte de coisa, lixo, sofá, coisas eletrônicas... a gente mesmo poluiu [PAS].

O painel cognitivo revela-se assim uma forma muito similar às sínteses incorporadas em ateliês de arquitetura, muitas delas inspiradas no planejamento estratégico, em que são apontados pontos fracos e fortes do território, e que aqui as próprias crianças já são capazes de identificar os elementos possíveis de intervenção espacial, bem como da ordem da gestão, e portanto, apropriando-se de uma ferramenta que muitas vezes o estudante de arquitetura leva um tempo para dominar.

5.3.3 Oficina 4: Walkthrough “piloto” - Rádio comunitária

Quadro 23: Ficha da Oficina 4

 OFICINA 4: Walkthrough “piloto” (em turma) - Rádio comunitária [RC]	
<p>Descrição</p> <p>Foi a primeira oficina de visita a instituições, com a função de <u>introduzir as crianças</u> na prática do <i>walkthrough</i> de modo a procederem desta forma nas visitas subsequentes (piloto). Neste caso, foi realizado com a turma toda, mas na sequência teriam que realizá-la em grupos. Consistiu na <u>anotação durante a visita</u> por parte das crianças a partir do diálogo com funcionários da rádio. Tempo de realização: aproximadamente 90min.</p>	<p>Momento</p> 
<p>Objetivo</p> <p>Explorar o território educativo da Rádio Comunitária de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, bem como participar ao vivo do programa de entrevistas.</p>	<p>Instrumentos</p> 
<p>Metodologia</p> <p>i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo*; ii) deslocamento a pé acompanhado até a Rádio iii) visita à Rádio pelos seus ambientes; iv) problematização na classe**.</p>	<p>Materiais</p> <p>Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p>
<p>Forma de registro e manuseio</p> 	<p>Território</p> <p>A rádio comunitária (ver localização na imagem 21) tem abrangência apenas na porção oeste da cidade e é um dos principais meios de comunicação da Efapi, sobretudo por irradiar os jogos do campeonato de futebol local, o que contribui para amalgamar a identidade deste grande bairro. Fica próxima a igreja católica do loteamento Colato. A rádio foi um dos territórios selecionados, pois durante o “estudo exploratório” havia sido pouco mencionada pelos estudantes e foi identificada por nós com seu potencial de atuação comunitária e distinto dentro do bairro, funcionando como um “território-dobradiça”.</p>
<p>Plano de experiência:</p> <p>Como não houve sistematização posterior da atividade, na sequência nos detivemos a comentar alguns aspectos da própria visita. As crianças demonstraram muito interesse e se mantiveram muito “ordeiras”, pois sabiam que a programação da rádio poderia sofrer interferência de seu ruído. Foi o caso quando a professora, voluntários, pesquisador e crianças voluntárias foram entrevistados. A turma toda acompanhou de forma muito atenta e respeitosa dentro do estúdio. Pode-se destacar que as <u>perguntas do entrevistador foram num linguajar rebuscado</u>, o que inibiu um pouco uma das crianças, mas de seu</p>	

jeito, conseguiram se expressar na entrevista. Manifestaram curiosidade sobre o funcionamento, equipamentos e sobre as atividades de cada um na Rádio.

Fotos

Imagem 31: Entrevista ao vivo



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 32: Turma em visita à rádio comunitária



Fonte: Acervo do autor (2018)

NOTAS

* Organizou-se com a turma alguns pontos a serem abordados sobre o funcionamento da Rádio, como por exemplo, as atividades desenvolvidas, como se monta a programação, como é a participação do ouvinte, quais profissionais trabalham na rádio entre outras.

**A visita a Rádio foi uma das primeiras realizadas a instituições. Era pra ter acontecido depois da realização de outras visitas, de forma que as crianças pudessem reportar na entrevista o que já vinham aprendendo. Como não foi possível, devido à agenda, então não foi realizada uma forma de sistematização específica, além daquela que indiretamente aparece no Atlas.

Elaboração: Autor

Considerando que a visita à Radio precisou ser adiantada, as crianças somente haviam visitado a área irregular juntamente com as agentes de saúde. Portanto, suas falas sobre o projeto ainda foram restritas ao que puderam compreender a partir de problematizações iniciais que fizemos com elas sobre o projeto, e mesmo assim, revelaram ser bem conscientes, durante a interpelação no programa ao vivo, indicando que compreendem como *aprendizado* e não só como *passeio*:

LOCUTOR: E você Emilio, sobre passeios, tem muitos pais que ficam inseguros sobre seus filhos saírem... como é pra você explicar pra família que se está vivendo um projeto diferente dentro da escola? *MENINO: É... para mim é a mesma coisa, porque quando tá no passeio você tá aprendendo a mesma coisa né, que estaria aprendendo dentro do colégio né... A gente foi num passeio né com as agentes de saúde né e a gente aprendeu um monte de coisas "interessante" ... [RC].*

No trecho seguinte, pode-se observar novamente que as crianças já haviam incorporado a ideia de aprendizado fora da escola em contraste com o “confinamento” diário:

LOCUTOR: Tem crianças que acham cansativo ficar só na escola né... elas querem viver brincando... tem isso na tua escola? Você vive isso? *MENINA: Sim... eu acho que sim, porque não é muito legal, você só "ficá" dentro de quatro paredes..., mas é também com nossos pais e nossos familiares que se aprende [RC].*

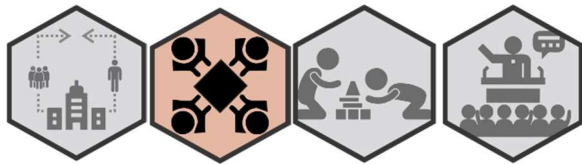
Além desta parte da entrevista no programa, a visita a rádio envolveu o dispositivo do *walkthrough*, onde os funcionários foram entrevistados pelas crianças. A partir dos pontos problematizados em classe, elas conseguiram dar conta de muitas das curiosidades que tinham, muito embora ainda as perguntas fossem bem objetivas, sem que as crianças replicassem, o que aconteceria em outras visitas posteriores:

MENINO: Qual a relação da rádio com o futebol amador? DIRETORA DA RÁDIO: Com o futebol? Isso? Então, nós temos uma parceria com a associação que transmite jogos, aí priorizamos os jogos da Efapi, os campeonatos aqui da Efapi, aí todo sábado transmitimos os jogos da Efapi. (...) MENINO: O que a rádio Efapi tem de diferente das outras? DIRETORA DA RÁDIO: A rádio Efapi é comunitária, então ela tem relação mais forte com a comunidade... ela também não tem fins lucrativos, diferente das outras rádios comerciais... essa é uma associação comunitária (...) MENINA: Por que vocês têm espuma na parede? DIRETORA DA RÁDIO: Então, isso serve pra não vazar o som... o barulho de fora não entra e o de dentro não sai [RC].

Embora as crianças não tenham explorado seu potencial na forma de sistematização, a Rádio comunitária poderia ser um território educativo a ser mais bem estudado. No agenciamento inicial com a diretora da Rádio, ela falou de vários projetos, sendo que em um deles se queria aumentar a participação das pessoas no bairro por meio de “ouvidores” que reportassem os problemas e necessidades do bairro, bem como pudessem dar *feedback* sobre as soluções. Esta intenção poderia se concretizar com adolescentes dos anos finais do ensino fundamental e mesmo do ensino médio, por grupos de vizinhança nos diversos loteamentos do bairro, de forma que atuassem como “repórteres” *in loco*, podendo ampliar suas percepções sobre o bairro e seu papel político como cidadãos, mas também integrar de alguma forma as crianças do ensino fundamental.

5.3.4 Oficina 5: Walkthrough por instituições – Associação de Catadores

Quadro 24: Ficha da oficina 5

 OFICINA 5: Walkthrough por instituições (em turma) – Associação de Catadores [ASC]	
<p>Descrição</p> <p>Realizada com a turma toda, buscou desenvolver nas próprias crianças o <u>interesse na identificação de territórios educativos</u>. As crianças acompanharam o processo de separação do lixo por alguns momentos, para perceber de que maneira chegam os resíduos da coleta seletiva. Além disto, ouviram a fala dos catadores sobre seu trabalho e forma de venda, condições de vida e organização da associação. Como o objetivo do trabalho também foi a seleção de materiais para que pudessem pesquisar aspectos da reciclagem, durante a visita foram indicados e escolhidos pelas crianças. Tempo de realização: 1,5 horas.</p>	<p>Momento</p> 
<p>Objetivo</p> <p>Explorar o território educativo da Associação de catadores São Francisco de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, bem como fazer coleta de materiais para posterior pesquisa sobre potenciais de reciclagem.</p>	<p>Instrumentos</p> 
<p>Território</p> <p>A Associação São Francisco (ver localização na imagem 21) fica próxima a escola, a aprox. 800m, sendo que o próprio percurso tangencia a área irregular já visitada, ficando bem próxima dos muros do complexo prisional, o qual, embora não visitado no nosso programa, também foi mencionado durante o estudo exploratório. A associação tem seu funcionamento baseado na recepção de cargas da coleta seletiva da prefeitura, além de possuírem caminhão próprio de coleta. Tem esteira e prensador, além de outros pequenos equipamentos. Funciona num barracão, vizinho a outra associação. A escolha se deve ao fato de o lixo ser uma temática que foi recorrente no estudo exploratório e quando indagamos, poucos conheciam o trabalho das associações que existem no bairro.</p>	<p>Materiais</p> <p>Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p> <p>Metodologia</p> <p>i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo*; ii) deslocamento a pé acompanhado até a associação. iii) visita à Associação; iv) registro em classe (oficina 6 – painel de pesquisa).</p>
	<p>Forma de registro e manuseio</p>  <p>Plano de experiência:</p> <p>As crianças demonstraram muito interesse pelo funcionamento e literalmente ficaram encantadas com o que se achava no “lixo”. <u>Não tinham receio em tocar os materiais que achavam</u>, e a impressão é de que se estava fazendo uma caça ao tesouro. Houve <u>dificuldade em conseguir sua concentração</u>, havendo sempre grupos dispersos em meio aos fardos e equipamentos. Além disto, <u>a fala da pessoa que nos recebeu não conseguia se projetar muito alta</u>, o que provavelmente fez com que nem todas as crianças conseguissem apreender o conteúdo de forma mais</p>

íntegra. Também houve dificuldade em fazer a gravação por conta do barulho. Foi problematizado com elas, para além do aspecto que seria recuperado no painel de pesquisa, sobre as condições de trabalho dos catadores, sobre o papel do poder público e dos consumidores, sobre a forma de descarte entre outros.

Fotos

Imagem 33: Crianças conhecendo a associação S. Francisco



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 34: Crianças acompanham separação de recicláveis na esteira



Fonte: Acervo do autor (2018)

NOTAS

* As crianças ao saírem para a visita já sabiam que a forma de sistematização da atividade seria por meio de uma pesquisa sobre materiais encontrados na associação, e que cada pessoa deveria escolher um material para fazer a pesquisa. Também foram orientadas para que questionassem sobre aspectos como valor dos materiais, quantidade de material separado, sobre a forma de associação, funções na separação entre outros que deveriam completar a ficha de sistematização, a qual já tinha em mãos.

Elaboração: Autor

As falas foram registradas sobretudo no acompanhamento da separação dos materiais que passam pela esteira. Como já havíamos introduzido a sistemática de como os materiais chegam à associação, as questões que faziam já traziam uma visão prévia do assunto e mesmo uma sensibilidade para a vulnerabilidade de quem trabalha sob certo risco:

CATADOR 1: Olha aqui crianças, quando eu abro o pacote, veja como tem comida misturada no material reciclável... por isso vocês devem falar com seus pais sobre a correta separação. MENINA: Viu, a prefeitura podia dar máscaras pra eles né, profe? (...) MENINO: Em média quantas toneladas de vidros vocês catam por mês? CATADOR 1: Por mês... Mais ou menos 2 toneladas... (...) MENINA: Que horas vocês trabalham? CATADOR 1: Trabalhamos direto, até nos sábados... até as 17:30. MENINA: Uma vez uma mulher falou que teve gente que caiu nos vidros... MENINO 1: Ela se jogou ou foi empurrada? MENINO 2: Caiu ali morreu, né? MENINO 1: Pare... não morre! MENINO 3: Quando que foi? CATADOR 1: Sim, uma funcionária já caiu nos vidros, quando foi jogar um saco, mas não foi nada grave, só foi aranhões... MENINO 4: Como que é teu nome técnico? CATADOR 1: Sou impressador... separo e preno os recicláveis, aí eu uso essa "paletera" [ASC].

O interesse sobre o que vinha passando na esteira rolante foi geral, e começaram a questionar sobre cada um dos materiais assim que ela foi ligada:


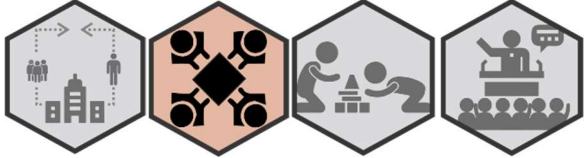

EU: Venham todos desse lado que eles vão fazer a separação. CATADORA 2: Isso mesmo, vamos ligar a esteira... cada uma de nós temos uma função na separação...

MENINA: E esses plásticos coloca aonde? (...). MENINO 1: Olha ali professor, tem pilha ali... MENINO 2: Esses “canudo”? MENINA: E a bituca de cigarro? Acho que não né? (...) MENINO 3: E se tiver celular, dá pra mim... (risos). CATADORA 2: Sim, eu achei vários celulares, carregadores, tablets... Tenho bastante sorte. MENINA: Deve ser legal achar as coisas... e funciona? CATADOR 1: Às vezes sim, às vezes não, depende... [AC].

Para além das questões dos materiais, também foram problematizados aspectos para que a visita colaborasse na revisão de preconceitos sobre a profissão do catador, ainda que a mediação fosse feita por nós, resultando em depoimentos sobre o pouco valor que rende, a comparação com a profissão de catador de rua, o desejo que os filhos tenham um futuro melhor, a falta de opção de emprego para alguns que tem lesões ou já mais idade. Neste sentido, os próprios depoimentos já se destacam por si, e certamente a percepção das crianças a respeito do trabalho dos catadores pode ser mais bem compreendida, bem como a importância da separação do lixo a partir de uma vivência in loco, embora o foco da sistematização posterior não tenha recuperado estes aspectos.

5.3.5 Oficina 6: Painel de pesquisa sobre os resíduos

Quadro 25: Ficha da oficina 6

 OFICINA 6: Painel de pesquisa sobre os resíduos [PR]	
<p>Descrição</p> <p>Os materiais selecionados na visita à associação de catadores foram higienizados pela equipe e distribuídos individualmente para as crianças. Foi realizada uma explanação de como deveriam avaliar os materiais pelos rótulos e gravação de informações nas embalagens, e foi fornecido um material de pesquisa elaborada a partir da WEB, em que se poderia consultar para responder a ficha que se encontra reproduzida a seguir (imagem 37). A ficha e o material deveriam ser fixados em um painel de papel paraná (imagem 36). Algumas informações já procediam na explanação feita durante a visita à associação. A intenção é que, como os demais materiais, o painel também fosse exposto para o público das assembleias. Tempo de realização: 1,5 horas.</p>	<p>Momento</p> 
	<p>Instrumentos</p> 
	<p>Materiais</p> <p>Materiais recicláveis ou não (recolhidos durante o <i>walkthrough</i>), papel paraná, cola e apostila de pesquisa (painel – atividade posterior).</p>


<p>Objetivo Desenvolver a capacidade individual de pesquisa a partir de “conteúdo” que emerge do território, contribuindo para a educação ambiental.</p>	<p>Forma de registro</p> 
<p>Metodologia i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo; ii) pesquisa orientada pela equipe, iii) preenchimento da ficha, iv) elaboração do painel.</p>	
<p>Plano de experiência Houve bastante <u>dificuldade das crianças, no geral, em fazer o trabalho de forma mais autônoma</u>, uma vez que foi o primeiro proposto por nós de forma individual, havendo necessidade de repetir as instruções. Neste caso, acreditamos que a presença da professora, por conhecê-los melhor em suas dificuldades, poderia ter colaborado, o que não aconteceu. Alguns não conseguiram realizar sozinhos, solicitando ajuda da equipe, enquanto outros conseguiram pesquisar mais de um material de forma bastante independente. Nosso registro fotográfico resumiu-se a uma foto ao final (imagem 35), pois estivemos muito envolvidos em ajudá-las, sem conseguir registrar o processo. A outra foto que ilustra esta ficha (imagem 36) é do resultado agrupado dos painéis, no dia da assembleia. Não houve tempo para que apresentassem o trabalho de pesquisa, o que foi ruim do ponto de vista do conhecimento geral dos materiais. Contudo, imagina-se que tenham apreendido aspectos de percepção dos rótulos e outras informações que foram solicitadas na ficha e problematizadas pela equipe.</p>	
<p>Fotos</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="225 987 823 1516"> <p>Imagem 35: Problematização feita ao final da elaboração dos painéis</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p> </div> <div data-bbox="823 987 1441 1516"> <p>Imagem 36: Detalhe dos painéis quando da exposição na 1ª assembleia</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p> </div> </div>	

Elaboração: Autor

A ideia de mesclar diferentes formas de sistematização no itinerário proposto no programa (cartazes, painel cognitivo, painel de pesquisa) também foi para estimular nas crianças suas diferentes habilidades. Se por exemplo, em algumas oficinas, o tipo de sistematização exigia desde acordo em grupo, capacidade de síntese, organização das informações no papel entre outros, a modalidade desta oficina incluiu a pesquisa, não de forma avulsa, mas integrando um processo-investigação que se iniciou desde o lançamento em classe da visita, passando pelo walkthrough na associação, a seleção dos materiais e seu manuseio. Intencionamos que as crianças poderiam incorporar outros hábitos na escolha de

embalagens, influenciando seus pais, o que precisaria ser trabalhado de forma subsequente, e que possivelmente, só com a oficina, não tenha sido suficiente.

Imagem 37: Ficha da oficina “Painel de pesquisa”

IDENTIFICANDO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	
VISITA À ASSOCIAÇÃO DE CATADORES SÃO FRANCISCO - EFAPI	
QUESTÃO: O QUE PODEMOS APRENDER EM UMA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES?	
ATIVIDADE: FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE MATERIAIS	
NOME CONHECIDO DO MATERIAL:	
NOME TÉCNICO:	
HÁ RECICLAGEM: SIM () NÃO ()	
HÁ RECICLAGEM EM NOSSA REGIÃO: SIM () NÃO ()	
SE NÃO, POR QUE NÃO É POSSÍVEL ENVIAR PARA RECICLAGEM:	
QUAL O VALOR COMERCIAL:	
COMO SE PREPARA O RESÍDUO PARA A RECICLAGEM:	
QUAL O TEMPO DE DEGRADAÇÃO DO MATERIAL SE NÃO TIVER A CORRETA DESTINAÇÃO:	
HÁ ALGUM SUBSTITUTO PARA ESTE MATERIAL:	
COMO SE IDENTIFICA O TIPO DE RECICLAGEM NO MATERIAL (RÓTULO, EMBALAGEM)	

Elaboração: Autor

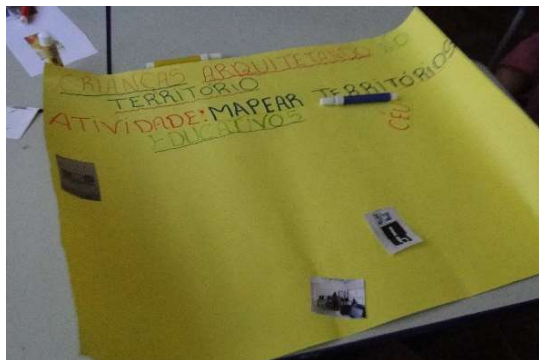
5.3.6 Oficina 7: Elaboração dos painéis sobre Walkthrough a instituições

Quadro 26: Ficha da oficina 7

 <p>OFICINA 7: Elaboração dos painéis sobre Walkthrough a instituições [CT]</p>	
<p>Descrição da oficina: Embora realizada posteriormente a visita de identificação dos TEs do Centro de convivência, Autoescola, Unidade básica de Saúde e CEU – Centro de Artes e esportes unificado, apresentamos aqui esta oficina, pois os comentários específicos referentes a produção dos painéis, para cada uma destas instituições, encontram-se na sequência das respectivas fichas das visitas. Também porque, mesmo para as crianças, embora a elaboração de painéis tenha sido posterior, ela já estava presente, pois tinham claro que esta seria a forma de sistematização. A elaboração dos painéis e apresentação para a turma tinha como proposta levar a uma síntese da investigação realizada pelos grupos. Consistiu em disposição das fotos conforme escolha dos grupos mediante acervo registrado no dia da visita complementando textualmente as informações sobre os aprendizados com base nas anotações da visita. Tempo de realização: aproximadamente 60min em dias diferentes.</p>	<p>Momento</p>  <p>Instrumentos</p>  <p>Materiais Cartolina, canetinhas, fotos, tesoura, cola.</p> <p>Metodologia i) breve explicação da atividade e do objetivo; ii) desenvolvimento dos painéis (incluindo a seleção das fotos); iii) apresentação.</p>
<p>Objetivo Sintetizar e apresentar os conteúdos das entrevistas e visitas realizadas aos TEs do CEU, Centro de Convivência, Autoescola e Posto de Saúde.</p>	<p>Forma de registro e manuseio</p> 
<p>Plano de experiência: Na tentativa de não interferir na elaboração do cartaz, acabou por não se dar parâmetros para o uso do espaço da cartolina, o que <u>dificultou do ponto de vista operacional a organização das informações</u>. Como também não se quis interferir na produção do conteúdo, em alguns casos o <u>painel ficou resumido a poucas palavras</u>, mas que durante a apresentação, <u>foram melhor explanadas</u> mediante nossa intermediação. Durante a apresentação dos cartazes pelos grupos, a turma teve dificuldade em manter-se atenta, como se observou em outras ocasiões. Momentos em que grupos menores apresentam entre si demonstram maior interesse e interação. Percebe-se, no geral, na apresentação que <u>alguns dos espaços eram mais conhecidos</u>, como o caso do CEU e <u>outros menos</u>, sobretudo o Centro de Convivência e a própria autoescola. Os aprendizados foram sobre as atividades, modo de funcionamento, sobre equipamentos e ambiências das instituições visitadas, sobre as profissões dos entrevistados e demais agentes daquela instituição, sobre o caráter – se público, gratuito ou não, e alguns temas bem relacionados ao conteúdo visitado – saúde, trânsito etc.</p>	

Fotos

Imagem 38: Elaboração do painel



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 39: Apresentação do painel






Fonte: Acervo do autor (2018)

Elaboração: Autor

5.3.7 Oficina 8: Walkthrough por instituições – Centro de convivência (Arte jovem)

Quadro 27: Ficha da oficina 8

	OFICINA 8: Walkthrough por instituições (em grupo) – Centro de convivência (Arte jovem) [CC]		
<p>Descrição Organizada em grupo*, buscou desenvolver nas próprias crianças o interesse na identificação de TES mediante sua iniciativa em conhecer melhor espaços já frequentados, ou outros ainda pouco conhecidos. Assim, elas mesmas poderiam ser investigadoras, se repertoriando de instrumentos que lhes dessem condição de apontar possíveis aprendizados de outros territórios que já frequentam. Como no piloto realizado na Rádio, <u>as crianças se anteciparam com questões e iam acrescentando outras na entrevista</u> com o coordenador da instituição à medida que conheciam os ambientes. Tempo de realização: aproximadamente 2 horas.</p>	<p>Momento</p> 	<p>Instrumentos</p> 	
<p>Objetivo Explorar o território educativo de cada instituição de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, bem como apresentar na forma de painel para a turma.</p>	<p>Materiais Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p> <p>Metodologia i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo**; ii) deslocamento a pé acompanhado até o Centro de Convivência; iii) visita ao Centro de convivência; iv) elaboração do painel para apresentar para a turma (oficina 7 – elaboração do cartaz).</p>		

	<p>Forma de registro e manuseio</p> 
<p>Território</p> <p>O Centro de convivência de jovens e crianças (ver localização na imagem 42) anteriormente denominado Arte Jovem, é mantido pela Secretaria de Assistência social do município, atuando de maneira conjunta com o Centro de referência da Assistência social naquela região. Além do bairro Efapi, existe em outros lugares da cidade e <u>destina-se a ofertar oficinas socioeducativas de caráter lúdico e artístico para crianças e jovens em condições de vulnerabilidade diversas</u>, em horário de contraturno escolar. A ênfase das oficinas é no aspecto sócio afetivo dos relacionamentos familiares e comunitários. A escolha do espaço se deve a ser um dos programas municipais para o público infanto-juvenil do bairro, bem como por sua menção durante o estudo exploratório.</p>	<p>Plano de experiência</p> <p>As três componentes da equipe tiveram <u>dificuldade em se organizar</u> e até se desentenderam durante a entrevista. A coordenação da entidade foi muito solícita e interessada em passar todas as informações e colaborar na atividade. As crianças ficaram em uma sala de atividades enquanto faziam a entrevista, onde a coordenação mostrou vários produtos realizados nas oficinas, como uma árvore dos direitos, caixas da oficina e jogos feitos a partir de cartonagem - produzidos com papel feito também em oficinas, bonecas de pano e diários, por meio da qual se trabalhou a personalidade. Tudo isto atraiu bastante a atenção das crianças, embora não tenham reportado tanto no painel (como se verá adiante), ainda que as fotos disponibilizadas para elas trouxessem todas estas referências.</p>
<p>Fotos</p> <p>Imagem 40: Crianças do grupo registrando por escrito informações</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p>	<p>Imagem 41: Experimentando jogos</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p>
<p>NOTAS</p> <p>* A ideia inicial é de que fizessem a visita sem acompanhamento, mas apenas uma equipe conseguiu contato, ainda que tenhamos intermediando o agendamento. Tanto por falta de organização para trabalhos em grupo, como por restrições dos responsáveis para que visitassem espaços em horário extraescolar, nos levou a acompanhar as visitas, sempre procurando interferir pouco no processo de entrevista com o coordenador ou responsável em cada entidade. Neste caso, optamos por fotografar nós mesmos, e para a realização do cartaz, consultamos as crianças sobre quais fotos do acervo gostariam que fossem impressas. Se tivessem ido sem nossa companhia, possivelmente não tivessem como registrar fotos, pois nem todos tinha celular, e teríamos mais dificuldade em ajuda-los na elaboração do cartaz.</p> <p>** A preparação envolveu uma roteirização de questões genéricas sobre o funcionamento, tipo de público, atividades entre outros, para guiar a entrevista.</p>	

Elaboração: Autor

Imagem 42: Mapa de localização da escola e equipamentos visitados a pé pelos grupos



Fonte: Google Earth (2019)
Edição: Mayara Pavi (2019)

A respeito da visita, antes da chegada ao Centro de convivência houve indagação sobre o que o grupo sabia sobre o espaço, atestando que ele era pouco conhecido para além do que foi introduzido em classe quando da distribuição dos “temas” entre os grupos.

EU: Vocês sabem o que cidadania? O que é ser cidadão? MENINA: *Sim... é uma pessoa que se comporta como cidadão?* EU: *É... pode ser.* MENINA: *Eu sei é, respeitar as regras, cumprir os direitos e deveres... respeitar os outros.* EU: Vocês têm um palpite se o Arte Jovem ajuda as crianças a serem cidadãos? TODAS: *Sim...* EU: Você sabe o que tem no Arte Jovem? TODAS: *Não... [CC]*

Durante a entrevista, incluindo a percorrida pelo espaço, predominaram na gravação as falas do entrevistado, sendo que destacamos a seguir alguns trechos mais interativos com as crianças, como seu interesse a respeito desta modalidade de espaço educativo em comparação com a escola integral:

MENINA: *Quais as oficinas que têm aqui?* DIRETOR DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA: Tem informática, brincadeiras lúdicas, artes... entre outras para as crianças.... E serigrafia, cartonagem e produção de papel para os adolescentes (...) MENINA: *Tem algum ginásio para fazer a educação física?* DIRETOR DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA: Não, não..., temos a área aberta ali da frente e o gramado, temos também o campo⁸⁷ aqui da frente aonde são feitas as aulas práticas... (...) MENINA: *Assim ó, aqui as crianças que não vão na escola elas ficam aqui o dia inteiro?* DIRETOR DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA: Não, aqui todas as crianças têm que ir pelo menos um turno na escola... todos precisam ir à escola. MENINA: *Quem pode frequentar aqui?* DIRETOR DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA: São crianças de 6 a 18 anos. E são crianças com algum tipo de vulnerabilidade social. Assim é feito um cadastro e entrevista para então começar a vir nas atividades ofertadas [CC].

O que pudemos perceber é que o diretor da entidade procurou deixar mais subentendido o público de forma a não reforçar o estigma que pesa sobre os frequentadores do espaço como “pessoas problemáticas”, considerando que se tratava de um trabalho que seria apresentado na escola⁸⁸.

A intencionalidade do espaço pode assim ser mais bem compreendida pelo caráter das oficinas:

MENINA: *Que aprendizados esse espaço oferece as crianças?* DIRETOR DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA: Como nosso nome mesmo diz, nosso foco é na convivência. Buscamos trabalhar as relações sociais, tanto com os outros como com os espaços que eles ocupam. Então temos diversos trabalhos que desenvolvam essas

⁸⁷ Este campo é da associação comunitária e o uso para o Centro de Convivência é restrito a alguns dias. É interessante que durante o estudo exploratório, este campo já tinha sido mencionado pelas crianças, mas com uso condicionado aos adultos e aos associados da comunidade. Ele permanece praticamente ocioso boa parte da semana.

⁸⁸ Por este motivo é que, durante a apresentação do painel, também de maneira mais esclarecedora, procuramos comentar sobre o objetivo daquela instituição. O que parece ter ficado para as crianças foi uma analogia dela com sua modalidade de estudo em tempo integral na própria escola, uma vez que as crianças que frequentam o Centro de Convivência têm ali uma espécie de complemento.

competências (...) MENINA: *Eu tenho uma pergunta bem tola na verdade... nessas salas que a gente vai, a gente vai fazer as atividades que eles estão fazendo?* DIRETOR DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA: Não, por conta do tempo, mas a ideia inicial era que sim... talvez fique para uma próxima vez, agora seria apenas uma visita pra conhecer. Mas se vocês quiserem ficar no final pra fazer alguma coisa... [CC].

Percebe-se também que para as “crianças-investigadoras”, a visita também devesse envolver alguma experimentação, o que nos dá uma pista sobre como ancorar melhor as propostas de agenciamento dos TEs, de maneira que as crianças possam vivenciar melhor as atividades, quando possível.

A respeito da apresentação do cartaz, o grupo comparou a instituição com o sistema de turno integral que frequentam, demonstrando sua capacidade analógica:

MENINA 1: (...) *se uma criança vai de tarde na escola, ela pode ir de manhã no Arte Jovem, aí ela faz um monte de “atividade” e tem educação física, tem intervalo e lanche... e quem estuda de manhã pode ir de tarde.* MENINA 2: *Aí o professor Diego (diretor do centro de convivência), falou que... é que eu pedi se podia ficar o dia inteiro lá, aí ela falou que não podia, que tinha que ir “na” escola também [AC].*

A respeito das atividades e da percorrida pelo espaço durante o walkthrough, comentaram de forma mais descritiva:

MENINA 1: *Na sala de artes tinha uns desenhos muitos legais, e eles faziam os jogos lá na sala de artes.* MENINA 2: *Eles fizeram um trabalho com o papel pardo... eles desenharam com tinta.* MENINA 1: *Aqui tem uma foto nossa (imagem 43) na frente dessa parede, eles desenharam na parede da sala de arte. Os jovens maiores desenharam na parede, “era” bem bonito os desenhos (...)* MENINA 2: *Eles fazem a produção de papel... aí eles guardam no canto da sala, eles pegam os papéis pra fazer caderno, diários e caixinhas que eles usam pra guardar coisas (imagem 44) [AC].*

O aspecto que mais ficou evidente quanto ao conteúdo e sentido daquela instituição – e não em relação a forma e produto das oficinas – se evidenciou nesta fala da apresentação:

MENINA 1: *Aqui tem uma foto da placa do Arte Jovem, aí ele falou (o diretor) que não mudou a placa, mas agora não se chama mais arte jovem, agora se chama Centro de convivência, porque agora vai criança lá, não só jovens. (...)* MENINA 2: *Lá na sala de arte tinha uma árvore dos direitos... era uma atividade que cada frutinha tinha um direito, aí eles montaram na árvore com as frutinhas [CC].*

Sobre as atividades, no cartaz ainda incluíram aspectos que não foram oralizados na apresentação, como fotos da produção de papel, cujo equipamento para confecção conheceram e sobre a decoração com tema de Halloween que havia nos espaços, bem como a respeito da oficina de informática, que escreveram ser a mais bonita – *percepções que indicam a importância da pedagogicidade do espaço. Cabe mencionar que as crianças tiveram*

uma interação com o espaço de forma muito prazerosa, e ficaram instigadas a usufruírem do que ele oferece.

Imagem 43: Painel alusivo ao nome antigo da instituição



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 44: Diário feito pelos participantes da oficina daquela instituição



Fonte: Acervo do autor (2018)

Embora não seja o foco de nossa análise considerações sobre o espaço da instituição sob nosso olhar, a não ser pelo das crianças, destacamos que a instituição tem na ludicidade dos ambientes internos e externos um atrativo que a escola em tempo integral não oferece para as crianças, bem como um clima mais acolhedor, com espaços menores e conectados, refeitório em que há integração da equipe de funcionários, além de turmas mais diminutas, o que parece ser um modelo mais adequado a jornada ampliada.

Embora se tenha evitado reforçar o estigma sobre a condição das crianças que são atendidas por este equipamento, não se pode negar que o Centro de Convivência apresenta o “outro lado da moeda”. De um lado, quando as crianças apontam problemáticas de violência e insegurança no bairro, é porque em parte, trata-se de uma condição legada à infância mais economicamente carente, que sem oportunidades de lazer, esporte e formação integral no território muitas vezes se torna vítima social do crime e da incapacidade ou negligência familiar em lhes garantir os direitos. De outro, as crianças que são vítimas da violência e às vezes, autoras dela, são parcialmente assistidas por programas como o Centro de Convivência,

que atua de forma a “remediar” e não de prevenir. Neste sentido, este território possa ser mais bem “explorado” em faixas etárias ligeiramente maiores, introduzindo o seu papel de forma mais profunda.

5.3.8 Oficina 9: Walkthrough por instituições (em grupo) – Autoescola Efapi

Quadro 28: Ficha da oficina 9

 OFICINA 9: Walkthrough por instituições – Autoescola Efapi [AT]	
<p>Descrição Organizada em grupo, buscou desenvolver nas próprias crianças o interesse na identificação de TEs mediante sua iniciativa em conhecer melhor espaços já frequentados, ou outros ainda pouco conhecidos. Assim, elas mesmas poderiam ser investigadoras, se repertoriando de instrumentos que lhes dessem condição de apontar possíveis aprendizados de outros territórios que já frequentam. <u>As crianças se anteciparam com questões e iam acrescentando outras na entrevista</u> com os instrutores designados para recebê-las, à medida que conheciam os ambientes. Tempo de realização: aproximadamente 2 horas.</p>	<p>Momento</p> 
	<p>Instrumentos</p> 
	<p>Materiais Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p>
<p>Objetivo Explorar o território educativo da Autoescola de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, bem como apresentar na forma de cartaz para a turma.</p>	<p>Metodologia i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo*; ii) deslocamento a pé acompanhado até a Autoescola iii) visita a Autoescola; iv) elaboração do painel para apresentar para a turma (oficina 7 – elaboração do cartaz).</p>
	<p>Forma de registro e manuseio</p> 
<p>Território A Autoescola Efapi (ver localização na imagem 42) é a única do bairro, sendo uma referência bem conhecida. Atua no bairro desde 2006, tendo como missão: “Formando cidadãos para o trânsito” (https://autoescolaefapi.com.br/empresa). A escolha do espaço se deve ao fato de que a questão do trânsito, sobretudo a violência dos atropelamentos e acidentes, havia sido indicada no estudo exploratório.</p>	

Plano de experiência:

Houve pouca interatividade na visita, predominando a fala dos entrevistados. Houve interesse maior dos meninos pelo tema da “direção”, bem como pela possibilidade de se experimentar o simulador do qual já tinham conhecimento, pois este grupo havia tentado o a agendamento da visita in loco.

Fotos

Imagem 45: Crianças do grupo registrando por escrito informações



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 46: Acompanhando uso do simulador de direção



Fonte: Acervo do autor (2018)

NOTAS

* A preparação envolveu uma roteirização de questões genéricas sobre o funcionamento, tipo de público, atividades entre outros, para guiar a entrevista.

Elaboração: Autor

Embora tenha predominado a fala dos entrevistados, destacamos alguns momentos mais interativos que demonstram curiosidades das crianças que permitiram também que determinados conhecimentos fossem mais bem desenvolvidos, como a questão da responsabilidade e do mercado de trabalho.

MENINO: (...) vocês dão aula de moto tipo... eu vejo assim na rua só os “carro” não vejo as “moto”. INSTRUTOR AUTOESCOLA: Assim, as aulas de moto na rua não são obrigatórias, então como a gente tem a pista de moto, a gente faz as aulas práticas aqui mesmo. MENINO: Aonde que fica o simulador? EU: Como que você sabia do simulador? (risos). INSTRUTOR AUTOESCOLA: Fica aqui embaixo... depois eu levo vocês lá. MENINO: Quando eu e o Murilo viemos aqui a gente viu as pessoas lá⁸⁹. (...) MENINA: Posso fazer uma pergunta... o que significa CFC? INSTRUTOR AUTOESCOLA: Centro de formação de condutores..., mas as pessoas chamam de autoescola... (risos). MENINO: Quem pode tirar a carteira? INSTRUTOR AUTOESCOLA: Precisa ter 18 anos, saber ler e escrever... não se exige uma escolaridade específica. EU: Isso mesmo, mudou bastante de uns anos pra cá... por isso se precisa de estudo. INSTRUTOR AUTOESCOLA: É meninos, passem para seus colegas na sala, que tudo na vida se precisa de estudo, por isso vocês tem que caprichar nos estudos, até mesmo pra ser motorista, porque quem é mais especializado, mais estudado tem mais chances no mercado de trabalho [AT].

⁸⁹ As crianças já haviam feito um agendamento prévio, ocasião em que algumas do grupo conheceram um pouco o espaço.

No grupo, havia apenas uma menina, que mais anotou, sem perguntar. Os meninos tinham mais perguntas, o que ainda pode demonstrar uma certa diferenciação, que vem do estigma da sociedade, do interesse pela direção de automóvel, sobretudo no âmbito profissional, com o sexo masculino.

Como já havíamos problematizado em classe, houve interesse em relacionar o que poderia se aprender na autoescola para além das aulas sobre direção:

MENINO: Como que as atividades da autoescola se relacionam com a cidadania?
 INSTRUTOR AUTOESCOLA: Temos várias atividades que fazem com que os estudantes aprendam a ser cidadãos tanto no trânsito como na comunidade (...) na questão de ensinar sobre a faixa de pedestre, cuidar do carro, meio ambiente, cinto de segurança, cadeirinha da criança... essas coisas. *MENINA: Que aprendizado essa instituição oferece para as crianças?* (...) INSTRUTOR AUTOESCOLA: Ah, esses dias atrás fizemos umas atividades com crianças de uma escola, com essa questão de recriar o trânsito na nossa pista, foi bem interessante (...) a gente até tentou fazer uma atividade ensinando a trocar o pneu, mas poucas pessoas estiveram presentes no dia da atividade. (...) *MENINO: O que vocês podem ensinar para nós do quinto ano?* INSTRUTOR AUTOESCOLA: Seria mais questões sobre o uso do cinto de segurança, cadeirinha da criança, faixa de pedestre, questões de alcoolismo na hora de dirigir.... Questões assim de conscientização ... [AT].

No contato para agendamento houve muito interesse e disponibilidade da autoescola, e já haviam mencionado sobre o projeto de educação para o trânsito que desenvolveram junto a crianças de uma creche, o que demonstra que por iniciativas entre escola e instituições, surgem possibilidades educativas. Além destes registros, no caminho de volta para a escola também os indagamos:

EU: O que vocês aprenderam na autoescola? *MENINO: Eu aprendi que tem dois, freio e embreagem... e que o professor (da autoescola) também controla o carro, só não tem dois volantes.* EU: Marta, conta pra eles (para o outro grupo com o qual nos encontramos) o que você viu um simulador... *MARTA: É, eu vi um simulador e foi bem legal... parece um videogame, pra poder aprender dirigir sem pegar o carro.* *MENINO: É... foi muito legal!* *MARTA: Só que a gente não foi porque tinha gente lá (usando).* EU: É, queria ver eu tirar vocês de lá depois... (risos) [AT].

Na apresentação do cartaz, o grupo se dividiu em dois para a produção, sendo que uma dupla falou sobre os aspectos mais ligados ao trânsito e outra mais sobre os aspectos ligados ao meio ambiente, relacionados ao conteúdo da autoescola. Para a dupla que se deteve mais sobre o trânsito, apresentamos seus destaques:

MENINO: Esse daqui é o simulador (apontando para foto), que uma mulher tava dirigindo e que só tem na autoescola. EU: Então primeiro ela usa o simulador e depois pega o carro? *MENINO: Sim. Ela aprende aqui, aí depois ela vai no carro de verdade.* EU: E o que vocês viram que tem no simulador que parece muito com a realidade? *MENINO: É que tipo, no simulador, que tem umas placas na TV, e que é igual se fosse na rua, porque passa pessoas de vez em quando, passa cachorro... e tipo tem uns*

“pontinho amarelo” na rua e ela tem que seguir até chegar no lugar certo. EU: E ela tava dirigindo de dia? MENINO: Não, ela tava dirigindo de noite, aí aparecia “ os farol”, faz os barulhos do motor e tudo, e tinha pessoas e depois tava chovendo, e vai dificultando mais e mais. EU: E qual a vantagem de usar o simulador? MENINA: É por causa que se ela “pechá” não vai acontecer nada né... tipo, e (...) a pessoa tem (cria) coragem também [AC].

A intervenção que fizemos durante a apresentação visa extrair o máximo possível das percepções e lembranças do que haviam apreendido, muito embora durante a entrevista realizada na visita, nossa participação procurou ser menos interventiva, para que pudessem ser mais protagonistas. Também demonstraram o aprendizado a respeito dos vários tipos de habilitação:

MENINO 1: Eu lembro que ele (o instrutor) falou que se a pessoa faz o curso da moto ela não pode “dirigi” carro, ela tem que ir lá e fazer o curso do carro... EU: Isso mesmo, cada curso diz respeito a uma categoria... (...). MENINO 2: Aí a gente colou essa fotinha⁹⁰ de uma carteira de motorista... aqui na tabela diz que B é pra carro, A é pra moto, AB é carro e moto e D é pra ônibus e C é pra caminhão [AC].

Sobre a ambiência da autoescola, destacaram:

MENINO: Aqui a gente colou uma foto de uma salinha, aí tá escrito, aqui é uma sala aonde as crianças aprendem sobre as placas permitidas e as placas não permitidas... aí tem umas placas na parede [AC].

Trata-se de uma sala de espera onde as crianças ficam enquanto os pais têm aulas. A dupla que desenvolveu o cartaz relacionando trânsito, meio ambiente e também sobre segurança, falou:

MENINA: Na primeira imagem eu coloquei sobre a economia do carro... falei sobre economizar combustível e essas coisas... e sobre cuidar do meio ambiente também. EU: Isso mesmo, pois isto é uma atitude cidadã, muito bem! MENINA: Na segunda imagem eu falei sobre respeito no trânsito e que o motorista tem que respeitar o pedestre que tá na faixa... e porque cada um tem seu lugar EU: É, cada um tem suas obrigações, tanto os motoristas quanto os pedestres... não é só responsabilidade do motorista. MENINA 1: Dai tá, terceira foto a gente falou sobre os acidentes e as crianças têm que cuidar da rua, olhar para os dois lados, por conta dos carros e motos... (...). MENINA 2: Na última foto, a gente colocou que o descarte correto de resíduos pode ajudar o meio ambiente... o homem lá da autoescola falou pra gente que a gente deve ter cuidado com o óleo do carro, os filtros do carro... essas coisas, pra ter um meio ambiente melhor. EU: É, eles ensinam tudo isso na autoescola, além das lições de trânsito, eles cuidam muito dessas questões do meio ambiente. Vocês sabiam quantas coisas se pode aprender na autoescola? MENINO: É, eles falaram que além de ensinar a dirigir eles ensinam a não poluir o meio ambiente... MENINA


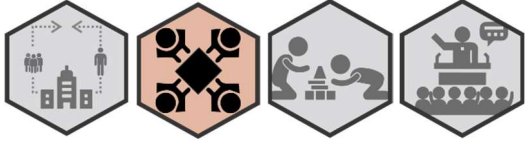


⁹⁰ Além das fotos impressas das visitas, para a oficina de cartazes também selecionamos um conjunto de imagens da web que poderia enriquecer o debate para a preparação do cartaz e que ilustravam, como neste caso, elementos abordados durante o walkthrough e que se não tivéssemos acompanhado, não poderíamos ter contribuído desta forma. Em outra oportunidade, pode-se também envolver as crianças na busca por estas imagens na internet para ilustrar.



1: *Eu lembro também que eles falaram que tem duas caixas de água pra pegar água da chuva... pra usar lá na autoescola [AC].*

Durante a visita, os instrutores esclareceram que a autoescola buscou ser coerente, e ao ensinar atitudes ambientalmente sustentáveis, também procurou fazer a sua parte na reutilização da água da chuva. Estes aspectos são relevantes, na medida em que a dimensão da consciência ambiental é, por vezes, tão simplificada e descolada da realidade, e com estes aspectos práticos ligados a uma dimensão que é o trânsito, *permite com as crianças vejam a internalização de comportamentos conscientes em todas as dimensões da vida e da sociedade. E assim, temas geradores que apareceram desconectados entre si quando do estudo exploratório, como a violência no trânsito e o meio ambiente, aqui aparecem reconectados numa dimensão retotalizada da realidade.*

5.3.9 Oficina 10: Walkthrough por instituições – Unidade básica de saúde

Quadro 29: Ficha da oficina 10

	<p>OFICINA 10: Walkthrough por instituições (em grupo) – Unidade básica de saúde [US]</p>
<p>Descrição Organizada em grupo, buscou desenvolver nas próprias crianças o interesse na identificação de TEs mediante sua iniciativa em conhecer melhor espaços já frequentados, ou outros ainda pouco conhecidos. Assim, elas mesmas poderiam ser investigadoras, se repertoriando de instrumentos que lhes dessem condição de apontar possíveis aprendizados de outros territórios que já frequentam. <u>As crianças se anteciparam com questões e iam acrescentando outras na entrevista com os profissionais da UBS que conheceram, à medida que conheciam os ambientes.</u> Tempo de realização: aproximadamente 2 horas.</p>	<p>Momento</p> 
<p>Objetivo Explorar o território educativo da Unidade Básica de saúde de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, bem como apresentar na forma de cartaz para a turma.</p>	<p>Instrumentos</p>  <p>Materiais Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p> <p>Forma de registro e manuseio</p> 

<p>Metodologia</p> <p>i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo*; ii) deslocamento a pé acompanhado até a UBS; iii) visita a UBS; iv) elaboração do painel para apresentar para a turma (oficina 7 - elaboração do cartaz).</p>	<p>Território</p> <p>A unidade básica de saúde (ver localização na imagem 42) está apta a prestar serviços de Pré-natal, Saúde da Família, Clínico Geral, Ginecologista, Puericultura, entrega de medicamentos, serviços de agentes de saúde como visitas domiciliares.</p>
<p>Plano de experiência:</p> <p>Houve bastante interatividade na visita, sobretudo porque uma das crianças conhecia relativamente a UBS, por ser filho de uma atendente de odontologia que ali trabalha e porque em havendo vários setores com profissionais diversos, em cada um se processava um novo aprendizado. Foi a única atividade em que delegamos a uma das pessoas da equipe o acompanhamento do grupo.</p>	
<p>Fotos</p>	
<p>Imagem 47: Crianças em <i>walkthrough</i> por consultório médico</p>	<p>Imagem 48: Acompanhando simulação de medidas em bebês</p>
	
<p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p>	<p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p>
<p>NOTAS</p> <p>* A preparação envolveu uma roteirização de questões genéricas sobre o funcionamento, tipo de público, atividades entre outros, para guiar a entrevista.</p>	

Elaboração: Autor

As crianças iniciaram a entrevista com aspectos mais objetivos e indagaram sobre o potencial educativo daquele território:

MENINO: (...) Quem coordena o posto? ENFERMEIRA: Aqui quem coordena é a Lígia, mas ela tá cobrindo o atestado de uma outra enfermeira, então no momento está a enfermeira Poliana. MENINO: Que aprendizados esse espaço tem para as crianças? ENFERMEIRA: Respeitar o espaço público em primeiro lugar, dar valor ao que o posto oferece, vir nas consultas agendadas, assim você respeita os médicos e os outros que também precisam do atendimento. Temos que ser responsáveis sobre nossas ações, pois esses serviços são de graça né. Tudo pago com nossos impostos [US].

O *walkthrough* se aplicou adequadamente a UBS, por se tratar de várias dependências com consultórios e outras funcionalidades (diferente da autoescola), que ao

serem visitadas, eram tanto apresentadas pela enfermeira que conduziu a visita, como também pelos outros funcionários lotados em cada função:

ENFERMEIRA: Aqui temos um consultório do médico... aqui tem a sala de curativos...
 MENINO 1: *Eu nunca vim aqui.* MENINO 2: *Eu já vim aqui quando eu cortei o pé. Aí elas enfiaram uma agulha desse tamanho assim no meu pé.* MENINO 3: *Eu já vim aqui. Tá vendo esse corte aqui na minha testa, eu vim aqui daí.* ENFERMEIRA: Com licença doutor... tem aqui umas crianças que estão conhecendo a unidade, o senhor pode falar com eles um pouco? MÉDICO: Oi criança, tudo bem... (risos). Então aqui é meu consultório médico, aonde eu faço as consultas... MENINO: *Você faz o que aqui?* MÉDICO: Eu atendo as pessoas... (risos). Quando você estiver doente eu vou cuidar de você... (risos). MENINO: *Ah, tá! Mas eu acho que nunca vim no posto, nem quando eu era bebê.* ENFERMEIRA: Não sei não, acho que você já deve ter vindo sim... (risos), só não se lembra [US].

Em relação a este último depoimento da criança, por informações que tivemos na escola, há um histórico de desassistência familiar que pode realmente implicar na veracidade da impressão da criança que não tenha frequentado a UBS, e aparece indiretamente outros indícios atestando isto, como no trecho:

ENFERMEIRA: Vamos lá na sala das crianças, tem uma enfermeira bem-querida.
 MENINO: *O que você faz aqui?* ENFERMEIRA: Aqui a tia pesa os “bebê”, mede, cuida das mães, faz acompanhamento dos “bebê” e crianças até os 11 anos... daí quando ela faz 12 anos ela não vem mais na sala da tia. MENINO: *Eu tenho 11 anos ainda... sabia?* ENFERMEIRA: Então você ainda se pesa aqui... MENINO: *Eu nunca vim aqui.* ENFERMEIRA: Acho que sim... se você mora por perto você deve vir aqui nessa unidade [US].

Mas independente da veracidade, o próprio contato com os serviços do posto pode levar a uma *tomada de conhecimento das crianças sobre seus direitos no que tange a assistência em saúde, e em uma relação mais explícita, poderíamos afirmar que a identificação de territórios educativos colabora para o conhecimento acerca de direitos mais difusos e coletivos, como o caso dos direitos sociais a saúde, cultural, educação entre outros.*

Também foi a oportunidade para conhecer os profissionais que trabalham no posto e associar os serviços prestados com suas demandas, o que inclusive pode *lhes abrir a possibilidade do inédito-viável, que nada mais seria do que superar a situação-limite que muitas vezes se lhes impõe: a de “turma problema”⁹¹*, entre outras, e supor um futuro outro para suas vidas, como uma profissionalização.

⁹¹ Essa referência esteve presente para nossa equipe quando circulava por vários professores da turma, em suas falas, reforçando estigmas coletivos e individuais que colaboram para internalização negativa de um sentido a respeito de sua jornada escolar e que tendo em vista todo o itinerário que completamos com a turma, percebemos como algo bastante contrastante com o potencial por elas revelado.

ENFERMEIRA: Pergunta pra ele (o médico) se ele estudou bastante ou pouco?
 MENINO: *Ele deve ter estudado bastante né?* MÉDICO: Sim... (risos), eu estudei 6 anos.
 MENINO: *Medicina né?* MÉDICO: Tem que estudar muito, crianças... porque ser médico é muita responsabilidade... lá na escola quando vocês erram, vocês podem apagar, já quando se é médico não pode errar.
 ENFERMEIRA: Isso mesmo, se o médico “dar” um remédio errado a um paciente ele pode matar o paciente.
 MÉDICO: É crianças, isso é bem sério... por isso estudem muita na escola e caprichem, viu!
 ENFERMEIRA: Aqui é a sala da enfermeira, vamos ver se ela pode nos atender...
 MENINO 1: *Sabia (...) que eu nunca tomei injeção?* ENFERMEIRA: Alguma quando criança deve ter tomado... (risos). (...) MENINO 2: *Um dia eu vim aqui e eles falaram que não iam me dar injeção, aí me colocaram na maca e vieram com uma agulha desse tamanho aqui ó... doeu muito aquele dia.* ENFERMEIRA: Crianças, vocês sabem a diferença do trabalho do médico, que vimos antes, e da enfermeira? TODAS: *Sim... não...* ENFERMEIRA: Então eu vou explicar, o trabalho da enfermagem é mais voltado ao cuidado, já o do médico é do diagnóstico né... as enfermeiras então ficam com o cuidado já o médico fica com a parte de diagnosticar e examinar o paciente... [US].

As próprias agentes de saúde, cuja função foi mais bem detalhada em classe quando da visita ao assentamento irregular, foram também foco do *walkthrough*:

ENFERMEIRA: Essa é a sala das agentes de saúde. AGENTE DE SAÚDE: E vocês quem que são? MENINO: *Somos lá do Cyro... estamos fazendo um trabalho.* AGENTE DE SAÚDE: E sabe qual o nosso trabalho? TODAS: *Sim...* MENINO: *A Samara foi lá na sala explicar já.* AGENTE DE SAÚDE: Sabem de tudo então? (risos). MENINO: *Sim... já sabemos de tudo...* (risos). AGENTE DE SAÚDE: Coloca aí que fazemos o trabalho na rua, visitamos as casas, cuidamos dos doentes, das crianças... fala isso aí na sala para os colegas de vocês... MENINO: *Pode falar devagar, que eu vou copiar.* AGENTE DE SAÚDE: (risos) Sim, sim. (...) a gente também faz trabalho nas escolas, anota aí... agora é 10 reais a entrevista... (risos). MENINO: *Vamos ficar devendo...* (risos).

As crianças revelaram interesse pelo atendimento a demandas não necessariamente suas, mas que vem de seu cotidiano. O interessante deste trecho é que a entrevista começa a tomar corpo a partir das respostas, gerando outros questionamentos, *o que do ponto de vista da autonomia das crianças, revela sua capacidade de investigação e por parte do instrumento, seu valor para o processo cognoscitivo*:

ENFERMEIRA: Essa aqui é a sala da coleta de sangue. MENINO: *Eu já vim aqui uma vez... (me) sentei bem nessa cadeira aqui.* ENFERMEIRA: *É, aqui se coleta o sangue das pessoas.* MENINO: *Mas cadê o sangue?* ENFERMEIRA: Depois de coletado, o sangue não fica aqui, ele vai para os laboratórios... venham aqui que eu mostro como se faz a coleta. (...) MENINO: *Profe, aonde que eles dão injeção?* MEMBRO DA EQUIPE: Lá aonde a gente tava, na primeira sala... MENINO: *E, se alguém corta a perna, vai aqui nessa sala?* ENFERMEIRA: Não... o médico vai mandar para o hospital. MENINO: *E se for fundo? Não vai costurar aqui mesmo?* ENFERMEIRA: Não, bem difícil elas “fazer” esses procedimentos... MENINO 1: *E se ele não sobreviver?* MENINO 2: *Manda pro IML (Instituto médico legal), né? (risos) (...)* MENINO 1: *Chama o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência).* ENFERMEIRA: Menino... é que assim ó, dependendo da situação da pessoa existe os serviços... por exemplo a unidade de saúde ela atende as doenças crônicas, pessoas que não tem casos de urgência. Fazemos exames, curativos, injeções, acompanhamento dos bebês... essas coisas. Se uma pessoa sofre um acidente ou algo que não pode esperar, existe o atendimento de urgência e hospital, dificilmente ela vem pro posto... MENINO 1: *Mas*

uma vez eu “tava” aqui e fizeram uma microcirurgia... MENINO 2: Sim, mas esses são casos diferentes... MENINO 3: Uma vez eu vim aqui porque eu tinha pisado num prego... Daí eles cuidaram tudo aqui no posto. ENFERMEIRA: É, como eu falei, depende do caso de cada um (...). E sempre que ocorrer de acidentes como você perguntou, o próprio SAMU encaminha para o hospital e não para o posto [US].

Percebe-se o desconhecimento sobre o funcionamento diferencial da UBS de outras como a Unidade pronto atendimento e o Hospital, o que revela o papel social e educador da incorporação deste território educativo.

Na apresentação sobre a UBS, pode-se perceber que apesar das crianças saberem da existência e até já terem ido ao posto, desconheciam algumas das funções, sobretudo no que diz respeito a saúde preventiva, o que pode colaborar para que desfaçam impressões de que o posto seja apenas para pessoas doentes. Aprenderam sobre vários profissionais ligados à saúde, reforçaram a função do posto quanto à vacinação e indicaram ter conhecimento de pessoas da família que fazem usos de serviços do posto, como revela o diálogo quando da apresentação do cartaz.


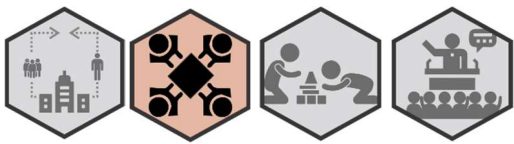


EU: Quem aqui já tinha ido no posto? Levanta a mão... é quase todo mundo.... Mas pode ser que tenham ido e não tenham aprendido alguma coisa que está aqui no cartaz... vamos ver aqui, o que diz nesse primeiro ponto? MENINO: Deixa que eu leio... a tia Terê pega os “bebê” de até 12 anos, ela também cuida da saúde das mães, mede os bebês... (...) EU: Vocês sabem pra que eles medem os bebês? MENINA: Não... (...) MENINO: Eduardo é o médico que nos atendeu no posto, ele falou que estudou muitos anos pra ser médico... EU: Muito bem, e isso é uma das profissões que vocês encontram no posto de saúde... além dos médicos quais outras profissões vocês viram que tem no posto? TODAS: Enfermeiras, agente de saúde, nutricionistas, dentista, farmacêutico, fisioterapeuta, professor de educação física. MENINO: Aprendemos que a tia Terê cuida das mães, cuida do pré-natal, alimentação das mães e dos bebês... e cuidados gerais. EU: Essa tia Terê, que tanto vocês falam qual a profissão dela? TODAS: Ela é enfermeira. MENINO: A mulher mostrou as vacinas e as agulhas com cada vacina. EU: E vacina é só com injeção? Vocês não conhecem outro tipo? TODAS: Não... A: tem em gotinhas também. EU: Então aprendam, agora a turma toda preste atenção... as vacinas são uma forma de imunização... vocês sabiam que a vacina é feita da própria doença, sabiam? MENINO: A gente foi na sala das agentes de saúde... ela falou que vai nas casas das pessoas... na sala só tinha mulheres... EU: Agentes iguais aquelas que vieram aqui na sala no outro dia, vocês lembram delas né? Tem outras coisas, que vocês querem falar? (...) MENINO: Elas têm uma sala de curativos lá também... tem a sala das agentes de saúde... tem a sala que pega remédio, deve ter mais de mil remédios. EU: E você conhece alguém da tua família que vai lá pegar remédios? MENINO: Sim.... Meu avô e minha vó [AC].

Como mencionamos na ficha, a escolha deste território foi pela menção recorrente durante o estudo exploratório. Foi óbvio o interesse das crianças no universo que a UBS lhes trouxe, e é interessante que a saúde já havia aparecido como tema em exercícios prospectivos como a maquete desenvolvida no estudo exploratório e reapareça por exemplo, adiante, quando as crianças em assembleia irão indicar reformas nesta UBS e um hospital de câncer

infantil como possível novo equipamento, o que para nós, em especial, subverte uma lógica de que os temas de interesse “construtivo” das crianças residam necessariamente em temas ligados ao lazer, à diversão, bem como *indicam sua forma de internalizar criticamente dimensões cotidianas que representam situações-limite quanto ao atendimento dos serviços e por isso demandem equipamentos.*

5.3.10 Oficina 11: Walkthrough por instituições – CEU (Centro de artes e esportes unificado)

Quadro 30: Ficha da Oficina 11

 OFICINA 11: Walkthrough por instituições (em grupo) – CEU (Centro de artes e esportes unificado) [CE]	
<p>Descrição</p> <p>Organizada em grupo, buscou desenvolver nas próprias crianças o interesse na identificação de TEs mediante sua iniciativa em conhecer melhor espaços já frequentados, ou outros ainda pouco conhecidos. Assim, elas mesmas poderiam ser investigadoras, se repertoriando de instrumentos que lhes dessem condição de apontar possíveis aprendizados de outros territórios que já frequentam. <u>As crianças se anteciparam com questões e iam acrescentando outras na entrevista</u> com a monitora que conheceram, à medida que conheciam os ambientes. Tempo de realização: aproximadamente 1 hora.</p>	<p>Momento</p> 
	<p>Instrumentos</p> 
	<p>Materiais</p> <p>Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p>
<p>Objetivo</p> <p>Explorar o território educativo do CEU – Centro de Artes e Esportes Unificado de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, bem como apresentar na forma de cartaz para a turma.</p>	<p>Metodologia</p> <p>i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo*; ii) deslocamento a pé acompanhado até o CEU; iii) visita ao CEU; iv) elaboração do painel para apresentar para a turma (oficina 7 - elaboração do cartaz).</p>
<p>Território</p> <p>O Centro de Artes e Esportes Unificado – CEU (ver localização na imagem 42) foi inaugurado em 2013. A escolha do espaço se deve a ser um dos equipamentos mais mencionados durante o estudo exploratório e por ser percebido como sendo um dos elementos de referência para a infância no bairro, seja pelas opções das oficinas, sejam pelos equipamentos de lazer e esporte. A referência a este espaço como lugar para brincar é a primeira, seguida de indicações dos cursos que frequentam ou sabem que existem. É administrado pela</p>	<p>Forma de registro e manuseio</p> 

secretaria de cultura e conta com uma biblioteca, um cineteatro e um telecentro na estrutura cultural e na estrutura de lazer e esportiva com uma quadra poliesportiva coberta, pista de skate. Além disto, também conta com o Centro de referência em assistência social (CRAS) do bairro, no qual há duas salas de múltiplo uso que são utilizadas para ofertar oficinas do CEU. O espaço é cercado e fechado quando não está em funcionamento.

Plano de experiência

Houve alguma interatividade na visita, e maior interesse pelos aspectos mais desconhecidos, uma vez que os espaços ao livre são de alguma forma experimentados pelas crianças.

Fotos

Imagem 49: Crianças entrevistando responsável pelo CEU



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 50: Crianças em walkthrough pelo cineteatro



Fonte: Acervo do autor (2018)

NOTAS

* A preparação envolveu uma roteirização de questões genéricas sobre o funcionamento, tipo de público, atividades entre outros, para guiar a entrevista.

Elaboração: Autor

A entrevista aconteceu de maneira objetiva, sendo que as crianças acrescentam questionamentos para além daqueles que haviam sido previamente pensados em sala.

MENINA: Quem coordena? MONITORA SOCIAL: Vinícius da Silva... ele é formado em educação física, mas aqui ele tem o cargo de monitor social esportiva. MENINA: Horário de funcionamento? MONITORA SOCIAL: Das 7 da manhã até as 19, sem fechar ao meio dia. MENINA: Quem que é o dono? MONITORA SOCIAL: Aqui é de vocês... público, da prefeitura. MENINA: E você trabalha até que hora? MONITORA SOCIAL: Das 13 até as 19... temos turnos diferenciados (...) MENINA: Professor, eu queria saber se elas têm um dia de folga. MONITORA SOCIAL: Como assim? A gente trabalha de segunda a sexta aqui... no final de semana a gente vem só quando tem algum evento especial. MENINA: E quando você ou as coordenadoras não vem quem que fica aqui? (Tem) Algum guarda? MONITORA SOCIAL: Não, não, nós organizamos e sempre tem alguém da coordenação... (risos) [CE].

Boa parte da entrevista⁹² se deteve sobre as atividades realizadas no CEU, inclusive com testemunho das próprias crianças entrevistadoras, e sobre seu caráter de gratuidade e ou ônus para realização (como aquisição de instrumento musical), o que revela pouco

⁹² Vale ressaltar que neste trecho selecionado acabamos por interferir muito, ainda que tentássemos “triangular” para as meninas entrevistadoras, e portanto, a necessidade do walkthrough ter sido acompanhado por pode ter uma influência sobre o grau de autonomia das crianças na atividade.

conhecimento que se tem sobre as oficinas, embora referenciem desde o estudo exploratório este território:

MENINA: Quais as atividades vocês oferecem? M: Aqui temos várias... EU: Não era você que fazia curso aqui? MENINA: Sim... eu fazia informática. EU: E aprendeu bastante? (risos). MENINA 1: Fiquei um ano aqui... (...) MENINA 2: Tem exposições aqui? MONITORA SOCIAL: Aqui não temos muito... às vezes fazemos algumas, mas nada certo. EU: Pois é..., mas também tem o problema do espaço né? Esse foi um dos problemas da estrutura dos CEUs. MENINA: Professor, lá na sala a Alice e o Murilo "tavam" dizendo que aqui ia ter cinema... MONITORA SOCIAL: Sim... o cinema já está funcionando. EU: Vamos falar das oficinas agora? (...) MONITORA SOCIAL: Temos aqui: ginástica funcional, teatro, design de sobrancelha... EU: Aqui tem cursos com o foco mais profissional, também? MONITORA SOCIAL: A Dete (coordenadora anterior do CEU), trouxe esses cursos novos... Temos também tae-kwon-do, futsal, balé, informática, xadrez, cinema, capoeira, acordeon. EU: Vocês sabem o que é acordeon? MENINA: Não... EU: É a gaita... sabe gaita? EU: E os alunos têm que pagar uma mensalidade? MONITORA SOCIAL: Não. Nada, tudo gratuito. EU: Até mesmo o balé? MONITORA SOCIAL: Sim. Todos, na questão do balé, até recebemos doações da escola de artes, aí as alunas não precisaram comprar nada. EU: (...) meninas vocês sabiam que era gratuito? MENINA: Sim... só as doações que eu não sabia. MONITORA SOCIAL: Mas o acordeon, a gente não tem aqui, aí os alunos que querem as aulas têm que ter seu próprio instrumento... por questão de ser um instrumento mais caro... o violão e o violino a gente empresta alguns. (...) MENINA: Uma vez eu ia fazer balé, mas não tinha dinheiro pra comprar a roupa... EU: Pois é, cada direção consegue alguma coisa... uma pena que você não conseguiu [CE].

A sala de Balé foi uma das que mais despertou a curiosidade e a vontade de experimentação, conforme se observa nas imagens 51 e 52.

Imagem 51: Menina experimenta a barra na sala de balé (I)



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 52: Menina experimenta a barra na sala de balé (II)



Fonte: Acervo do autor (2018)

Das poucas parcerias do CEU com a escola onde as crianças estudam, há a cedência do espaço para um grupo de fanfarra. Surpreende que um grupo cultural relevante na própria escola seja desconhecido das crianças do 5º ano integral:

MONITORA SOCIAL: Aí nós temos também o violão a fanfarra... *MENINA: O que, que é fanfarra?* EU: A banda... tem no Cyro também né? Vocês foram convidados a participar, ou o integral não participa? *MENINA 1: Eu acho que a gente não...* *MENINA 2: Nem sei o que é isso...* EU: Você tá vendo como é importante falar pra turma? Elas nem sabem... MONITORA SOCIAL: Sim... EU: Fanfarra é uma banda musical... tem na escola de vocês [CE].

As crianças ao entrevistarem iam acompanhando a grade de programação dos cursos e fazendo questões, bem como lembrando de outros aspectos que já conheciam quanto às atividades:

MENINA: o que é esse pati... (lendo) MONITORA SOCIAL : Patchwork. É um artesanato em tecido... se cria bolsa, colchas, toalhas. (...) *MENINA: Profe, aqui eu não "tava" lembrada agora, mas a Jasmim me lembrou, que do xadrez veio um professor aqui do CEU lá na escola explicar o xadrez...* MONITORA SOCIAL: Isso... é o professor Vinícius, ele trabalhava com o xadrez antes de ir pra coordenação... mas não temos mais o xadrez porque não tem tanta demanda⁹³. (...) Temos também o Jazz, a dança livre, a zumba... *MENINA: A minha mãe fazia zumba, mas só tinha funk, e é música que ela não gosta, aí ela veio só dois dias aqui.* EU: Em compensação a filha... adora um funk⁹⁴... (risos). *MENINA: Eu não... (risos).* MONITORA SOCIAL: Tem aula de italiano, violino, cultura gaúcha, contação de história [CE].

Percebe-se que também há descontinuidade quanto à oferta de cursos e outras iniciativas de parceria com a escola, devido à falta de demanda e disponibilidade de técnicos. A própria entrevista, embora tenha seguido pelos espaços, se deteve bastante tempo no espaço administrativo que também abriga o acervo da biblioteca do CEU, o que motivou este trecho da entrevista, e acabou por revelar uma interdição por parte da mãe da criança quanto a frequência ao espaço, como já havia aparecido no estudo exploratório:

EU: Vocês podem pegar os livros emprestados aqui, sabiam meninas? *MENINA: Sim... a minha irmã que trabalha lá na Uno (universidade do bairro), ela comprou um livro pra mim um dia.* EU: Mas vocês não precisam só comprar podem vir aqui e emprestar... *MENINA: Mas minha mãe não deixa eu "vim" aqui por causa dos maconheiros.* MONITORA SOCIAL: Sim, a gente entende...EU: A gente entende que não é um trabalho só de vocês e sim de toda a comunidade... MONITORA SOCIAL: Sim, sem contar que se a prefeitura vê que esse espaço está sendo ocupados só pelo usuário, já viu né... EU: Sim, sim a gente sabe como essas coisas funcionam (...) [CE].

Na apresentação do cartaz sobre o CEU, fomos intermediando para possibilitar que explorassem bem o conteúdo do painel, bem como para que houvesse interação com quem assistia. Destacaram sobre a gratuidade das atividades, entre elas a biblioteca, alguns cursos e por parte de quem assistia, o aspecto das drogas novamente apareceu:

⁹³ O xadrez também foi uma forma de aproximação específica com a escola das crianças, mas quando o monitor assumir a função de coordenador do CEU, não houve mais continuidade.



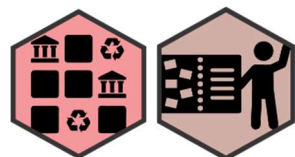
⁹⁴ Na visita ao centro da cidade, as crianças animadamente cantaram um funk, o que motivou a brincadeira.




MENINA 1: Lá a mulher explicou pra gente que lá eles oferecem vários cursos e atividades e tudo de graça... e é pra comunidade, crianças e jovens. EU: E você disse o nome do local? Lembra o que significa CEU? MENINA 1: CEU... centro de artes e esportes unificados. MENINA 2: Lá na biblioteca ela explicou que a gente pode pegar qualquer livro... as crianças e a comunidade... só que a gente aí tem que fazer um cadastro, se podia pegar o livro, só com o cadastro. MENINA 1: Também tinha o cineteatro, que daí a gente podia ver “filme” e vários teatros também... EU: Legal... quem aí já foi no teatro? MENINA 3: Eu... MENINO 1: Eu... uma vez MENINO 2: Eu... também. MENINA 1: As atividades eram: informática, balé, zumba, italiano, xadrez, violão, violino, cultura gaúcha, tae-kwon-do, biblioteca, futsal, teatro, corte e costura e gaita. EU: Se a gente separar essas atividades que a Angélica falou, quais estão mais ligadas as artes?... Tipo o Tae-kwon-do, não é uma arte? MENINA: Sim... é uma arte marcial. EU: Isso mesmo..., mas também é um...? MENINO: Esporte. (...). EU: Então pessoal, no CEU tem as várias atividades gratuitas para a comunidade, e antes disso se as pessoas quisessem fazer essas atividades elas faziam aonde? MENINO: Lugar nenhum... EU: Muito boa resposta... quanto tempo o bairro ficou sem e agora que tem... MENINO: Tá cheio de maconheiro. EU: Olha isso! MENINO: Daí nem adianta ir lá porque você vai sentir aquele cheirão lá... já tá virando boca aquele cantinho (referindo-se a um espaço específico do CEU). EU: Angélica, você estava por perto quando ela disse que estão pensando em fazer um trabalho para que vocês possam voltar a ocupar aquele local lá? Por isso é importante que os pais de vocês se envolvam com o espaço vendo no que podem ajudar, essas coisas... [AC].

Neste sentido, procuramos ajudar a perceber seu papel em “territorializar” com sua presença, ao invés de deixar de usar o CEU, de maneira que valorizem o aspecto da oferta cultural e esportiva em detrimento do aspecto negativo das drogas. No cartaz escrito, embora não na apresentação oral, deram destaque também para os espaços recreativos da quadra e do playground.

5.3.11 Oficina 12: Elaboração dos folders sobre Walkthrough a instituições

Quadro 31: Ficha da oficina 12

	<h2>OFICINA 12: Elaboração dos folders sobre Walkthrough a instituições [FD]</h2>
<p>Descrição da oficina: Embora realizada posteriormente a visita de identificação dos TEs do Museu Zoobotânico, Viveiro Florestal, Museu de Colonização (localizados no limite do bairro), Museu de História e Arte, Galeria de Arte Daume Rauen e Memorial Paulo de Siqueira (todos no centro da cidade), apresentamos esta oficina antes do walkthrough por estes territórios, pois os comentários específicos referentes a produção dos folders, para cada uma destas instituições, encontram-se na sequência das respectivas fichas das visitas. Também porque, mesmo para as crianças, embora a</p>	<p>Momento</p>  <p>Instrumentos</p> 

<p>elaboração de folders tenha sido posterior, ela já estava presente, pois tinham claro que esta seria a forma de sistematização. A intenção é de que o folder, quando mostrado a outras crianças, as estimulasse a visitar os territórios pelo “olhar” de interesse de outras crianças. Consistiu em disposição das fotos conforme escolha dos grupos mediante acervo registrado no dia da visita complementando textualmente as informações sobre os aprendizados, e introduzindo elementos como desenhos, bem como adesivos de símbolos (como os utilizados na oficina 2), de maneira a tornar o folder informativo e lúdico. Tempo de realização: aproximadamente 2 horas em dias diferentes.</p>	<p>Materiais Cartolina, canetinhas, fotos, tesoura, cola, adesivos.</p>
<p>Objetivo Sintetizar e apresentar os conteúdos das visitas realizadas aos TEs: Museu Zoobotânico, Viveiro Florestal, Museu de Colonização, Museu de História e Arte, Galeria de Arte Daume Rauen e Memorial Paulo de Siqueira com vistas a produção de um folder “turístico” que estimule a visita de outras crianças.</p>	<p>Metodologia i) breve explicação da atividade e do objetivo; ii) desenvolvimento dos folders (incluindo a seleção das fotos).</p> <p>Forma de registro e manuseio</p>  <p>Plano de experiência Diferentemente do cartaz, aqui a equipe conseguiu interferir um pouco mais para a melhor utilização do espaço do folder, que tinha o tamanho de uma folha A4 dobrada. Também se sugeriu um rascunho anterior, tanto para o texto, quando para a disposição das informações. <u>Houve equipes que conseguiram fazer o folder de maneira coletiva, outras que optaram por fazer individualmente</u>, utilizando ao máximo as fotos disponibilizadas. As crianças tiveram mais facilidade com a escolha dos conteúdos do que com o cartaz, talvez por ser o folder menor. Talvez a característica dos territórios, com mais “acervo”, tenha tornado mais rica a visita no que se refere a detalhes e interesses do que a visita aos equipamentos onde realizaram o walkthrough, o que pode ter levado então a um resultado mais significativo no folder. A gravação do áudio foi comprometida pelo envolvimento na operacionalização da oficina.</p>
<p>Fotos</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="225 1496 831 1951"> <p>Imagem 53: Elaboração do folder</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p> </div> <div data-bbox="831 1496 1441 1951"> <p>Imagem 54: Criança “rascunhando” o folder</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p> </div> </div>	

5.3.12 Oficina 13: Walkthrough por instituições – Museu Zoobotânico

Quadro 32: Ficha da oficina 13

	<h2>OFICINA 13: Walkthrough por instituições (em turma) – Museu Zoobotânico [MZ]</h2>
<p>Descrição: Além da identificação do potencial educativo do museu, o próprio percurso pelo bairro se prestou a identificação do território ampliado do bairro (ainda que de ônibus). As crianças sabiam que precisariam produzir um folder “turístico” capaz de estimular as crianças que o lessem, a visitar aquele espaço. A intenção foi deixar que os monitores do museu conduzissem simulando uma situação real de visita, com algumas interferências da equipe. As crianças iam anotando. Tempo de realização: 1 hora.</p>	<p>Momento</p> 
<p>Objetivo Explorar o território educativo do Museu Zoobotânico da UNOCHAPECO de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, destacando os principais aspectos a serem sintetizados em um folder turístico.</p>	<p>Instrumentos</p> 
<p>Território O Museu Zoobotânico (atualmente chamado Museu de Ciências Naturais) (ver localização na imagem 59) surgiu em 1992, juntamente com a implantação do Curso de Ciências Biológicas da UNOCHAPECO. O objetivo era proporcionar aos acadêmicos um espaço para as aulas práticas. O museu foi implantado para abrir suas portas à comunidade, especialmente às escolas da região. Inicialmente possuía um acervo constituído por exposições de fungos, sementes, frutos, madeiras e coleções zoológicas, representadas por diversos grupos taxonômicos, mantidas em meio líquido como: insetos, aracnídeos, aves, mamíferos e outros animais, e caixas de insetos capturados e catalogados pelo entomologista Fritz Plaumann. Atualmente, o Museu de Ciências Naturais possui duas salas de exposições permanentes: coleções entomológicas, exemplares de animais em meio líquido e seco, dioramas com animais taxidermizados, tartaruga e cágado (fonte: https://www.unochapeco.edu.br/ciencias-naturais/info). A escolha deste espaço, entre alguns que a UNOCHAPECO oferta à comunidade se deve ao fato de que no estudo piloto alguns poucos mencionaram terem conhecimento da universidade e das oportunidades educativas de seus espaços, bem como pelo seu próprio acervo, cuja característica poderia se ligar aos conteúdos trabalhados pelo 5º ano.</p>	<p>Materiais Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p> <p>Metodologia i) breve explicação sobre a atividade** e seu objetivo; ii) deslocamento de ônibus acompanhado até o museu; iii) visita ao museu; iv) registro em classe na forma de folder.</p> <p>Forma de registro e manuseio</p> 

Plano de experiência

Embora algumas crianças conhecessem o museu, para todas se tornou instigante a visita, pois logo perceberam visualmente que havia muitos aspectos interessantes. Também houve um determinado grau de interação e em alguns casos, de experimentar ouvindo (imagem 56), olhando em detalhe (imagem 57) e tocando (imagem 58), bem como um tempo livre dado pela monitora para que andassem e fizessem questões conforme seu interesse. Isto favoreceu um grau maior de envolvimento com as informações por escrito (placas/painéis) e o próprio acervo. Mesmo imaginando que fossem fazer relação com o que já aprenderam, foi muito pouco o nexos que demonstram pelas falas entre conteúdo da escola e o acervo do museu. A dinâmica geral foi mais de exposição da monitora, e houve dificuldade em se gravar as falas quando se deu o tempo livre para as crianças, que ficaram em diversos grupinhos.

Fotos

Imagem 55: Crianças acompanham explicação em painel sobre os dinossauros



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 56: Crianças ouvindo o som de alguns animais



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 57: Crianças visualizam microrganismos ao microscópio



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 58: Crianças simulam trabalho do paleontólogo em caixa de escavação



Fonte: Acervo do autor (2018)

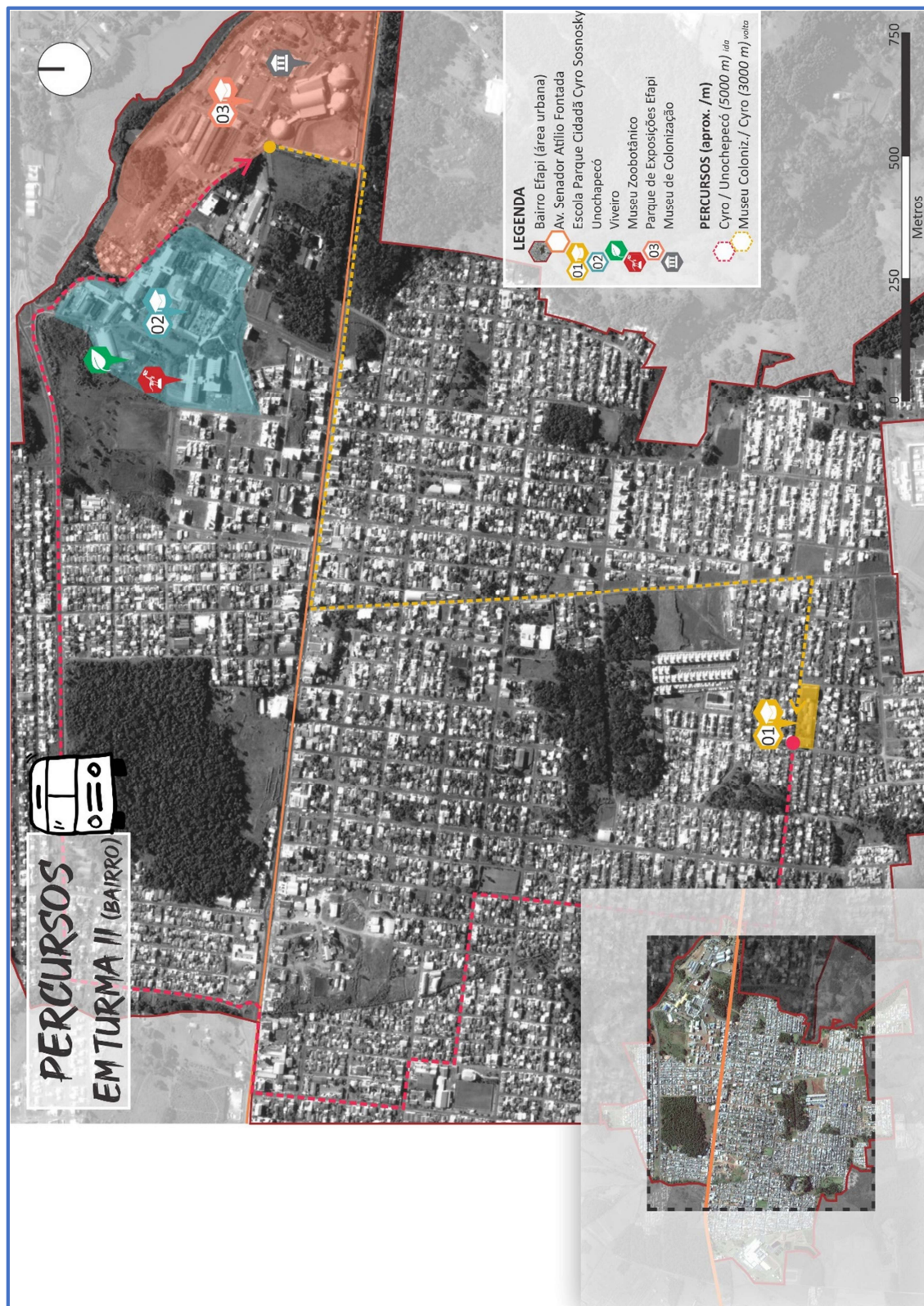
NOTAS

* Cada grupo ficou responsável pelo folder de um dos espaços visitados.

** Houve a problematização sobre o que é um folder, que serviria para esta e as oficinas seguintes, tendo sido levados exemplos para a classe e inclusive durante a própria visita, alguns foram recolhidos, como no caso do Museu de colonização. Foram trabalhados seus elementos: identificação, localização com mapa, principais interesses. A partir disto recomendou-se que tomassem nota de tudo o que lhe pudesse interessar, principalmente, sobre o território e os aprendizados cujo tema cabia ao grupo de cada folder.

Elaboração: Autor

Imagem 59: Mapa de localização da escola e equipamentos visitados de ônibus pela turma toda



Fonte: Google Earth (2019)

Edição: Mayara Pavi (2019)

O museu encontra-se em dois ambientes. Um com uma coleção botânica e animal em diversas formas, como fósseis, fotos, animais conservados em vidros, e uma coleção de animais taxidermizados. *No geral, pelo conteúdo muito visual, o museu já se configura como um elemento estético cuja pedagogicidade do espaço se faz evidente em seus ambientes e acervo.* No primeiro ambiente, houve algum interesse frente aos painéis com imagens de dinossauros (imagem 55), cuja dimensão temporal bastante distante levava a questões com base no que viam em filmes:

GUIA DO MUSEU: Aqui temos alguns dinossauros (apontando para um painel de imagens). Vocês conhecem esse aqui? ALGUMAS: Sim... MENINO: Esse daí é o velociraptor... dizem que ele era relativamente inteligente. GUIA DO MUSEU: É... Relativamente inteligente e muito rápido. MENINO: Dizem que eles eram inteligentes pra abrir uma porta. GUIA DO MUSEU: E vocês acreditam nisso? ALGUMAS: Não... MENINO: Porque naquela época nem tinha porta... (risos). MENINO: Professora, tinha peixe naquela época? GUIA DO MUSEU: Sim..., mas não como nossos peixes de hoje. MENINO: O que que tu "faz" aqui? GUIA DO MUSEU: Tudo que você imaginar... (risos)... eu sou estagiária aqui. EU: Você pode dizer pra eles as profissões para estudar os dinossauros? GUIA DO MUSEU: Olha, os formados em História, podem se especializar. (...) MENINA: Como que eles descobrem se o dinossauro é carnívoro ou não? GUIA DO MUSEU: Eles descobrem de acordo com as características do corpo... como, por exemplo, se tem o pescoço grande é provável que ele coma as folhas das árvores, se tem dentes grandes pode ser carnívoro... essas coisas. MENINO: Tem um que é parente da girafa né? GUIA DO MUSEU: Não... Ele não é parente da girafa... (risos) [MZ].

Embora no geral nos surpreendeu como as crianças reportassem ainda não ter estudado minimamente sobre os conteúdos relativos ao acervo deste lugar, é indicativo de sua curiosidade aguçada a questão sobre como se faz para descobrir se o dinossauro era carnívoro ou não. *A curiosidade epistemológica vai se revelando na dialogicidade onde o próprio painel acaba funcionando como dispositivo que leva aos questionamentos.* É evidente que o tema dos dinossauros tem sido veiculado pelo cinema e outras mídias que transformam o tema em produto a ser consumido, mas por outro lado, fica claro que o interesse das crianças se faz a partir de sua identificação pessoal com os temas, e possivelmente, daí surja a possibilidade para uma maior aderência do conteúdo, uma vez que ele faz sentido. *A importância da pedagogicidade do espaço por meio de dispositivos visuais é importante, mas a postura da monitora do museu, que dialoga com as crianças, foi fundamental.*

Algumas falas que destacamos na sequência referem-se à avaliação que as crianças fizeram da visita enquanto retornamos para a escola, onde percebe-se que a visita foi comparada com outra ocasião.

EU: E se você fosse contar em casa hoje sobre o passeio, o que vocêalaria? MENINA: *Ah, eu praticamentealaria das tartarugas... porque minha mãe gosta de tartarugas e na outra vez que eu fui eu contei pra ela que tinha um monte, e que elas se davam as “mão” ... e agora só tem duas tartarugas. Então essa seria a primeira coisa que eu ia falar pra ela [MZ].*

Os aprendizados, apesar de parecerem fragmentados, apenas uma descrição sumária do que viram, também evidenciam sua percepção sobre a impossibilidade de interação tátil ou a necessidade de silêncio, devido a fragilidade do acervo:

EU: O que achou da aula de hoje? MENINA: *Legal.... (...) a gente viu animais empalhados, e eu achei que era de verdade, que as tartarugas eram idosas e não podia fazer barulho... depois vimos como “era” os dinossauros.... Depois não podíamos encostar nos animais, porque “era” tóxicos. (...) [MZ].*

Em outras falas, fica mais evidente a relação com conteúdos já trabalhados:

EU: E tem alguma coisa que nós vimos hoje que você lembrou das matérias da escola? MENINO 1: *Sim... foi um animal que vimos hoje, acho que é a jiboia, a coral falsa, que eu não lembrava mais aí, a mulher me explicou de novo... ela falou que a coral falsa não tinha veneno, e daí eu tinha esquecido e o professor já tinha falado isso na sala uma vez. (...) MENINO 2: E tipo, tinha uns animais que eu não conhecia... tipo as cobras, porque a verdadeira eu já vi, a falsa eu não sabia [MZ].*

Quanto ao folder produzido pelo grupo responsável, entre os elementos destacados estavam: o recurso de áudio que permitia ouvir o som de espécies de animais, a caixa que simulava o trabalho do arqueólogo e a lâmina de microscópico com uma asa de borboleta, como aspectos mais sensoriais (imagens 56, 57 e 58 respectivamente). Também destacaram algumas espécies de animais taxidermizados e o fóssil de fezes de dinossauro. Portanto, aspectos de interação e experimentação foram valorizados na produção do folder.

Imagem 60: Folder Zoobotânico (lado 1)





Elaboração: Grupo da turma 54
Digitalização: Autor (2018)

5.3.13 Oficina 14: Walkthrough por instituições – Viveiro Florestal

Quadro 33: Ficha da oficina 14

	<p>OFICINA 14: Walkthrough por instituições (em turma) – Viveiro Florestal [VF]</p>
<p>Descrição</p> <p>Além da identificação do potencial educativo do museu, o próprio percurso pelo bairro se prestou a identificação do território ampliado do bairro (ainda que de ônibus). As crianças sabiam que precisariam produzir um folder “turístico” capaz de estimular as crianças que o lessem, a visitar aquele espaço. A intenção foi deixar que os monitores do viveiro conduzissem simulando uma situação real de visita, com algumas interferências da equipe. As crianças iam anotando. Tempo de realização: 1 hora.</p>	<p>Momento</p>

	<p>Instrumentos</p> 
<p>Objetivo Explorar o território educativo do Viveiro Florestal da UNOCHAPECO de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, destacando os principais aspectos a serem sintetizados em um folder turístico.</p>	<p>Materiais Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p>
	<p>Metodologia i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo; ii) deslocamento de ônibus acompanhado até o viveiro; iii) visita ao viveiro; iv) registro em classe na forma de folder.</p>
	<p>Forma de registro e manuseio</p> 
<p>Território O Viveiro Florestal Universitário (ver localização na imagem 58) busca promover o conhecimento para a produção de sementes, mudas florestais, substrato orgânico e educação ambiental. Sendo que a produção do substrato orgânico se dá através da sensibilização da comunidade acadêmica da importância da triagem e reaproveitamento dos resíduos, obtendo o substrato de maneira sustentável através da arte de transformar resíduos em matéria-prima com o processo de compostagem orgânica. Com este processo de produção autossustentável de mudas e sementes de espécies florestais nativas, que possam ser utilizadas na recuperação e preservação do nosso meio ambiente. Para que se possa ter maior impacto social na comunidade acadêmica e toda a comunidade, busca-se através do ensino, pesquisa e a extensão, a conscientização através da Educação Ambiental, enfatizando os problemas atuais e os que virão relacionado ao desleixo e consequentemente a destruição do meio ambiente (Fonte: https://www.unochapeco.edu.br/viveiro).</p>	
<p>Plano de experiência As crianças já haviam visitado o museu zoobotânico, onde houve maior interação, e ao chegarem ao viveiro tiveram uma explanação por parte dos monitores que buscou ser mais interativa, mas de qualquer forma, se deteve bastante em falas dos monitores a partir de slides, sobre as ações educativas do museu. Ainda assim, as crianças pareceram atentas e em alguns momentos se fizeram circular amostras de sementes e compostagem (imagem 61) para poderem tocar, o que lhes pareceu mais interessante. A visita à parte externa, por estufas e na produção de leira (compostagem) <u>os deixou mais envolvidos</u>, e inclusive, mais “livres” podendo fazer seu percurso e eventualmente colocando questões para os pesquisadores, professora e monitores. Nesta ocasião se interessam pelas plantas medicinais e frutíferas, bem como os temperos mais aromáticos. Também, devido à dinâmica da visita, a gravação não foi muito fácil de ser feita, por predominar as falas dos monitores.</p>	

Fotos

Imagem 61: Crianças tocam em amostras da produção de leira



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 62: Menina experimenta a temperatura da leira sob manta térmica



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 63: Mesa de sementes que interessou as crianças, mas não foi abordado pelos monitores



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 64: Meninos experimentam folhas aromáticas de temperos



Fonte: Acervo do autor (2018)

NOTAS

* Cada grupo ficou responsável pelo folder de um dos espaços visitados.

** Houve a problematização sobre o que é um folder, que serviria para esta e as oficinas seguintes, tendo sido levados exemplos para a classe e inclusive durante a própria visita, alguns foram recolhidos, como no caso do Museu de colonização. Foram trabalhados seus elementos: identificação, localização com mapa, principais interesses. A partir disto recomendou-se que tomassem nota de tudo o que lhe pudesse interessar, principalmente, sobre o território e os aprendizados cujo tema cabia ao grupo de cada folder.

Elaboração: Autor

Durante as falas, alguns recordaram de já terem visitado o viveiro:

MENINA 1: Crem profe, eu já vim nessa uno (universidade)... quando estudava lá no Zélia (outra escola). MENINA 2: Eu também já vim com a escola várias vezes... cansada já de vir aqui... (risos). MENINA 3: A gente vai ganhar plantinhas né? Eu já ganhei na outra vez que vim aqui... EU: Acho que sim... Eles sempre dão [VF].

Em relação a interação com os monitores, pode-se perceber a seguir:

MONITOR DO VIVEIRO: Olá, somos estudantes de ciências biológicas e vamos mostrar um pouco do viveiro florestal... alguém de vocês já conhecia aqui? TODAS: Sim... Não... Não lembro... (...) MONITOR DO VIVEIRO: Vocês sabem o que é o composto? MENINO: É "sobras" né? (respondeu vendo os slides que estavam sendo apresentados) MONITOR DO VIVEIRO: Podemos usar o papel junto com os orgânicos? MENINO 1: Sim... MONITOR DO VIVEIRO: Mas por que você acha que sim? MENINO

2: *Porque papel é feito de árvore* MONITOR DO VIVEIRO: E os micro-organismos... pra que servem? MENINO 1: *Pra ajudar na decomposição...* MENINO 2: *Então isso que vocês fazem é adubo falso?* MONITOR DO VIVEIRO: Mais ou menos isso... (risos) [VF].

A criança que interagiu costuma ser das mais participativas, mas ainda assim, demonstra que o conteúdo mostrado, de alguma forma, já era do seu conhecimento, o que também favorece a interação. As imagens no slide despertavam a curiosidade, e a relação com seu cotidiano:

MENINA: *Aquela coisa ali é o que?* MONITOR DO VIVEIRO: Colorau⁹⁵... Vocês sabem o que são plantas nativas? MENINO: *Plantas da região...* M: Isso mesmo! MENINO: *Sabe aquelas frutinhas “vermelha”?* ... *Sabe, tinha lá em casa, mas ela morreu do frio.* MONITOR DO VIVEIRO: Quando o frio é muito rigoroso pode acontecer isso. Mas as plantas nativas, espera-se que aguentem o clima frio e quente da região [VF].

Na sequência trazemos algumas falas de avaliação acerca da visita obtidas no retorno à escola:

MENINO: *O que mais me marcou foi lá aonde a gente foi que falava sobre as plantas... Eu gostei bastante porque ensinaram várias coisas pra reciclar e fazer adubo...* EU: Vocês não conheciam isso? Achei que vocês tinham aprendido isso com o professor Luiz (da oficina de horta e jardinagem do integral). ALGUMAS: *Não...* MENINO: *Ele passa só receitas... em vez de levar a gente na horta. (...) Ano passado quando o professor Luiz saiu, veio uma professora bem-querida que deixava a gente ir “na” horta e tudo, mas aí o professor voltou e voltou as receitas de novo* [VF].

É interessante que este é um dos momentos em que criticam objetivamente o conteúdo e a forma com que aprendem na escola. Quanto à produção do folder (imagem 65), a equipe produziu textos sobre alguns aspectos:

1) [Entrada do viveiro: lá no viveiro tem alguns troncos de árvore que eles acharam caídos] [VF]. Durante a fala, os monitores destacaram que nada é retirado vivo da Natureza, o que foi lembrado pelas crianças.

2) [Produção vegetal: também eles nos mostraram uns tubinhos que eles enterravam e “cresciam a planta” e ele é assim (uma figurinha pra ilustrar)] [VF]. Percebe-se que acompanharam o processo da produção das mudas.

3) [Mesa de “cementes” (imagem 63): essa é uma mesa de “cementes” era só de enfeite, para bonito] [VF]. Os monitores deixaram de aproveitar este potencial, pois as crianças

⁹⁵ Colorau ou colorífico é nome genérico para condimentos ou especiarias de cor avermelhada de origem vegetal, usados para modificar a cor, textura e sabor de outros alimentos. Fonte: Wikipédia

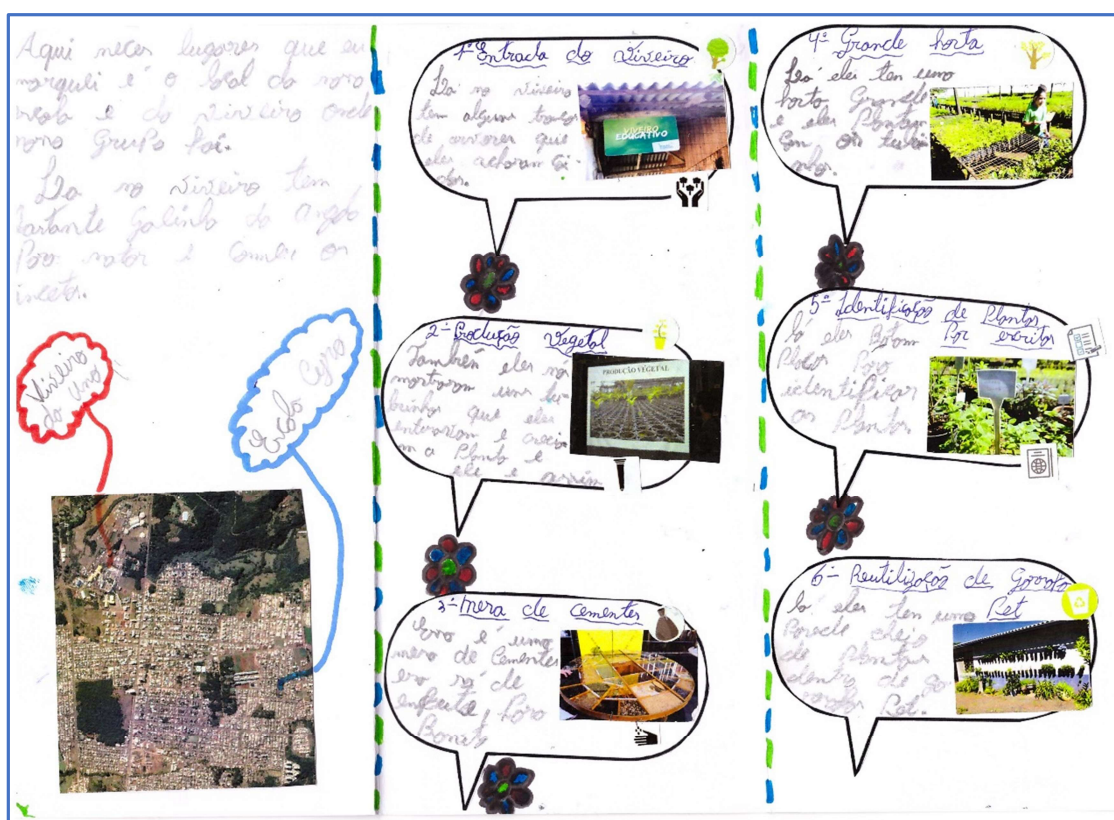
acharam se tratar só de “enfeite”, mas poderiam conhecer formatos, cores etc., e identificando a planta que dão origem.

4) [Grande horta: lá tem uma horta grande e eles plantam “em os tubinhos”] [VF]. As estufas foram percebidas como hortas e relacionadas às imagens de slide sobre a produção de mudas.

5) [Identificação de plantas por escrito: lá eles botam placas para identificar as plantas] [VF]. Como já mencionado, chamou-lhes a atenção plantas medicinais e os temperos para culinária, os quais tinham mais conhecimento.

6) [Reutilização de garrafas pet: lá eles “tem” uma parede cheia de plantas dentro de garrafas pet] [VF]. Interessante que este aspecto não foi destacado pelos monitores, mas as crianças acabaram por selecionar.

Imagem 65: Folder Viveiro florestal (lado 2)








Portanto, aspectos que não foram abordados pelos monitores, mas que durante a visita as crianças apontaram e pediram que se fotografasse, foram resgatadas com interesse na produção do folder, mostrando *que a despeito dos “conteúdos programados”, a experiência da visita aciona sentidos que se incorporam nos aprendizados, para os quais o Jogo da memória realizado na oficina do folder, colabora para a “ativar”.*

As crianças que elaboraram o folder também colocaram a sua própria opinião por escrito, “personalizando” com seus depoimentos o folder, e assim, reafirmando sua autoria neste “produto”: [MENINO 1: “Lá eu gostei bastante das “leira” é uma ótima ideia para reutilizar os dejetos] [VF]; MENINO 2: [Eu mais gostei de ganhar sementes no final, para plantar em casa] [VF]; MENINO 3: [Eu gostei da reutilização dos materiais na leira] [VF]. Como o principal foco da explanação dos monitores foi a produção de leira, é natural que tenha sido enfatizada pelas crianças.

5.3.14 Oficina 15: Walkthrough por instituições – Museu de Colonização

Quadro 34: Ficha da oficina 15

 OFICINA 15: Walkthrough por instituições (em turma) – Museu de Colonização [MC]	
<p>Descrição: Além da identificação do potencial educativo do museu, o próprio percurso pelo bairro se prestou a identificação do território ampliado do bairro (ainda que de ônibus). As crianças sabiam que precisariam produzir um folder “turístico” capaz de estimular as crianças que o lessem, a visitar aquele espaço. A intenção foi deixar que os monitores do viveiro conduzissem simulando uma situação real de visita, com algumas interferências da equipe. As crianças iam anotando. Tempo de realização: 1 hora</p>	<p>Momento</p> 
	<p>Instrumentos</p> 
<p>Objetivo Explorar o território educativo do Museu de Colonização de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, destacando os principais aspectos a serem sintetizados em um folder turístico.</p>	<p>Materiais Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p> <p>Metodologia i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo; ii) deslocamento de ônibus acompanhado até o museu; iii) visita ao museu de</p>

<p>Forma de registro e manuseio</p> 	<p>colonização; iv) registro em classe na forma de folder.</p>
<p>Território</p> <p>O museu de colonização (ver localização na imagem 58) é a antiga casa do dono da companhia colonizadora da cidade que foi “transportada” inteira do centro da cidade para o parque de exposições e com seu acervo, busca representar e discutir os diferentes grupos que participaram no movimento de colonização, bem como os aspectos históricos da casa, desde sua construção até o seu tombamento e dos grupos majoritariamente presentes no Oeste de Santa Catarina, antes e após a chegada das empresas colonizadoras.</p>	
<p>Plano de experiência</p> <p>Deve-se considerar que as crianças já haviam visitado na mesma manhã o museu zoobotânico e o viveiro e estavam já bastante cansadas. O monitor também não teve muita paciência com um pouco de inquietação das crianças, e havia acontecido um <i>blecaute</i> que obrigou abrir todas as janelas para a visitação ser possível. Mesmo assim, as crianças <u>se mostraram interessadas e participativas</u> na medida em que eram indagadas pelo monitor ou pela curiosidade delas. Ele usava da estratégia de perguntar as crianças se sabiam para que servia cada objeto. As falas, neste sentido, eram curtas. Houve predominância de falas do guia. O fato de não poder tocar nos objetos (imagem 67) também os deixava frustrados. Pode-se perceber mais nitidamente diferentes interesses: alguns observavam, outros anotavam (principalmente o grupo que ficou com o tema), outros liam e copiavam painéis, outros interagiam mais com o monitor.</p>	
<p>Fotos</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="225 1115 815 1574"> <p>Imagem 66: Padrões de grafismo no artesanato Caingangue reconhecido pelas crianças</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p> </div> <div data-bbox="815 1115 1375 1574"> <p>Imagem 67: Detalhe da placa que incomodou as crianças – “Favor não tocar nos objetos”</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p> </div> </div>	

Elaboração: Autor

O guia sempre buscava associar o conteúdo do acervo com algum conhecimento prévio das crianças, que procuravam interagir. Como já tinham, em outra ocasião, fora de nosso programa, visitado o Museu de História e Arte no centro da cidade, cujo acervo se assemelha, como no caso, os artefatos indígenas, acabaram por se lembrar. Também associaram eventualmente a conteúdos curriculares:

GUIA DO MUSEU: Vocês sabem o que aconteceu com os índios dessas terras?
 MENINA: Viraram escravos... MENINO: Morrem de doenças... MENINA: Os portugueses vieram e fizeram eles de escravos... GUIA DO MUSEU: Isso... muito bem,

eles foram expulsos e mortos pelo homem branco. De quem eram as terras? Quem estava errado nessa história? *MENINO: Dos índios... os portugueses que invadiram as terras. (...) GUIA DO MUSEU: Que índios são esses na pintura? MENINO: Caingangues. GUIA DO MUSEU: Como vocês sabem identificar os índios Caingangues? ALGUMAS: Pelas... essas bolinhas e risquinhos, hum... a pintura (imagem 66). MENINA: É, a pintura deles é diferente de outros índios... a professora de artes que falou. GUIA DO MUSEU: Isso mesmo, os Caingangues fazem pinturas de dois tipos: bolinhas e risquinhos... e essas cerâmicas são Caingangue ou Guarani? TODAS: Guarani... guarani... isso muito bom... os objetos de pedra são Caingangue (...) [MC].*

Algumas falas que aqui destacamos foram feitas no percurso de retorno a escola de maneira a que as crianças avaliassem aspectos da visita, como aqui onde relacionam com a atualidade:

MENINA: Ah, eu gostei bastante... (...), porque né, hoje em dia as casas são muito mais diferentes que antigamente... (...) EU: (...) o que mais te chamou a atenção no passeio? MENINA: A pia deles, porque era bem diferente da nossa... [MC].

É interessante porque mesmo o caráter fantasioso, despertado pela casa onde funciona o museu foi comentado:

MENINO: (...) Daí eu gostei também da casa (museu de colonização), ela parece um pouco assombrada... (risos) [MC⁹⁶].

Também se colocavam criticamente comparando o modo de aprender em sala e na visita:

[EU: Você relaciona alguma coisa que você viu hoje com o que você aprende em sala de aula? MENINO: Não... por causa, que a gente nunca vê isso em sala... só as coisas dos indígenas, isso eu lembro da sala de aula...] [MC].

Considerando que o centenário da cidade foi no ano anterior, é bem provável que a escola tenha trabalhado projetos sobre a história do município, contudo, a visita ao museu poderia ser muito mais eficaz na aprendizagem do que somente os conteúdos em classe.

A equipe que produziria o folder optou por fazer individualmente, o que resultou em três folders, dos quais destacamos agora alguns aspectos:

Folder 1: foram destacados utensílios como panelas, pilão e tábua de polenta (sem nomeá-los, apenas a função), as louças antigas e o fato de ter sido o museu uma casa da família colonizadora. Usou de uma personagem para falar por balões⁹⁷ (imagem 68).

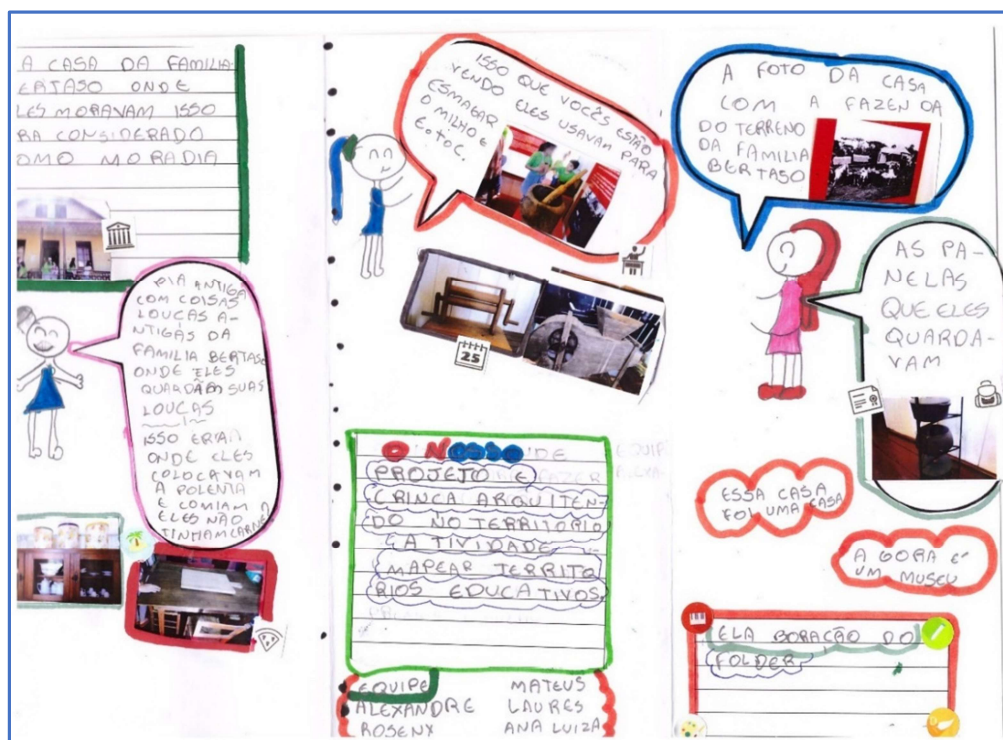
⁹⁶ Embora referente ao museu, esta fala foi registrada após a visita, no percurso de ônibus.

⁹⁷ Os balões autoadesivos estavam à disposição das crianças, mas nem todos pensaram em usá-los associados a personagens.

Folder 2: foram destacados e datados alguns utensílios, como baús, armas, impressoras, bateadeira e fole de ferreiro. É interessante que se escreveu mais de uma vez que “não se devia tocar nos objetos”, mencionando inclusive sobre “serem contagiosos” (imagem 69). Visualmente, o folder procura associar alguns ícones em adesivo com os objetos e reproduz o “lambreuim”⁹⁸, detalhe arquitetônico presente na comunicação visual do museu em seu folder (imagens 70 e 71).

Folder 3: usou de uma forma criativa com questões do tipo “quiz”⁹⁹ (imagem 72) para o leitor adivinhar. Destacou utensílios de cozinha, arte indígena, de uso na roça com destaque para um elemento da cultura gaúcha, a mala de garupa. É importante dizer que para a menina autora do folder, esta cultura é bem presente, como já comentado anteriormente quando se referiu a tertúlia. Deste modo, o significado dos objetos fez nexos com sua realidade. Relacionou a conteúdos de classe, como a disciplina de Artes.

Imagem 68: Folder Museu de Colonização I (lado1) – Personagem dialoga por balões



Elaboração: Alice

Digitalização: Autor (2018)

⁹⁸ É o nome de recortes e pendentes, feitos em tecido, madeira ou outro material, usados na arquitetura.

⁹⁹ Quiz é um jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Surge a partir da indicação de que poderiam usar a criatividade na forma de elaboração do folder.

Imagem 69: Detalhe do Folder Museu de Colonização II (lado 1) – Quadro verde “contagiosos”



Elaboração: Talia
Digitalização: Autor (2018)

Imagens 70 e 71: Detalhe da capa do folder 2 (esquerda) que reproduz o lambrequim da fachada do museu (direita)

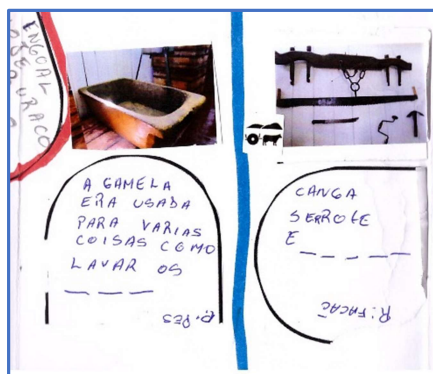


Elaboração: Talia
Digitalização: Autor (2018)



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 72: Detalhe do Folder 3 – “Quiz” (perguntas e respostas sobre o acervo)



Elaboração: Queila
Digitalização: Autor (2018)

5.3.15 Oficina 16: Walkthrough por instituições – Museu de História e Arte

Quadro 35: Ficha da oficina 16

 OFICINA 16: Walkthrough por instituições (em turma) – Museu de História e Arte [MA]	
<p>Descrição</p> <p>Além da identificação do potencial educativo do museu, o próprio percurso até o centro se prestou a identificação do território (ainda que de ônibus). As crianças sabiam que precisariam produzir um folder “turístico” capaz de estimular as crianças que o lessem, a visitar aquele espaço. A intenção foi deixar que os monitores do viveiro conduzissem simulando uma situação real de visita, com algumas interferências da equipe. As crianças iam anotando. Tempo de realização: 2 horas.</p>	<p>Momento</p>  <p>Instrumentos</p> 
<p>Objetivo</p> <p>Explorar o território educativo do Museu de História e Arte de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, destacando os principais aspectos a serem sintetizados em um folder turístico.</p>	<p>Materiais</p> <p>Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p> <p>Metodologia</p> <p>i) breve explicação sobre a atividade** e seu objetivo; ii) deslocamento de ônibus acompanhado até o museu; iii) visita ao museu; iv) registro em classe na forma de folder.</p>
<p>Território</p> <p>O Museu de História e Arte (ver localização na imagem 75) ocupa o edifício da primeira prefeitura municipal, em estilo protomodernista, com detalhes “getulistas”, edificado na década de 1950 e sendo o primeiro edifício tombado (2002). Os acervos do MHAC, datados do início do século XX aos dias atuais, abrangem uma variada composição de objetos de caráter histórico, artístico, etnográfico e antropológico e de diversas tipologias: documentos textuais (livros, folhetos,</p>	<p>Forma de registro e manuseio</p> 

periódicos), iconográficos (fotografias, desenhos, gravuras, pinturas, esculturas), cartográficos (mapas e plantas), mobiliário e industrial (máquinas, ferramentas, utensílios diversos). As crianças puderam ver a Exposição “Chapecó Rios de Cultura e Memória”, editada em 2017, por ocasião do centenário do município, onde se poder conferir itens antigos que marcaram a construção da cidade, como a atividade madeireira a partir da chegada dos colonizadores, o transporte por meio de balsas e balseiros, atividades agropecuárias, além do acervo que mostra os conhecimentos tradicionais da comunidade, transmitidos de geração para geração, como o artesanato. Itens arqueológicos dos primeiros povoados da região, há cerca de 7 mil anos, mostra as transformações sociais. A escolha deste equipamento foi pelo grande desconhecimento a seu respeito verificado no estudo exploratório.

Plano de experiência

A visita foi muito longa, com predomínio da fala da monitora, e foi bastante exaustiva para as crianças, que em alguns momentos se sentaram ao chão (Fotos XX). Também o fato de não poderem tocar no acervo e não terem um tempo livre para circular nos ambientes acabou por deixar a visita pouco atrativa. Não obstante isto, as crianças conseguiram participar quando a monitora interagiu e mostraram conhecer alguns elementos que eram apresentados. Houve curiosidade sobre a origem das peças, se era por doação ou adquiridas, curiosidade sobre para que os indígenas usavam flechas (suspeitando que também fosse para defesa) e emitiram suas impressões sobre obras de arte.

Fotos

Imagem 73: Crianças na visita ao Museu de História e Arte



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 74: Crianças acomodam-se no chão



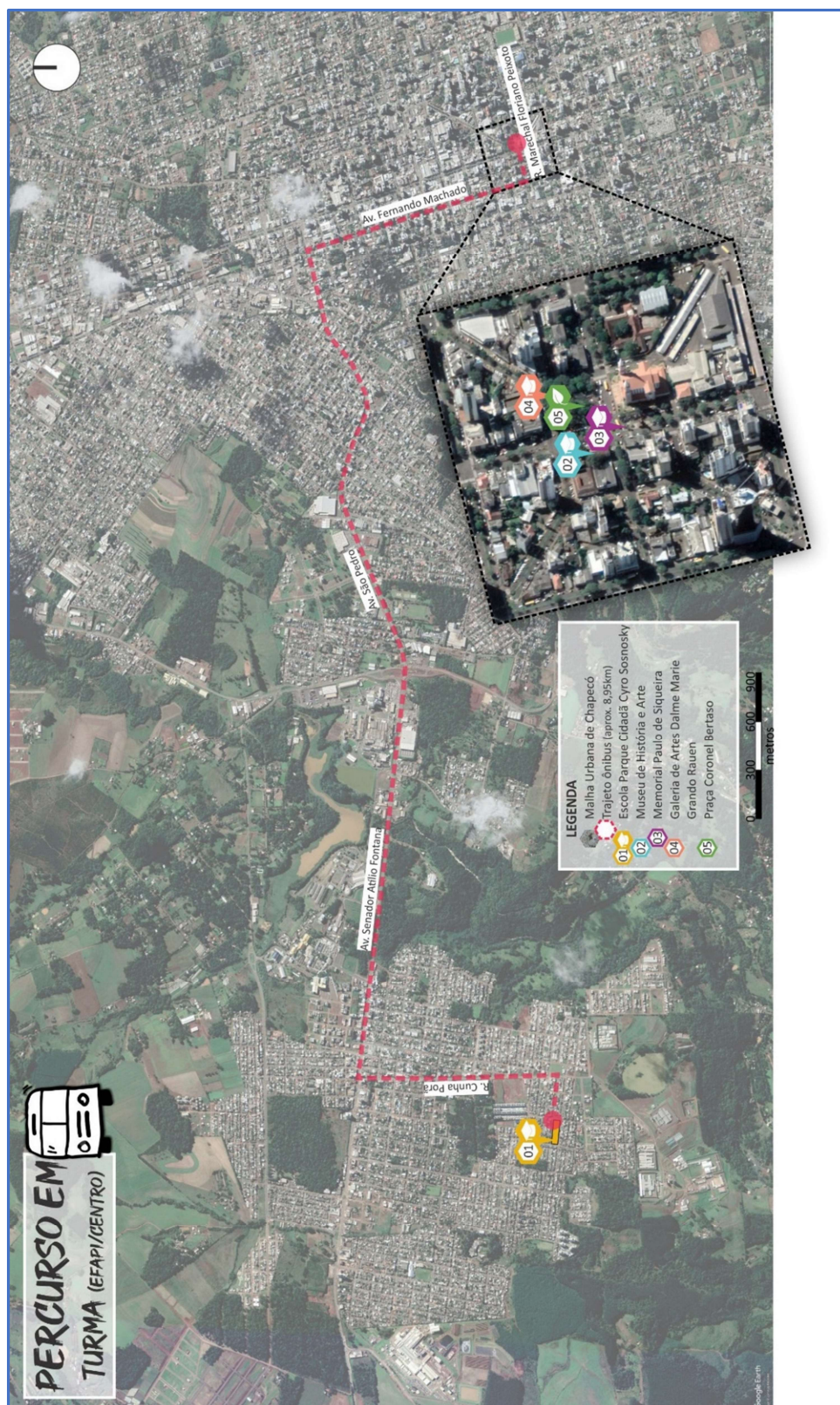
Fonte: Acervo do autor (2018)

Elaboração: Autor

Nos momentos de interação, faziam conexões com suas histórias do cotidiano:

MENINO: Você sabe aquelas vitrolas? Meu biso tem, e também tem dois discos só que não funciona. EU: É uma raridade mesmo, isso era luxo na minha época. MENINO: Meu biso tem guardado lá na casa dele e ninguém pode encostar, quem encostar ele disse que vai “erguê” no pau... GUIA DO MUSEU: Você sabe o que é esse disco? ALGUMAS: Sim... MENINO 1: A gente usa aqui no rádio... MENINO 2: É bem assim que meu biso tem. EU: Seria interessante fazer um trabalho lá no bairro e ver quem tem esses artigos antigos (...). MENINO: (...) Ele também tem essas fitas cassetes, mas não funciona. EU: Mas nem na nossa época não funcionava... (risos) [MA].

Imagem 75: Mapa de localização da escola e equipamentos visitados de ônibus pela turma no centro da cidade



Fonte: Google Earth (2019)

Edição: Mayara Pavi (2019)

A guia também fez esforços para que compreendessem o sentido da preservação da história:

GUIA DO MUSEU: Nessa sala vamos falar dos saberes e fazer. Quem aí que não tem uma avó que tem uma receita que ela vai passando de mãe para filha. *MENINA: Eu tenho... Minha vó faz um bolo de cenoura...* GUIA DO MUSEU: E tua mãe, ela sabe fazer também né? *MENINA: Minha mãe faz melhor que avó agora... (risos).* GUIA DO MUSEU: Eu não, minha mãe ainda não superou minha avó... (risos) (...) *MENINO: Sobre essas coisas de fazer bolo... minha mãe viu um documentário na Netflix e daí "tavam" ensinando a fazer bolo de maconha, aí ela falou pro meu pai e ele falou 'se tu fizer aqui no bairro você vai lucrar muito'(risos [MA].*

Também puderam se atestar conhecimentos prévios das crianças sobre os conteúdos do museu, em termos de arte, história e economia do município, como percebe-se nos trechos a seguir:

GUIA DO MUSEU: Essas obras aqui são de quem? *ALGUMAS: Do Paulo de Siqueira¹⁰⁰.* GUIA DO MUSEU: E como vocês sabem disso? *ALGUMAS: Pê... Pê, ele faz um P em todas as obras dele.* *MENINA: Lá na rodoviária quando a gente vai viajar dá pra ver as obras dele.* G: Isso mesmo! *MENINO: Mas e aqueles dinossauros lá.* EU: Aquelas obras são de outra artista, a Katiele Lanzini¹⁰¹ [MA].

Embora não se tenha investigado, é provável que as crianças tenham visitado a rodoviária com a escola, onde fica o CEOM (Centro de organização da Memória do Oeste), e que também costuma receber visitas de estudantes. Naquela ocasião, possivelmente conheceram obras de arte do local e que agora são lembradas por elas. Também relacionaram com conteúdo vistos nas próprias visitas do nosso programa, estabelecendo analogias que comprovam a incorporação o processo cognoscitivo:

GUIA DO MUSEU:: Vocês sabem o que é isso aqui? *A: Sim... isso é um negócio de é um teodolito.* EU: É, eles viram isso no museu da colonização. *MENINO:É tipo assim, se o Emilio quer comprar uns 40 metros de terra eu pego esse negócio e marco o pedaço que ele quer...* GUIA DO MUSEU: É, mais ou menos isso, as colonizadoras usam isso nas demarcações de terras [MA].

Quanto à elaboração do folder, a equipe destacou alguns elementos: o piso e a fachada do museu, que são elementos preservados; uma obra arte do artista que dá nome a própria escola, Cyro Sosnosky; urnas funerárias pré-históricas, que despertaram bastante atenção quando da visita e dataram alguns objetos como um piano de 1960.

¹⁰⁰ Artista plástico renomado, radicado em Chapecó. Consagrou-se ao fazer a obra "O desbravador", hoje símbolo e cartão postal de Chapecó.

¹⁰¹ Jornalista e artista plástica chapecoense.

Imagem 76: Folder Museu de História e Arte






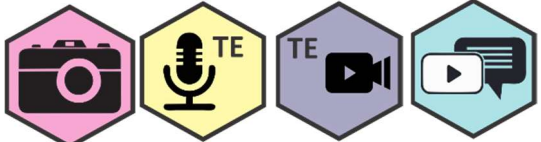
Elaboração: Grupo da turma 54

Digitalização: Autor

5.3.16 Oficina 17: Walkthrough por instituições – Memorial Paulo de Siqueira e Galeria de Arte Daume Rauen

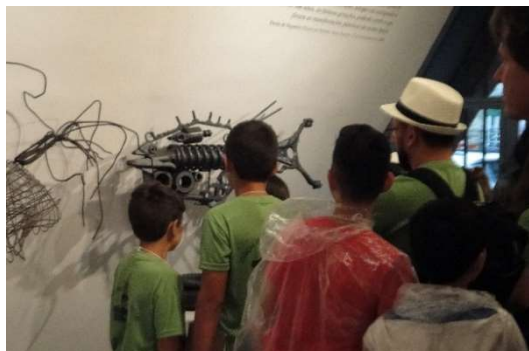
Quadro 36: Ficha da oficina 17

	<p>OFICINA 17: Walkthrough por instituições (em turma) – Memorial Paulo de Siqueira [PS] e Galeria de Arte Daume Rauen [DR]</p>
<p>Descrição</p> <p>Além da identificação do potencial educativo do museu, o próprio percurso até o centro se prestou a identificação do território (ainda que de ônibus). As crianças sabiam que precisariam produzir um folder “turístico” capaz de estimular as crianças que o lessem, a visitar aquele espaço. A intenção foi deixar que os monitores do viveiro conduzissem simulando uma situação real de visita, com algumas</p>	<p>Momento</p> 

<p>interferências da equipe. As crianças iam anotando. Tempo de realização: 1,5 horas.</p>	<p>Instrumentos</p> 
<p>Objetivo Explorar o território educativo do Memorial Paulo de Siqueira e Galeria de Arte Daume Rauen de forma a compreender seu funcionamento e atuação e de que forma isto colabora para possíveis aprendizados, destacando os principais aspectos a serem sintetizados em um folder turístico.</p>	<p>Materiais Papel, caneta e pranchetinha para anotações.</p>
<p>Território O Memorial Paulo de Siqueira (ver localização na imagem XX) anteriormente era denominado Galeria de Artes Paulo de Siqueira pela lei nº 3.714, de 13 de janeiro de 1996. Passou a Memorial a partir de 03 de outubro de 2005, com a Lei nº 4.891. Desde sua inauguração vem se constituindo em importante espaço de visitação turística e de difusão da arte e cultura. Este local abriga pinturas, esculturas e objetos pessoais de Paulo de Siqueira. Fica sob a estátua criada pelo mesmo artista, denominada “o Desbravador” com 14 m de altura e 5 m e 75 cm de largura. Sua inauguração ocorreu no dia 25 de agosto de 1981. Feito de ferro, aço e concreto, levou três meses para ser construído A Galeria de artes Daume Rauen desde a sua abertura, em 21 de agosto de 2002, na Praça central “Coronel Bertaso”, a Galeria de Arte Dalme Marie Grando Rauen vem sendo utilizada como espaço para exposições e difusão das artes visuais – tornando-se referência em Santa Catarina. O espaço expográfico é dedicado apenas ao artista chapecoense. A escolha de ambos se deve ao fato de que a referência que as crianças apresentavam quando do estudo piloto, para os elementos da área central se limitavam a praça e à catedral, ignorando a existência destes espaços (Fonte: https://www.chapeco.sc.gov.br/cultura).</p>	<p>Metodologia i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo; ii) deslocamento de ônibus acompanhado até o memorial e a galeria; iii) visita ao memorial e galeria; iv) registro em classe na forma de folder.</p> <p>Forma de registro e manuseio</p> 
	<p>Plano de experiência O contexto da visita se deu depois de uma longa visita ao museu e as crianças já estavam cansadas, bem como o próprio espaço, muito reduzido, implicou em dificuldades na gravação das falas. As crianças se queixaram novamente de <u>não poderem tocar nas peças</u>. Na visita a galeria, já estavam bastante dispersos, e a guia não conseguiu muita atenção no espaço interno, sendo que na exposição do painel permanente externo, conseguiu melhor concentração. Ainda que não alcançassem foi estimulado que percebessem as diferentes texturas e os tipos de relevo do painel.</p>

Fotos

Imagem 77: Crianças conhecem o acervo do Memorial Paulo de Siqueira



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 78: Crianças observam painéis externos da galeria de arte sobre a história da cidade



Fonte: Acervo do autor (2018)

Elaboração: Autor

Muitas das crianças já haviam ouvido falar no artista Paulo de Siqueira, antes mesmo da visita ao Museu de História e Arte, demonstraram conhecer um pouco sobre suas esculturas, provavelmente por ter sido abordado nas aulas de artes, o que garantiu certa interação:

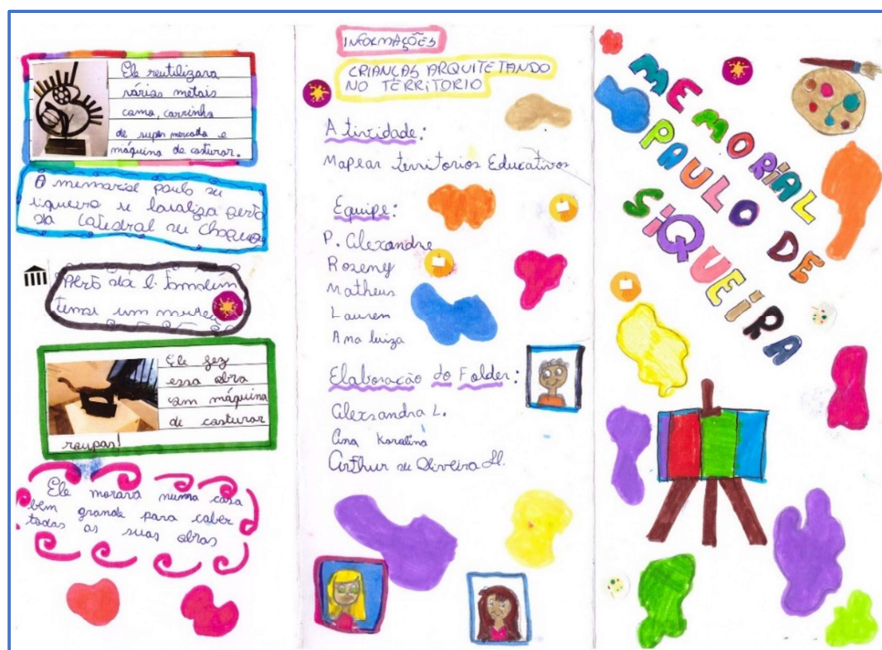
GUIA DO MEMORIAL: Então pessoal, esse aqui é o memorial Paulo de Siqueira, que vocês já conhecem né (o artista) ... Que materiais ele usa pra fazer as suas obras? *MENINA: Materiais recicláveis. MENINO: Sucatas. EU: Metais. MENINA: Ferros. MENINO: Alumínios.* GUIA DO MEMORIAL: Isso aí, muito bem... e vocês sabem o que quer dizer memorial? *ALGUMAS: Sim... MENINA: Quer dizer memórias.... Memórias de um artista. (...)* G: Vocês sabem o que significa a obra "O Desbravador"? *MENINO: Hum... não lembro. MENINA: Eu também sei, mas não lembro.* GUIA DO MEMORIAL: Ele simboliza a colonização. É uma homenagem aos colonizadores. *MENINA: É verdade, por isso ele tem o machado né?* G: E o que significa o machado na mão dele? *MENINO 1: O trabalho? MENINO 2: O corte de árvore?* GUIA DO MEMORIAL: É isso, o corte da madeira, muito bem... que era a principal economia. na outra mão ele tem o que? *MENINO 1: Um trigo? ... um trigo eu acho. MENINO 2: Parece um trigo.* GUIA DO MEMORIAL: É um ramo de louro... vocês sabem o que significa o ramo de louro? *MENINO: Hum... não.* GUIA DO MEMORIAL: Vitória... simboliza a vitória, as conquistas [PS].

É interessante perceber que um dos principais símbolos do município, ainda que bastante controverso, por representar de forma unilateral a história da colonização, somente da ótica do colonizador e não dos índios e caboclos que já habitavam o território, seja pouco lembrado quanto ao seu significado, sobretudo no ano após o centenário, em que conteúdos como este foram desenvolvidos na escola.

Quanto à sistematização no folder a respeito do memorial, o grupo trouxe alguns dados biográficos do artista, descreveram suas fontes de inspiração, as matérias primas e cores

utilizadas nas obras, selecionando imagens de alguns de seus trabalhos. Procuraram fazer o folder bastante temático, retratando com aquarelas, pincéis e tintas (imagem 79).

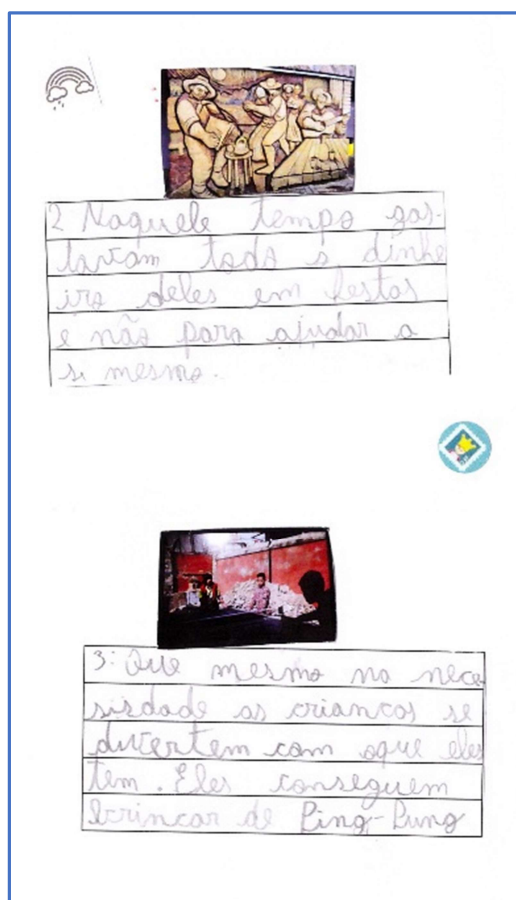
Imagem 79: Folder Memorial Paulo de Siqueira – Detalhes das aquarelas, pincéis alusivos ao artista



Elaboração: Grupo da turma 54
Digitalização: Autor

No folder da galeria (imagem 80), as crianças do grupo tiveram dificuldade em compreender o sentido da exposição “o que se vê é o que se vê”, em que fotos do Nepal e Tibet reproduziam cenas cotidianas em que os espectadores eram convidados pela autora a relacionar com sua realidade local. O grupo destacou uma foto com crianças brincando de *ping-pong* em um beco, escrevendo: [eles se divertem com o que eles “tem”] [DR] e selecionaram alguns painéis externos à galeria que contam a história do município, sobretudo a saga dos balseiros (detalhe da foto na imagem 80), que já era em parte conhecida pelas crianças, destacando que acabavam [gastando todo o dinheiro deles em festas e não para ajudar a sim mesmo] [DR].

Imagem 80: Folder Galeria de Artes Daume Rauen – Detalhes sobre o painel externo e da foto da exposição com crianças jogando ping-pong







Elaboração: Grupo da turma 54
Digitalização: Autor

5.3.17 Oficina 18: Elaboração das pranchas do Atlas

Quadro 37: Ficha da oficina 18

	<h2>OFICINA 18: Elaboração das pranchas do Atlas [AT]</h2>
<p>Descrição</p> <p>A oficina do Atlas teve a intenção de fazer com que as crianças refletissem sobre seu percurso ao longo do programa “Crianças arquitetando no território”, sobre o que aprenderam com as atividades, usando de um instrumento o qual também exerceram</p>	<p>Momento</p>

<p>durante o processo: a entrevista. Motivados por uma dinâmica em que se escolheram alguns personagens (bonequinhos adesivos) que depois teriam a cabeça substituída pela fotografia do rosto do colega entrevistado, elas <u>precisaram entrevistar umas às outras, recolhendo suas opiniões</u>. O trabalho foi em grupo e cada grupo entrevistou sobre as impressões de uma das oficinas. Desta maneira, a subjetividade do atlas – expressa em suas opiniões, lembranças, comentários, críticas – se somava a objetividade da respectiva oficina quando foi realizada. Importante destacar que os textos elaborados que introduziam cada território tiveram participação das crianças, embora a compilação e edição do atlas tenha sido da equipe. <u>As informações das entrevistas eram manuscritas em balões de comentários e associadas ao respectivo entrevistado</u> identificado com o boneco/cabeça e colados em uma prancha, onde também usavam uma pequena foto aérea para localizar no território o respectivo espaço. Além disto, as crianças dispunham de uma seleção de fotos de cada território, bem como dos momentos em que realizaram as sistematizações em classe (“bastidores”), como por exemplo, dos painéis, folders, para ilustrar suas respectivas pranchas. Tempo de realização: 2 horas em dias diferentes.</p>	<p>Instrumentos</p> 
	<p>Materiais Fotos, canetinhas, tesoura, cola</p>
	<p>Metodologia i) breve explicação da atividade e do objetivo; ii) desenvolvimento das pranchas (entrevistas entre os grupos, registro nos balões, elaboração das pranchas).</p>
<p>Objetivo Sintetizar e refletir sobre o processo de aprendizado no Programa Crianças arquitetando no território de modo a confeccionar pranchas que acompanhariam a descrição das atividades em cada oficina e comporiam o atlas.</p>	<p>Forma de registro e manuseio</p> 
<p>Objetivo Sintetizar e refletir sobre o processo de aprendizado no Programa Crianças arquitetando no território de modo a confeccionar pranchas que acompanhariam a descrição das atividades em cada oficina e comporiam o atlas.</p>	<p>Plano de experiência Embora não se tenha previsto uma etapa de apresentação, a equipe ressentiu de não ter ouvido especificamente as crianças sobre como foi entrevistar os colegas. Também não se previu gravação de falas durante a elaboração, pois não fazia sentido em razão de serem as crianças as entrevistadoras. Houve certa confusão, pois ao mesmo tempo se entrevistava, era entrevistado e se fazia a prancha, mas logo conseguiram dar consecução à atividade.</p>
<p>Fotos Imagem 81: Crianças elaborando prancha (I)</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p>	<p>Imagem 82: Crianças elaborando prancha (II)</p>  <p>Fonte: Acervo do autor (2018)</p>

Desta forma, o Atlas (ver Apêndice E), conforme já fundamentamos teórica e metodologicamente em momento anterior, *funcionou como momento de retotalização a respeito do itinerário vivenciado* em que, diferentemente do processo em que costumam ser avaliadas pelo professor a respeito do que aprenderam com o conteúdo, foram elas mesmas que por meio da entrevista estimulavam a memória a respeito de cada território em seus colegas, *de maneira que se revivia este território em suas significações, aprendizados, fatos marcantes, conformando no todo do Atlas, uma síntese cultural das experiências educativas no território*. Alguns aspectos, de parte dos territórios visitados, selecionamos para comentar:

A respeito do assentamento irregular (oficina 3), em termos de palavras-chave, foram recorrentes: doenças, meio ambiente, poluição, esgoto, além da importância de se consultar, de cuidar da saúde humana e dos bichos. Não voltaram a aparecer nexos mais profundos e complexos entre agentes, problemas e soluções, como quando do painel cognitivo.

Quanto à Rádio (oficina 4), sobre a qual não houve uma sistematização, pois se tratou de um “piloto”, destacaram o planejamento da programação, a coleção de canetas formada a partir dos parceiros da rádio e como a operadora lidava com agilidade no painel digital de controle da programação. Lembramos que uma das questões que orientava o *walkthrough* era sobre a profissão ou função dos entrevistados, também na perspectiva de oferecer às crianças um *sonho possível* quanto a suas opções futuras de profissionalização, embora não conseguimos abordar isto de forma mais integral, por exemplo, fazendo-os listar as profissões que conheceram durante o itinerário.

Quanto ao Centro de Convivência (oficina 6), indicaram se destinar a crianças necessitadas, portanto, uma visão ainda que parcial do objetivo daquela instituição, mas que ao menos não reproduz o estigma sobre serem “pessoas problemáticas”.

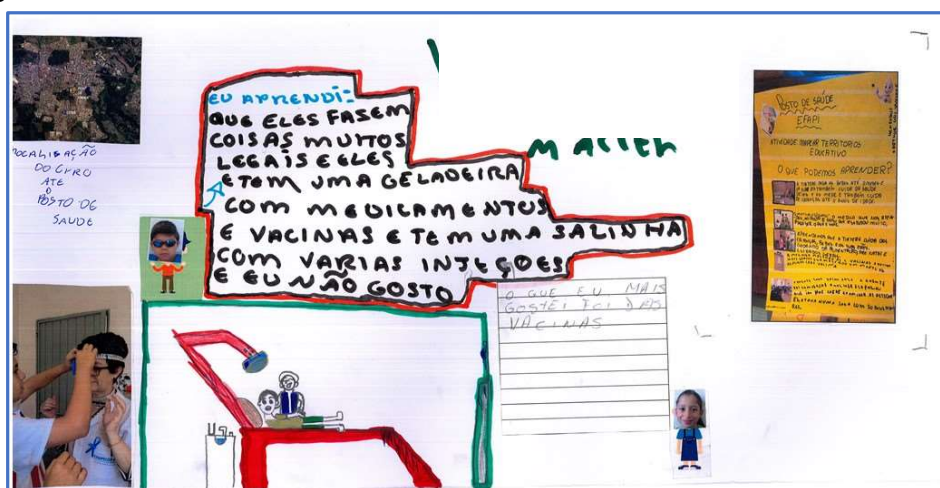
Sobre a Unidade Básica de Saúde (oficina 8), recordaram do cuidado com mães e bebês, destacando que mediam estes e vacinavam as crianças. Destaca-se nesta prancha uma intervenção criativa da criança, que fez um desenho (imagem 83).

Sobre o CEU (oficina 9), destacaram ter aprendido sobre os cursos ofertados, bem como sobre a oportunidade de empréstimo na biblioteca daquele espaço. Também enfatizaram a importância do lugar para brincar. Recordaram também de cursos iniciados e

descontinuados, que gostariam de voltar a frequentar. Não deixaram de apontar a existência de usuários de drogas.

Da visita ao Museu de colonização, destacaram que [MENINO: Lá as coisas não são parecidas que nem hoje e são bem delicadas] [AT], mencionando equipamentos do acervo que recordavam, como uma iogurteira, impressora de mapas, lustres, cozinha, inclusive uma disse que compraria as xícaras! Consideraram interessante o modo de vida daquela época. Também lembraram sobre o processo de remoção da casa, que hoje é museu, desde o centro da cidade. Voltaram a questionar o fato de não poder tocar no acervo, como por exemplo: [MENINO; Assim como as “coisa” são delicadas e contagiosas “fácil” de quebrar então não pode tocá-las] [AT]. Houve algumas opiniões negativas, sobre ser “chata” a sala de mapas, que na verdade tinha muitos painéis com conteúdo escrito.

Imagem 83: Prancha do Atlas sobre Unidade básica de saúde – detalhe do desenho



Elaboração: William
Edição do Atlas: Matheus Cardoso

Isto atesta que os territórios que mais evidentemente desempenham um papel educativo não tem necessariamente mecanismos de interação que estimulem o acesso à informação museológica para um público desta faixa etária, como é o caso de conteúdos escritos. São territórios opacos ou herméticos, que acabam por se fechar em si mesmos. Ainda que o papel dos guias ou monitores seja essencial para “dar vida aos acervos”, a verdade é que poderia haver programações específicas, que explorassem mais os aspectos sensoriais, táteis sobretudo, para que isto contribuía de forma mais significativa nos aprendizados. Foi por isto que fizemos questão de ter pouca interferência nas visitas, para que justamente pudéssemos

avaliar não os espaços em si, mas as impressões das crianças a partir de uma visita ordinária a estes equipamentos.

Quanto ao Museu de História e Arte (oficina 16), relataram: [MENINO: Eles não guardam só coisas velhas] [AT]. Foi importante para eles verem aspectos mais recentes da história da cidade incorporados ao acervo, como lembranças do Vaticano que foram trazidas de uma viagem motivada pela tragédia com o time da chapecoense, embora o que registraram no Atlas foi a foto com o Papa.

Da prancha sobre o Memorial Paulo de Siqueira (oficina 17), vale o destaque para o esforço em reproduzir o autorretrato do artista (imagem 84), que estava em exposição naquele espaço. Ao trazermos aqui além da escrita alfabética também a gráfica, no sentido que engloba seus desenhos, queremos deixar evidente que os aprendizados muitas vezes acontecem mas ao serem “cobrados” em forma de provas ou apenas da escrita alfabética, *deixa-se de oferecer às crianças a possibilidade de expressarem sua leitura de mundo desde a diversidade de linguagens que conhecem*. Neste caso, é possível que ao oferecer materiais de sucata, conseguissem fazer releituras das obras daquele artista que trabalhava com esta matéria prima. Assim, a partir de uma visitação como esta, se abrem possibilidades pedagógicas para o educador crítico que ampliam os efeitos do contato com o território educativo e perenizam o aprendizado desde sua experimentação.

Imagem 84 - Prancha do Atlas sobre Memorial Paulo de Siqueira – detalhe do desenho



Elaboração: Crianças turma 51
Edição do Atlas: Matheus Cardoso




De qualquer forma, a importância do Atlas não reside apenas nos registros coletados entre as crianças e por elas acerca dos aprendizados, portanto, como síntese, compreendendo

isto como um resultado final. O Atlas, como fundamentamos anteriormente, tem uma de suas finalidades “ativada” justamente durante a 1ª assembleia, como um “dispositivo motriz”, uma espécie de pretexto de diálogo com as crianças da outra turma (turma 51), a partir do “saber de experiência feito” das da turma 54 no itinerário dos TEs. *É a leitura de mundo que passou pela leitura da palavra – escrita, graficada – mas que volta a ser oralizada na apresentação do Atlas como dispositivo de diálogo entre os participantes da assembleia.*

5.4 OFICINAS DO MOMENTO DECIDIR (I)

5.4.1 Oficina 19: 1ª Assembleia

Quadro 38: Ficha da oficina 19

 OFICINA 19: 1ª Assembleia [1AS]	
<p>Descrição</p> <p>Foi organizada conforme <u>distribuição de tarefas</u> entre a equipe e as crianças, de modo a dar maior visibilidade a elas e ao seu protagonismo. Implicou em uma <u>oficina na qual se elaboraram convites*</u> (imagem 85) para as entidades visitadas e se elaborou uma <u>programação prévia**</u> dos momentos da assembleia que serão descritos a seguir, com a ajuda de um painel (imagem 86). Para tanto, o tempo de realização foi de 90 min. Na véspera da assembleia, a equipe preparou envelopes com a <u>missão de cada um de forma digitada e objetiva</u>, para que melhor compreendessem e internalizassem seu papel na assembleia. Esta aconteceu no cineteatro do CEU, com duração entre 8h30min até 10h30min. Antes do início formal, as crianças da equipe de <u>recepção e credenciamento</u> (imagem 87) faziam os participantes assinar a lista de presença e distribuíam os crachás. Outra equipe de crianças conduzia o público pelos materiais produzidos, como <u>painéis e cartazes em exposição</u> (imagem 88). A assembleia iniciou com um <u>cerimonial de abertura</u> lido por duas crianças, seguido de uma fala nossa para explicar a metodologia. Em um primeiro momento, tendo sido ambientado o auditório na forma de 6 grupos circulares de cadeiras para abrigar cada um dos grupos constituídos por coordenador de grupos de trabalho (GTs), relatores e público presente***, foi feita <u>a apresentação do Atlas pelos coordenadores</u></p>	<p>Momento</p> 
	<p>Instrumentos</p> 
	<p>Materiais</p> <p>Kit para os grupos com um Atlas em A4, papel, caneta e pranchetinha para anotações, tarjetas para escolha dos projetos prioritários, cédulas para votação.</p>
	<p>Metodologia</p> <p><u>Prévia à assembleia:</u> i) elaboração dos convites (mediante material para colorir e escrever); ii) elaboração do planejamento com as crianças e distribuição de tarefas; iii) entrega da “missão” de cada um</p> <p><u>No dia da assembleia:</u> i) recepção e credenciamento, ii) visita guiada pela exposição, iii) abertura por parte das crianças; iv) apresentação da dinâmica; v) separação em 6 grupos pra apresentação do Atlas, vi) síntese das contribuições, vii) proposição de projetos; viii) apresentação e defesa dos projetos, ix)</p>

de GT do Atlas (imagem 89). Seu papel também era de coordenar as falas e o tempo. Os relatores tomavam nota das considerações. As crianças do 5º ano parcial**** e demais convidados (representantes das entidades visitadas, professores e gestores da escola) apenas assistiam e opinavam. Num segundo momento, a partir da apresentação do Atlas, se previu uma síntese por meio das seguintes questões: “Há algum outro aprendizado nestes territórios? Há algum outro território no bairro e cidade que ofereça algum aprendizado?” Após as anotações relatadas, o próximo momento seria propositivo: cada grupo precisava indicar três propostas, em cada uma das categorias: i) uma reforma, alteração ou melhoria de algum território educativo do bairro, ii) um novo território educativo para o bairro e iii) uma reforma, alteração, melhoria ou novo território educativo para o centro da cidade, sempre com foco nas crianças. Após esta formulação, foi feita a apresentação/defesa das propostas (imagem 90) por meio de tarjetas fixadas a vista de todos, e houve uma votação***** por meio de cédulas em cada uma das categorias, tendo sido ranqueado o resultado (imagens 91 e 92). Os três mais votados em cada categoria foram selecionados para que a turma fizesse o projeto em maquete (oficina 20). Após a saída do público, foi feita a distribuição dos projetos para serem feitas as maquetes, primeiro por interesse, e depois as propostas que sobraram. A avaliação***** sobre este momento foi feita posteriormente, por meio de relato escrito das crianças da turma 51 e por meio de entrevista enquanto faziam as maquetes com a turma 54. Ambos aparecem comentados na sequência das falas e demais registros escritos obtidos durante a assembleia.

Forma de registro e manuseio



votação dos projetos; x) ranqueamento dos projetos para serem “maqueteados”.

Objetivo

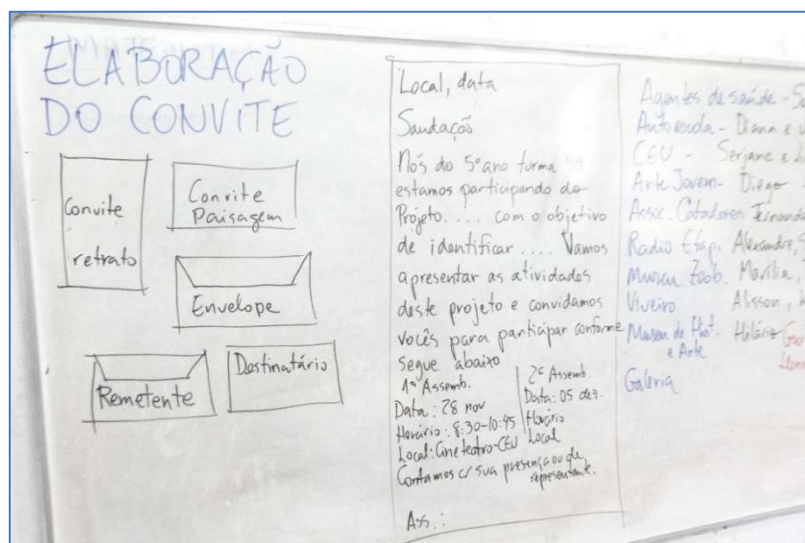
Apresentar o Atlas do território de maneira a ouvir contribuições dos participantes da assembleia e incorporar sugestões e propostas de modificação e inclusão de novos TEs no bairro e na cidade.

Plano de experiência

Considerando a complexidade da assembleia e das tarefas que cabiam as crianças, avalia-se como muito positiva a realização da atividade. A assembleia aconteceu em um auditório no CEU, o que facilitou a concentração e disposição dos grupos. Houve participação de agentes externos envolvidos nos processos das visitas como dois instrutores da autoescola, um monitor do museu e uma catadora da associação S. Francisco. As crianças desempenharam tarefas de forma bastante responsável, tendo um pouco de dificuldade com a timidez, mas superando-a na maior parte dos casos. Também tiveram dificuldade em anotar os relatos que lhes cabiam com relativa agilidade. Os adultos colaboraram, sem interferir. Houve compreensão dos momentos de forma a dar conta do objetivo, e dentro do tempo esperado. Alguns se detiveram, ao apresentar o Atlas, a leitura, mas depois conseguiram ser mais espontâneos. Ficaram também surpresas com os próprios desempenhos ao longo do processo, testemunhados nos cartazes e outros materiais expostos. Demonstram compreensão do processo de decisão, ouvindo com atenção as defesas de propostas, e exercendo o voto de maneira a contemplar seus interesses.

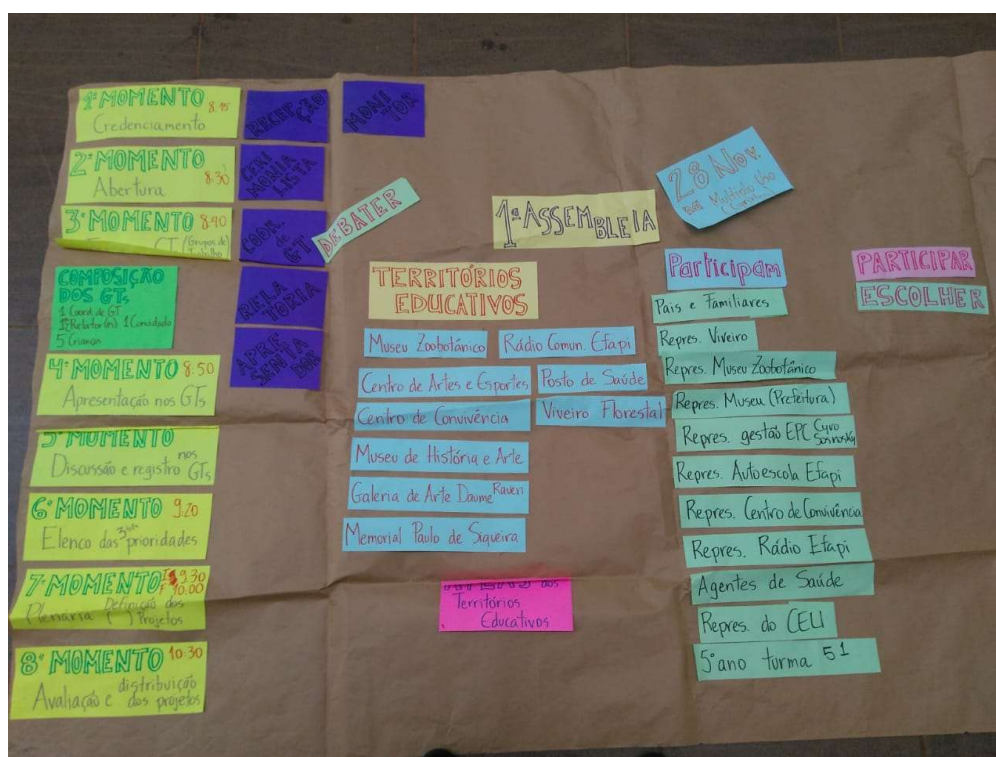
Fotos

Imagem 85: Esquema elaborado conjuntamente com as crianças com orientação a respeito do convite



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 86: Painel elaborado conjuntamente com as crianças para o planejamento e distribuição das tarefas e momentos da 1ª assembleia



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 87: Meninas na função de credenciamento



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 88: Crianças explicando exposição



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 89: Ambientação do auditório em 6 grupos circulares de cadeiras



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 90: Coordenador de GT apresentando o Atlas



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 91: Elaboração das propostas em cada categoria



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 92: Crianças defendendo as propostas de seu GT



Fonte: Acervo do autor (2018)

NOTAS

* Os convites foram feitos de maneira livre e criativa quanto a sua apresentação, sendo que o texto foi formulado conjuntamente no quadro, com as crianças, trabalhando-se os elementos que o compunham, como destinatário, assunto, introdução, informações do evento etc. Embora tenha sido uma oficina, optamos por não a destacar em

uma ficha, pois sua finalidade em si era totalmente relacionada aos TEs. Os convites foram entregues pessoalmente nas instituições, e não se conseguiu participação das crianças nesta atividade.

** O cartaz foi sendo montado de maneira participativa, introduzindo os momentos e seus tempos, os participantes, as tarefas, de maneira as tarjetas, mesmo já estando escritas, eram problematizadas junto com a turma sobre onde cada uma caberia.

*** Entre o público presente, além dos convidados entrevistados em cada instituição visitada, ou seu representante, estiveram presentes professores e gestores da escola e a turma do 5º ano parcial (turma 51). Todos compuseram os GTs.

**** Embora a intenção fosse levar alguns representantes da turma 54 para explicar e convidar a turma 51 para participar da assembleia, isto não foi possível, o que nos levou a individualmente fazer uma explanação de 30 minutos sobre o programa e as atividades realizadas com as crianças, procurando problematizar com elas de forma dialógica a noção de TEs.

***** Na votação, só participaram como eleitores as crianças da turma 51 e convidados, para configurar realmente uma condição distinta entre a turma demandante dos projetos e aquela que as executaria.

***** A avaliação versou também sobre o itinerário até ali, e não somente sobre a 1ª assembleia.

Elaboração: Autor

Ainda que tenha havido dificuldade de se gravar as falas durante a apresentação simultânea dos seis grupos, puderam ser feitos alguns registros relevantes. Subsidiadas pelo Atlas, as crianças da turma 54 foram capazes de narrar, ainda que de forma mais descritiva, e reproduzindo o que viam no texto, seu aprendizado para as outras crianças (Turma 51) e convidados, incluindo os lugares visitados, a forma como fizeram as atividades e as impressões sobre o que ficou registrado, sendo ao mesmo tempo, *síntese-cultural, resultado da descodificação e codificação realizada*, mas também um *dispositivo motriz que serviu de pretexto, ou seja, um novo início, agora, para o processo dialógico em assembleia*. Seja o diálogo entre as crianças da própria turma 54...

MENINA 1: Eu vou ler tá?... 'Um atlas é um conjunto de mapas, esse atlas feito pelas mãos e criatividade dos alunos do quinto ano integral, fazendo um conjunto do mapeamento dos territórios educativos, é tudo que se pode aprender quando se sai dos muros da escola'. (...) Isso aqui foi bem no comecinho do projeto, a gente foi nos lugares e cada grupinho tinha que fazer um folder... daí no começo a gente fez um grupo e depois cada um podia fazer um "folders" (continua a leitura). (...) MENINA 2: Aqui é um mapa, que a gente foi grudando as figurinhas que a gente conhecia... tipo as nossas casas e os lugares que a gente já conhecia. MENINO: Ali a gente foi pra ver os lugares aonde tava faltando água, faltando energia né... essas áreas são irregulares né, aí também tinha bastante lixo e animais infectados, esgoto a céu aberto né? MENINO 2: A gente tava escrevendo sobre quando a gente foi passear com as agentes de saúde né, daí quando a gente voltou pra sala a gente fez os cartazes sobre os animais infectados, falta de ar, os "esgoto" a céu aberto e como a nossa colega falou lá, é um pouquinho ruim de morar "por causa" que quando as pessoas voltam do trabalho, eles vão direto tomar banho e aí falta luz (...) [1AS].

... Seja dos da turma 54 com as da turma 51, ao explicar a dinâmica específica do Atlas que os fez serem entrevistadores dos colegas a respeito do aprendizado:

MENINA 1: (...) A gente foi, cada um ficou com um grupo, aí a gente tinha que fazer o cartaz dos catadores, da rádio Efapi, da arte jovem e de mais outros lugares que a gente foi. Daí aqui o que aprendemos na atividade cada um ia entrevistando um (...) aí lá entrevistava sobre o que entendeu e pegava a fotinho o colava. A gente tinha

nosso bonequinho (...) cada fotinho a gente colava no (lugar) do rosto. MENINA 2: Aqui a gente foi lá nos catadores né... elas explicaram muitas coisas bem interessantes... lá tinha agulhas, lixos e tinha canetas né? MENINO: Lá a gente viu umas coisas que não recicla e a gente achava que reciclava. EU: Todos vocês sabem aonde fica a associação? MENINA 1: Minha casa é lá perto... MENINA 2: Minha mãe não joga as coisas no lixo, ela coloca na horta dela né? (...) [1AS] [grifo sob fala de meninas da turma 51].

Assim, dos diferentes territórios registrados no Atlas, surgiam diálogos dos mais diversos, demonstrando compreensão e maturidade mesmo da turma que assistia, considerando que se integravam apenas naquele momento ao programa. De parte da turma que narrava, vemos que cartografam por meio da narrativa do Atlas o seu aprendizado, sendo como que eles próprios avaliadores de si, e do quanto aprenderam.

Reaparecem temas já bem destacados em outras oficinas, como a precariedade de moradia, condição de trabalho dos catadores (reconhecendo que esta condição é limitante para a qualidade de vida), e a falta de assistência do governo:

MENINA: (Se) O governo “ajudasse eles”, pra que pudessem trabalhar, não como catadores né, eles podiam ter mais energia, mais água e mais luz e que a gente podia fazer mais coisas pra eles [1AS].

Além de reconhecer que os catadores têm um trabalho precário, crianças da turma 51 opinam sobre a distância do governo dos problemas do bairro:

MENINA: Eu acho que devia ter um lugar pra ficar mais próximo do prefeito, pra gente falar as necessidades que há no bairro..., a gente devia fazer nossa parte, como os catadores fazem as deles, e a gente devia ajudar eles, porque o trabalho deles não é fácil [1AS].

Comentando não só sobre o mapeamento feito, mas sobre as propostas de novos TEs, indicam algo de caráter assistencial, que se refere a uma das ideias – o brechó – que não foi selecionada para o desenvolvimento da maquete:

MENINA: A gente tinha que fazer uma loja pra gente doar as roupas e os calçados “pra” os pobres que não tem [1AS].

Aparece o tema “tempo livre”, ocupado com visitas a familiares, e a intenção das crianças em poder brincar fora da escola e ter outras opções de atividade, que por um lado, ratifica a vontade das crianças de que a vigilância sobre seu cotidiano, por parte dos adultos, se afrouxe, como defende Francesco Tonucci (2009)¹⁰²:

¹⁰² “Reconhecendo que, (...) a autonomia é importante para o desenvolvimento de uma criança, para que ela possa brincar e viver as experiências necessárias, os adultos devem recuar: todos os dias, durante um determinado período, deveriam não estar” (TONUCCI, 2009, p. 153).

MENINA: A gente deveria ter mais locais pra brincar depois da escola, para estudo, para fazer cursos... quando tiver algum feriado acontecendo a gente deveria sair ir para nossas nonas, tios e não só não ter aula e ficar em casa, e não ficar com nossos pais junto com a gente [1AS].

Mesmo o CEU, por vezes associado ao uso de drogas, não deixa de ser pensado como proposta replicada para outros lugares:

MENINA: Eu tive uma ideia... não deveria ter só aqui no CEU os cursos gratuitos, deveria ter também em outros lugares, cursos gratuitos, tipo minha mãe, ela não tem dinheiro pra fazer cursos aí devia ter mais cursos gratuitos igual do CEU [1AS].

E quando há equipamentos públicos, o fato destes não darem conta dos interesses e demandas das diferentes idades, implicou para proporem espaços diferenciados que contemplem a todas as crianças:

MENINO: Eu acho que aqui no CEU devia ter coisa “pras” crianças pequenas brincar e os grandes brincar, separado né... porque tem crianças que se metem nas brincadeiras dos grandes, tipo o parque ali devia ter uma placa dizendo que é para menores de 4, 5 anos [1AS].

O equipamento da piscina aparece como proposta num contexto bastante interessante, pois a menina revela que é um espaço que pode deixar as crianças vulneráveis a abusos, revelando indiretamente aspectos ligados a um universo de violência, o que comprova a *potência dos dispositivos para cartografar a infância muito além dos aspectos objetivos*:

MENINA: Tinha que ter também uma piscina pública.... Mas não um lugar aonde tem pessoas que querem abusar da gente, devia ser um lugar fechado e deveria ser só para crianças, aí só podia ir com autorização dos pais [1AS].

A insegurança também aparece no contexto doméstico, pois mesmo nas casas, onde muitas crianças ficam restritas, consideram-se vulneráveis:

MENINA: A gente deveria ter também um lugar pra gente relaxar, tipo nossas casas não deviam ter gente assaltando né, tipo nossos pais eles sofrem pra conseguir o que a gente tem, tipo segunda assaltaram minha casa levaram a televisão, a caixa de ferramentas do meu pai e a caixa de som dele... Agora a gente tá com uma televisão pequena e minha mãe tá procurando os “ladrão” para pegar nossas coisas de volta [1AS].

Nestes trechos aqui selecionados pode se perceber que *as crianças cartógrafas do território propiciam, pelo artifício do Atlas, que as outras crianças sejam cartógrafas de si*. Assim, acionam, por este dispositivo motriz, o diálogo que, mesmo tendo adultos convidados em cada grupo, parece ter sido bastante espontâneo.

Quanto ao conteúdo escrito dos relatos registrados pelas crianças nos GTs (conformados por crianças das turma 54, em suas diferentes funções, e pelos convidados da

turma 51 e das instituições visitadas), subsidiados pelas perguntas orientadoras: “1 - Há algum outro aprendizado nestes territórios? 2 - Há algum outro território no bairro e cidade que ofereça algum aprendizado?”, selecionamos a indicação objetiva de alguns aprendizados, como neste caso do GT1: [1 - Um outro aprendizado no posto de saúde, que podemos ter é manter o calendário de vacinação em dia, e fazer exames de rotina anualmente. 2 - Postos de gasolinas, podem nos oferecer aprendizados sobre o petróleo] [1AS/GT1].

Em outro GT, foi percebida a dimensão crítica das crianças sobre a realidade apresentada, pois são feitos nexos entre a geração do lixo e a condição de vida dos catadores, sobre revisão de hábitos quanto ao descarte e também sobre os riscos a que estão submetidos os catadores, produzindo entendimentos a partir do Atlas, sem intermediação do adulto: [A Anastácia, disse que os catadores podiam (poderiam) usar luvas e trabalhar num lugar fechado porque o cheiro é muito forte; a Amélia, disse que poderiam ter água e mais energia; a Solange, disse que nós poderíamos evitar de deixar sobras de comidas e “fraudas” que (...) poderia separar; a Anastácia, disse que podia (poderia) ter cursos gratuitos, ela disse também que podia (poderia) ter uma piscina que “nós podia” ir com a autorização dos pais; Adriano, disse que podíamos (poderíamos) ter um lugar para crianças menores de 5 anos para brincar] [1AS/GT2].

No GT3, quanto às propostas, embora não tenham sido indicadas em consenso no grupo quando da seleção, são importantes para refletir, indicando sugestões de palestrantes, interesse em passeios, aprendizados de forma lúdica, conhecer outros agentes educativos, o que também revela a capacidade de compreender as propostas e pensar sobre seu próprio aprendizado: [2 - Palestra dada pelos catadores para os alunos sobre quais materiais são recicláveis; uma manhã divertida sobre o trânsito; visita ao laboratório de anatomia; uma visita na Unochapecó; conhecer uma bailarina famosa; conhecer “um” dia a dia de uma ginasta] [1AS/GT 3]

No GT4, aparecem propostas que deveriam ser apresentadas no momento seguinte, mas permitem perceber que houve indicação de equipamentos que fogem das expectativas mais recorrentes das crianças, quanto aos seus interesses, como lazer, esporte, ao fazer propostas de hospital e escola: [2 - Educação das crianças no trânsito; um campinho no matinho; hospital da criança no bairro Efapi e atendimento melhor e mais médicos; mais

uma escola para o Colina do Sul (loteamento); uma cidade da criança¹⁰³ aqui no bairro] [1AS/GT4].

No GT 6 apareceram preocupações funcionais e de ambiência com os territórios, como o sombreamento do campo, interesse por aprender novas habilidades – conservar documentos, aprender sobre fermentação, astronomia¹⁰⁴: [2 - Campo de futebol do loteamento Thiago, arborizar (plantar árvores ao redor do campo para sombras); aprender a conservar documentos e fotos e objetos de arte; medicina preventiva; na padaria poderíamos aprender a fermentação; na farmácia podemos aprender a cuidar da medicação; na UDESC podemos aprender sobre as estrelas, sobre a constelação; (no) veterinário, a gente pode muito cuidar dos bichinhos e dar banhos e dar vacinas para não pegar doenças do outro cachorro e mais, etc....] [1AS/GT6].

No momento de apresentação das propostas de cada grupo, de forma a oportunizar a maior participação oral da turma 51, solicitou-se que os delegados fossem desta turma para defender as propostas desenvolvidas em cada grupo. Como na fala em áudio não ficou evidente a categoria¹⁰⁵ para que cada proposta lançada, a seguir apresentamos, iniciando pelo que estava escrito nas tarjetas, e depois complementando com a fala transcrita de defesa, quando julgamos importante, seja por apresentar uma compreensão mais rica sobre as demandas e especificações, sobre localização, forma de acesso, preocupação com segurança das crianças, etc.

Quadro 39: Apresentação e fala de defesa das propostas

GT	Propostas	Fala de apresentação
1	BAIRRO: REFORMA DA ESCOLA BAIRRO NOVO: CONSTRUÇÃO DE UM CENTRO PARA SAÚDE PARA HIPERTENSOS E DIABÉTICOS CENTRO: AMPLIAÇÃO DE HOSPITAL	-
2	BAIRRO: ADAPTAR O MATINHO BAIRRO NOVO: BRECHÓ CENTRO: NOVO CEU	<i>MENINA 1: Adaptar o matinho para as crianças... a gente teve a ideia porque os brinquedos estão quebrados lá, e a gente queria reformar os brinquedos para as crianças</i>

¹⁰³ Cidade da criança é uma instituição não-formal de educação mantida pela prefeitura municipal de Chapecó e que recebe visitas de turmas para momentos formativos, em uma configuração de “cidade em miniatura”.

¹⁰⁴ Temos conhecimento que Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) tem um projeto itinerante nas escolas com esta temática, o que provavelmente é de conhecimento das crianças.

¹⁰⁵ Recordar que na descrição da ficha da oficina 19 (quadro 38) indicamos as categorias: Reforma, inclusão em equipamento já existente no bairro, Equipamento novo para o bairro, Reforma, inclusão ou equipamento novo para o Centro da cidade.

		<i>irem mais lá... MENINA 2: Brechó gratuito para as crianças... porque tem muitas crianças que não tem muitas roupas pra vestir daí esse brechó daria as roupas de graças pra elas. EU: Então não é pra vender? Vai ser tudo gratuito... muito bom então...MENINA: Cursos gratuitos igual ao CEU... lá no centro perto da praça [1AS].</i>
3	<u>BAIRRO</u> : QUADRA DE VÔLEI NO CEU <u>BAIRRO NOVO</u> : ESCOLA DE PATINAÇÃO <u>CENTRO</u> : PARQUE DE DIVERSÃO	<i>MENINO 1: Quadra de areia de vôlei no CEU. MENINO 2: Escola de patinação. MENINO 3: Parque de diversão. EU: Querem justificar? MENINO: Ah, a gente quer um lugar que todas as crianças possam ir, e o curso de patinação pras crianças...EU: Ok, se não tem lugar (definido) depois as crianças da 54 resolvem isso... (risos) [1AS].</i>
4	<u>BAIRRO</u> : SALA DE JOGOS PARA O BAIRRO <u>BAIRRO NOVO</u> : CIDADE DA CRIANÇA <u>CENTRO</u> : LUGAR PARA CRIANÇAS COM DOENÇA (CANCER E TUMOR)	<i>MENINA 1: Na reforma, colocar uma sala de jogos na escola para as turmas parciais¹⁰⁶. MENINA 2: Para o bairro, uma cidade da criança¹⁰⁷ com trânsito, esporte, acesso ao público e com segurança. MENINA 1: Centro, um lugar para as crianças que tem câncer e tumores [1AS]¹⁰⁸.</i>
5	<u>BAIRRO</u> : REFORMA NO POSTO DE SAÚDE NO EFAPI <u>BAIRRO NOVO</u> : COISAS PARA AVENTURA NO MATINHO <u>CENTRO</u> : ESPETÁCULOS DE TEATRO	<i>MENINO 1: No bairro: reformar o posto de saúde.... Porque, né, tem muitas paredes rachadas né. MENINO 2: Para o bairro, coisas de aventuras, aí a gente colocou no matinho porque lá tem grama e tem bastante espaço né... MENINO 3: Espetáculos e teatro. Esse a gente colocou no centro porque só tem aqui né, tipo essas coisas de teatro e espetáculos né... (referindo-se ao CEU) e que seja grátis por causa, que no centro lá a maioria das coisas que tem no centro a gente tem que pagar, aí esses espetáculos seriam de graça [1AS].</i>
6	<u>BAIRRO</u> : REVITALIZAR PRAÇA DA VILA PÁSCOA <u>BAIRRO NOVO</u> : ESPAÇO PÚBLICO CALIFÓRNIA <u>CENTRO</u> : CRIAR ÁREA COM CAMPO E PRAÇA PARA CRIANÇAS MAIORES DE 5 ANOS.	<i>MENINA 1: No bairro a gente podia revitalizar a praça né... a praça da Vila Páscoa. Criar placas indicando os locais de descarte correto dos resíduos. MENINA 2: Criar um espaço público com área verde e brinquedos para as crianças do loteamento Califórnia. MENINA 3: Criar áreas para as crianças como praças, campos, etc. No centro, isso para crianças com mais de 6 anos, porque é muito perigoso as crianças irem na rua ou fazerem umas coisas que não pode... EU: Vocês definiram um lugar?</i>

¹⁰⁶ O que mencionam ser reforma, na verdade é um acréscimo, pois não há sala de jogos atualmente na escola.

¹⁰⁷ Quanto à Cidade da Criança, inspira-se em um equipamento já existente na cidade, que já comentamos em nota de rodapé anterior.

¹⁰⁸ Surpreende novamente que em um hospital para crianças apareça entre as propostas de TEs. Como não houve justificativa, nem tempo para problematizar muito, não se pode concluir a motivação para a proposta.

		<p><i>MENINA 3: E pra ser do lado do museu lá... lá é vazio né, e podia ser feito um parquinho lá [1AS].</i></p>
--	--	--

Elaboração: Autor

Após a votação, foram selecionados três projetos de cada categoria como mais votados:

BAIRRO: REVITALIZAR PRAÇA DA VILA PÁSCOA, SALA DE JOGOS PARA O BAIRRO, QUADRA DE VÔLEI NO CEU

BAIRRO NOVO: ESPAÇO PÚBLICO CALIFÓRNIA, CIDADE DA CRIANÇA, ESCOLA DE PATINAÇÃO

CENTRO: PARQUE DE DIVERSÃO, NOVO CEU, CRIAR ÁREA COM CAMPO E PRAÇA PARA CRIANÇAS MAIORES DE 5 ANOS

Percebe-se que predominaram na escolha, usos ligados ao lazer, esporte, com exceção do novo CEU e da Cidade da Criança que tem um apelo educativo mais explícito.

Embora nosso foco analítico sempre foi relativo às manifestações em fala e em escrita *das crianças*, é importante reportar em parte, a impressão dos convidados adultos que participaram da assembleia a respeito do processo. Alguns destacaram a visão abrangente das crianças:

INSTRUTOR AUTOESCOLA 1: Eu gostei porque eles olharam a população como um todo, eles pensaram nas crianças, eles pensaram nas pessoas que tem algum tipo de problemas de questões financeiras... eu achei muito interessante isso e que bom que eles tem essa cabeça e essa visão né e a gente vai precisa dessas cabeças daqui 10 anos 15 anos pra administrar essa cidade (...) INSTRUTOR AUTOESCOLA 2: Foi muito bacana, porque a gente viu o engajamento das crianças, hoje... referente a qualidade de vida delas né, eles querem melhorias pra diversão e pra cidade. E dá pra ver que eles apontaram vários... Várias lacunas que realmente necessitam na cidade, exemplo um hospital maior na Efapi, eles tiveram uma visão maior que só diversão pra eles, então isso significa que eles têm uma mente muito aberta e que são mesmo o futuro da nossa cidade então eles querem tanto melhorias pra eles quanto pra gente. Por isso foi muito importante de vir [1AS].

Também destacaram os “produtos” realizados pelas crianças, as propostas de intervenção e a própria lógica participativa da assembleia.

GUIA DO MUSEU DE COLONIZAÇÃO: Foi... foi fantástico, na verdade eu fiquei muito entusiasmado com o fato de vocês terem produzido todos esses materiais a partir de experiências de vocês, principalmente com os folders que vocês produziram, como por exemplo o do museu, porque tem vários detalhes, vários comentários de vocês sobre as exposições, o fato de vocês terem produzidos esses materiais o fato de vocês terem levantado propostas de intervenções, outros projetos para os espaços que vocês vivem e o fato de vocês terem realizado o encontro, eu acho que vocês estão de parabéns! [1AS].

Durante a realização da maquete, no dia seguinte a 1ª assembleia, aproveitamos para suscitar falas a respeito desta atividade, bem como do processo como um todo. Neste sentido, a opinião das crianças demonstra aspectos positivos da participação como elevar a autoestima, perceber o resultado dos próprios trabalhos expostos, interagir com o público:

EU: Então, eu tô passando aqui para falar com as crianças, elas estão fazendo os projetos das maquetes..., mas eu quero ouvir deles sobre a experiência na assembleia (...) Angélica, se você tivesse que falar pra Adriana, que faltou ontem, o que vocêalaria sobre a assembleia? *ANGÉLICA: O que eu gostei foi os trabalhos assim, eu achei que não teria muitos trabalhos expostos né... e também teve um monte de “convidado” que elogiou a gente né, ficaram falando que a gente teve um monte de criatividade pra fazer aqueles trabalhos né, e que não teria tanta criança assim pra fazer as atividades como a gente fez [1AS].*

Comentaram sobre ter vencido a timidez, pois não é comum se exporem para apresentar trabalhos para outros públicos, muito menos num ambiente formal de auditório:

MENINA: O que mais me “marcô” foi que eu perdi a vergonha... EU: É, mas você já é um cara que não tem muita vergonha, mas ontem você matou a pau viu... (risos). E o que você achou de ontem? Você acha que vocês conseguiram passar a mensagem que vocês queriam ao quinto ano? MENINO: Eu acho que sim... por causa, que eles fizeram umas “votação” de lugares novos pra gente visitar aí... foram uns lugares bem... que se a gente fosse a gente aprenderia bastante [1AS].

Pelo seu protagonismo e por se perceberem como “senhores da situação”, não tão comum no cotidiano escolar, se deram conta de que a liderança exige resolver sozinhas os problemas. Uma criança que ia fazer o cerimonial, estando muito insegura, convidou outra para ajudar:

[EU: O que você achou da experiência de ontem? *JULIO: Eu achei bem legal porque daí a gente aprendeu coisas novas, daí a gente... o professor deu um trabalho pra cada um né, tipo eu era só pra falar no grupo, mas aí o Murilo me chamou pra falar a saudação (cerimonial) e “tals”... e daí eu aceitei pra dar uma ajuda né, mas daí eu gaguejei mais que ele pra falar... (risos). EU: Mas vocês estão de parabéns... eu gostei muito, vocês foram um exemplo de cooperação, de ajudar os amigos... [1AS]*

Outra criança sentiu o desafio de uma tarefa nova, a relatoria:

EU: Ah, vocês tiveram propostas aprovadas né? *MENINA: Sim, e eu achei bem legal. EU: Você era relatora do teu grupo, o que achou dessa experiência? MENINA: Eu achei legal, e tipo só é difícil se eles “falaram” muito rápido... se eles “falaram” com calma assim... EU: E tu acha que eles te ajudaram nesse ponto? MENINA: Mais ou menos... (risos) [1AS].*

Também houve outros episódios com solidariedade:

MENINO: Eu fui relator, eu tava escrevendo lá... eu achei bem legal, tinha uma menina também que foi me ajudando a escrever e ela escreveu bastante né [1AS].

Houve o caso, inclusive, em que a criança da turma 51, que assistia, “assumiu” o papel da criança que havia sido designada para apresentar as propostas, o que mostra que o protagonismo é conquistado pelas crianças em suas relações:

MENINA: Eu achei legal porque a gente pode chamar as outras quintas séries né, pra elas conhecerem nosso projeto. EU: E você acha que eles aprenderam alguma coisa? MENINA: Sim... Tipo a Anastácia, ela quase foi no lugar da Queila... (risos) [1AS].

Outra criança também relata a novidade de ser o “centro das atenções”, e como aprenderam ao explicar:

MENINO 1: Eu acho que né, o que mais me marcou foi isso daí, que tipo, eu explicando assim ó, e eu tava explicando e as outras pessoas tavam vendo e aprendendo assim ó... EU: Você nunca viveu isso antes? MENINO 2: Não, de ficar explicando assim não.... EU: De explicar para pessoas estranhas não. E o que você achou dessa experiência? MENINO 2: Eu achei bom, porque né a gente perdeu a vergonha mais, e a gente aprendeu mais com isso também [1AS].

Ser protagonistas também as levou a experimentar outro ponto de vista, a partir do qual avaliam se os outros prestaram a atenção e participaram, desenvolvendo a capacidade de serem interlocutores:

EU: E você acha que as outras crianças entenderam? MENINO: Sim... Tipo. as meninas que tavam fazendo trabalho com “nóis”, elas tavam falando bastante... Elas participaram bastante. EU: Estavam interessados, você acha? MENINO: Sim... elas tava falando de visitar um laboratório que tem o corpo humano e “tals”... EU: Estavam interessadas em ir nos passeios também? MENINO: Uhum... EU: Legal, e pra você o que fica de aprendizados desse programa todo? MENINO: De tudo fica também, tipo coisas que a gente aprende que quando eu tiver um filho eu quero que ele aprenda que nem eu aprendi (...). EU: E você acha que os alunos que estavam lá, aprenderam alguma coisa? MENINO 2: Sim, porque né, teve gente que nem era do projeto que entrava na conversa e tipo eles participavam mesmo [1AS].

Também exercitaram a escuta, característica de processos participativos:

MENINO: Eu fui coordenador do GT, eu apresentei, ouvi as ideias e tipo, não é só eu querer mandar, eu querer dá ideia, eu tive que escutar os outros [1AS].

A introdução de TEs, e mais especificamente o momento Decidir, leva às crianças a desenvolver a iniciativa, a autonomia, que sob o pretexto da identificação dos potenciais educativos os faz exercitar a cidadania em uma dimensão que só costumam ter oportunidade na vida adulta.

MENINO: Eu achei que tava muito legal e eu achei que eles gostaram muito, porque eles tavam prestando atenção no que tavam falando. EU: E ontem, quem você acha que tava mandando no pedaço, os adultos ou as crianças? MENINO: As crianças né... (risos). EU: E de todas as coisas que fizemos, o que fica de aprendizado pra você? MENINO: Eu aprendi várias coisas né, eu aprendi que as crianças também podem votar, votar nos direitos delas [1AS].

A experiência participativa que elas conduziram foi muito significativa para questionar um mundo de adultos dos quais não tem acesso a decisões, mundo este em que sua voz se mostra inaudível, e suas demandas secundarizadas:

EU: E você acha que as crianças aprenderam alguma coisa? *MENINA: Sim, e eles eram participativos também.* EU: E essa coisa de votar, decidir, vocês estão acostumados a fazer? *MENINA: Não, a maioria das vezes eu acho que os adultos não acreditam na gente.* EU: E você acha que as crianças têm ou não espaço pra decidir? *MENINA: Não, na maioria eu acho que não. (...)* EU: E em questão das votações e participação das crianças ontem, o que você achou? *MENINO: Eu achei muito legal, eles participaram bastante, eles tinham bastante opiniões legais.* EU: E vocês já tinham feito algo parecido? *MENINO: Não... Pra falar a verdade, os adultos querem ter tudo né, tipo, e pra gente é só os restos do que eles têm [1AS].*

Igualmente lhes permite refletir sobre o ambiente onde passam boa parte do dia:

EU: E você acha que não tem muito espaço de participação na escola? *MENINA: Não. (...)* EU: E como seria a escola se tivesse mais participação das crianças? *MENINO: Melhor e mais divertido, e assim as crianças iam “aprendê” mais [1AS].*

Tampouco deixaram de criticar nossa própria metodologia, quanto ao fato de que, dentre que as categorias de propostas selecionadas para serem “maqueteadas”, em sua opinião, deveriam ter sido escolhidas apenas propostas para o bairro:

ANTÔNIO: Eu vou falar uma verdade aqui, eu achei que esse projeto teve um ponto ruim né, porque no projeto quiseram melhorar o centro, e o centro é o melhor lugar de Chapecó, e eu acho que isso foi errado né, porque tem gente aqui no bairro que passa fome e querem melhorar o centro?... Lá eles têm tudo do bom e do melhor EU: Uhum.. e você sabe por que isso acontece? *ANTÔNIO: Sim, porque lá eles têm mais condições, lá eles têm empregos que pagam mais dinheiro, aqui no bairro é difícil de conseguir emprego, e tem gente analfabeta aqui e não conseguem daí.* EU: Emílio, o que você acha disso? *EMÍLIO: Eu concordo com o Antônio, porque lá eles tem mais condições de vida né, lá eles tem empregos que eles ganham bastante, se acostumam rápido e com o dinheiro que eles ganham eles podem comprar basicamente qualquer coisa, tipo uma casa, moveis, um monte de comida [1AS].*

Assim, não bastando o questionamento que fazem a uma escolha metodológica nossa, ainda “emendam” uma crítica social bastante robusta pra sua idade, sobre diferenciação social, acionando justificativas relacionadas à renda, emprego, educação, que poderiam até nem vir à tona em classe, mas foi muito mais possível de aparecer *devido à consciência crítica despertada no processo de recodificação/codificação*, consciência esta, ativada no contato com os territórios. O que é curioso, é que a mesma criança que tece a crítica inicial é aquela que observara uma contradição no dia da visita à área irregular quanto à presença de antenas parabólicas nas casas mais precárias. Assim, o que fica para nós, são as possibilidades que o currículo da cidade abre para problematizações diversas sobre seu

cotidiano que podem fazer emergir impressões que tanto reproduzem o discurso dos adultos, como o questiona.

Em suma, sobre a 1ª assembleia, e mais especificamente, o Atlas, pode se dizer que este serviu como dispositivo para a interlocução, justamente por ser um produto autêntico da participação das crianças, o que lhes deu “conhecimento de causa” para serem seus apresentadores, não como meros repetidores de uma pesquisa copiada da internet, mas usando de sua criatividade e estabelecendo diálogo com os convidados:

MENINA: Eu aprendi... assim a ter mais experiência com os trabalhos que a gente fez assim, tipo ter mais criatividade, tipo o que eu mais gostei mesmo foi de apresentar o atlas que daí eu falei bastante. (...): E você Queila, o que achou da experiência de ontem? QUEILA: Eu gostei bastante... EU: E qual era tua função ontem? Eu era coordenadora do GT ontem. EU: É, e o que o coordenador tinha que fazer? QUEILA: Tinha que apresentar aquele livrinho lá... EU: O atlas... isso! E você acha que as pessoas ficaram interessadas no que você explicava? QUEILA: Eu acho que as meninas do meu grupo sim, (...). EU: Ah, e a convidada (catadora), você acha que ela conseguiu entender? Aquela senhora que ficou no grupo de vocês... MENINA: Uhum... ela também explicou pra quem tava lá com a gente sobre separar o lixo, sobre os resíduos aonde é que vai... [1AS].

O Atlas também serviu, como atestam as falas, para fazer com que se comprometessem ainda mais com os novos aprendizados, que implicaram em mudanças de comportamento. O próprio fato da visita à associação foi lembrado nesta ocasião em que avaliou a assembleia, e mostra autorreflexão sobre seus hábitos e as consequências disto para o trabalho dos catadores:

MENINA: Eu aprendi que não podemos jogar lixo assim na rua... aprendi também que tem cuidar das coisas, assim nossos filhos vão aprender também porque o mundo não é uma brincadeira o mundo é uma coisa séria e devemos cuidar dela (...)
MENINO: Eu aprendi que, vamos dizer que, nessa parte de separar os resíduos, que antes eu não sabia disso, tipo quando a gente pega e toma um iogurte e não lavava o pote, o dinheiro deles (dos catadores) fica menor, daí eles pediram pra gente lavar o pote de iogurte [1AS].

Também se percebe uma incorporação do objetivo essencial do programa, a respeito do aprendizado para além da sala de aula, como que ativando nelas mesmas um sentido mais aguçado para saberes que estando na cidade, se relacionam ao que estudam:

EU: E de todas as visitas que você fez, você quer destacar alguma do teu aprendizado? MENINO: O que o professor falou no começo lá... Que a gente não aprende só dentro do colégio, a gente aprende em outros lugares fora do colégio também. (...)
EU: E o que você acha que ficou de aprendizado do projeto? MENINO: Muita coisa, não tem nem como explicar, tipo sair da escola, eu primeiro tinha falado que os “passeio” do professor era pra gasear aula, depois eu vi que não era bem assim..., tipo, aqui na sala a gente aprende matemática, continha e... e já fora da

escola, além da gente aprender ciência, geografia, a gente aprende mais coisas, tipo coisas que a gente não sabia e que aprendemos fora da escola [1AS].

Estas oportunidades fora dos muros deram a elas acesso a outros universos que lhes permitiu tanto exercitar outras habilidades como almejar possibilidades para seu projeto de vida.

EU: (...), mas eu queria saber de você qual dos lugares que a gente foi que você mais gostou? *MENINO: Foi do viveiro e quando a gente foi na assembleia.* EU: Por acaso de todos esses lugares que a gente viu, teve alguma profissão que chamou atenção pra você, que de repente já despertou o interesse? *MENINO: Lá da Uno, no museu zoobotânico.* EU: Ah legal, qual profissão, você se lembra? *MENINO: A do biólogo... que trabalha com animais e plantas.* EU: Você já tinha pensado em outra profissão antes do trabalho dos territórios? *MENINO: Não... nunca tinha pensado que a gente teria essa oportunidade de você ainda escolher nós.* EU: Entendi... [1AS].

A ideia de que, ao escolhê-los para o programa, eu tenha lhes dado uma oportunidade, soa para mim como se o cotidiano da escola já estivesse esgotado para as expectativas das crianças. Como que se eu fosse capaz de salvá-los, naqueles dias de oficina, de seu confinamento compulsório.

Na fala a seguir, a criança conseguiu estabelecer nexos entre sua bagagem cultural e o conteúdo da visita, o que pode acontecer em sala de aula, ou fora dela, mas o fato de ser em outro lugar que não a escola, motivado por aspectos sensoriais, leva a crer que os TEs evocam relações mais ricas que as que a sala de aula pode oferecer:

EU: Ah, você gostou do museu zoobotânico então... *MENINA: Os animais eu nunca tinha visto, e era meu sonho de ver... eu vi um puma, eu vi um pavão, eu vi um bugio, porque era meu sonho ver um bugio, porque eu achava que ele era um bicho normal, igual um esquilo, (...), que ele é quase que nem um macaco...* EU: Legal, aonde você tinha ouvido falar do bugio? *MENINA: Olha, é que eu e meu pai, meu irmão e minha mãe... Minha família toda é gaúcha, daí tem uma música lá que meu pai canta, que fala sobre o bugio... e eu sempre quis saber como que era esse bugio, e eu também vi na TV que o mosquito da dengue tá matando os bugios, essas coisas [1AS].*

Gostaríamos de comentar também que na nossa impressão sobre esta ocasião em que se produziram estas falas, um dia depois da assembleia, e durante a elaboração manual da maquete, nos deram a impressão de ser uma das mais ricas quanto à quantidade de relatos por parte delas. Avaliamos que alguns fatores colaboram positivamente para este resultado: o diálogo acontecia num círculo menor, entre eu e a dupla da maquete, desinibindo-se em sua participação; e o envolvimento com uma tarefa manual e criativa parece ativar neles uma capacidade reflexiva que independente do que estavam realizando no momento, conseguem reelaborar seu percurso com muita lucidez, o que indica a potência não da maquete em si, mas da “ocasião” da maquete como oportunidade de se produzir espontaneamente a riqueza

de falas. Em nossa experiência no estudo exploratório, a experiência com as maquetes foi muito rica para absorver das crianças falas que versavam muito mais além do conteúdo que estavam trazendo nos modelos.

Ainda sobre a 1ª assembleia, foi solicitado, de forma bastante simples, que a turma 51 relatasse em casa por escrito “o que aprenderam”, tendo recolhido posteriormente estes relatos. Os relatos no geral foram descritivos: acentuaram as etapas da 1ª assembleia, sem destacar necessariamente o que aprenderam. Diziam ter aprendido com o que os colegas apresentavam, sobre os espaços visitados, como o lixão, e em alguns casos, mencionando que aprenderam sobre reciclagem. Havia muitas expressões que revelavam terem gostado e se sentido felizes: “no dia em que “fomo” no CEU (lugar da assembleia), eu descobri lugares novos, coisas novas”. Além de mencionar o que era verbalizado, também falavam sobre o Atlas e sobre os cartazes expostos, resultados das atividades de mapeamento.

Entre o que destacavam, estava a dimensão participativa, seja em poder opinar sobre o Atlas, seja de escolha sobre os projetos a serem desenvolvidos na forma de maquetes, e a menção se a proposta de seu grupo havia sido selecionada. Um relato declarou não ter entendido por que se fez a parte do bairro (Atlas), possivelmente por considerar já tudo conhecido, mas declarou ter gostado de [reformatar parquinhos e fazer hospitais]. É interessante por se perceber que, para a criança, ainda que fosse num plano abstrato, de indicação do que se ia fazer no território, tenha se sentido num um papel prospectivo ativo.

Alguns relatos traziam detalhes das propostas, como justificativas para os equipamentos, como o hospital proposto, uma vez que o existente na cidade é longe. É interessante porque acabam revelando necessidades não só das crianças. Em alguns casos apareceram detalhes que não foram verbalizados na apresentação das propostas: que as piscinas a serem criadas, para evitar “conflitos”, separassem meninos e meninas por horários de uso; a ideia de um grupo de ginastas vir para competir; que escolas para crianças com síndrome de *down* deveriam ser gratuitas e deveria haver mais orfanatos. Também descreviam alguns dos espaços visitados pelas crianças, como figurava no Atlas.


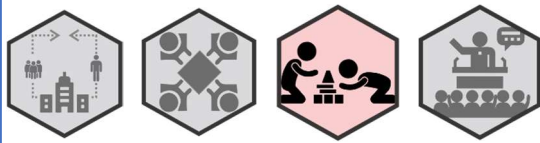

Neste conjunto de expressões das crianças, seja da turma 54 seja da turma 51, faladas ou escritas, pode-se perceber que o conjunto de atividades do momento Mapear – configurado no Atlas como síntese – foi elemento essencial para a 1ª assembleia (Momento Decidir), conformando-se como dispositivo-motriz. Ele abriu caminho para “outras

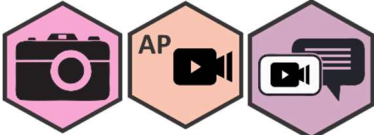
cartografias” expressas nos relatos que adicionaram outros espaços e atividades já existentes ao rol de TEs , seguido de proposta de novos TEs, permitindo, pelo exercício democrático, um envolvimento das crianças como agentes de decisão em um processo que lhes era inédito. Desta forma, as crianças comprometeram-se com suas escolhas e passaram a fazer parte de uma *discussão para o projeto*, com defesas centradas em seus interesses. Possivelmente o legado do tecnicismo no campo da Arquitetura e do Urbanismo, ainda que já criticado, mas sobrevivendo nas escolas de formação destes profissionais, contraste com esta metodologia que coloca as crianças na figura ambivalente de clientes e projetistas, ressignificando o *modus operandi* do perito. A identificação dos TEs no itinerário proposto encontra no momento Decidir um lócus crítico do modo de fazer corrente desta área profissional, e indica a potência dos conhecimentos da Arquitetura e Urbanismo, em sendo introduzidos na infância, para a incorporação de hábitos de participação nas decisões, sobretudo quando se referem a projetos cuja essência é o uso público.

5.5 OFICINAS DO MOMENTO CONSTRUIR

5.5.1 Oficina 20: Elaboração dos desenhos e maquetes

Quadro 40: Ficha da oficina 20

	<h2>OFICINA 20: Elaboração dos desenhos e maquetes [MQ]</h2>		
<p>Descrição</p> <p>Por meio dela, materializa-se o anseio expresso de forma participativa do momento Decidir, correspondente a 1ª assembleia. A maquete inspira-se no Poema dos desejos, e manifesta tridimensionalmente a resposta das crianças da turma 54 à “encomenda” feita pelas crianças da 51. As crianças da 51 desenvolveram em dupla a atividade. <u>Primeiramente, problematizamos as propostas</u>: em que lugar seria, para quem seria, em que lugar seria etc., para que pudessem justificar suas escolhas. Foram <u>selecionadas imagens de projetos arquitetônicos</u> (o que não deixa de ser uma seleção visual⁷), realizados ou em croqui, para que servissem de inspiração, sobre as quais fomos indicando elementos, materiais, usos, sobretudo para as crianças. Foi disponibilizada uma folha em A3 para que <u>fizessem croquis</u>, como um anteprojeto</p>	<p>Momento</p> 		
<p>Instrumentos</p> 			

<p>para a maquete, tendo sido antes explicado que este é o processo de concepção do arquiteto**. Após, mediante a disponibilização dos materiais, iniciaram a <u>elaboração da maquete</u> sobre uma folha de isopor. Desta forma, o Poema dos desejos teve espacialização em duas e três dimensões. Tempo de realização: 4 horas. A <u>apresentação das maquetes</u> aconteceu em dia subsequente, e encontra-se incorporada nesta oficina, tendo durado cerca de 1 hora.</p>	<p>Materiais Canetinhas, folhas e lápis (croqui), diversos tipos de papéis coloridos para forrar, materiais estruturantes de papelão, prancha rígida de isopor (1mX0,5mx 0,025m), cola, tesoura, miniaturas diversas, e.v.a, papel crepom, folhas Canson, lápis de cor, lápis de escrever, materiais recicláveis, colas glitter, palitos de picolé, palitos de churrasco (maquete), musgo.</p>
<p>Objetivo Desenvolver, por meio de desenhos e maquetes, propostas para os projetos selecionados na 1ª assembleia, referentes a modificações, acréscimos ou novos equipamentos para as crianças.</p>	<p>Metodologia: i) apresentação de croquis e projetos de arquitetura como referências para os programas selecionados na assembleia de forma dialogada com as crianças; ii) desenvolvimento na forma de “projeto” ou “croquis” por parte das crianças das intenções, equipamentos, etc.; iii) distribuição livre dos materiais; iv) desenvolvimento das maquetes; v) apresentação das maquetes (dia subsequente)</p> <p>Forma de registro e manuseio</p> 
<p>Plano de experiência Havia bastante ansiedade das crianças em realizar esta etapa. Foi bastante importante <u>trazer as referências visuais</u> para estimular e fazer com que discutissem entre si na dupla as possibilidades a serem realizadas. A ideia de fazer o croqui <i>permitiu uma prévia decisão</i> sobre o “programa”, tendo sido em parte bem realizado na maquete, com algumas exceções. Quanto ao espaço, embora fosse uma espécie de ateliê, nem todas as crianças conseguiram fazer sobre as mesas, algumas foram para o chão, e a sala ficou bastante tumultuada, com bastante materiais espalhados. No entanto, procurou-se de alguma forma não interferir na questão de ordem, deixando com que ocupassem o tempo previsto de uma manhã somente focados na atividade. A interferência da equipe de voluntários se deteve a <u>ajudar na execução</u>, sem opinar nos aspectos criativos ou de proposta. Durante a atividade, foram sendo entrevistados sobre como avaliaram o dia anterior, da assembleia. A apresentação da maquete foi focada em uma ocasião posterior. Quanto ao resultado, algumas crianças tiveram <u>dificuldades de execução</u>, algumas <u>não conseguiram detalhar o que projetaram</u>, embora também decidissem por outros aspectos não previstos no projeto (improvisado), conforme iam tomando partido dos materiais disponibilizados. Alguns tiveram dificuldade de se organizar com dupla, fazendo individualmente ou trocando de dupla durante o desenvolvimento.</p>	
<p>Fotos (Apresentamo-las a seguir, associadas diretamente aos comentários relativos a cada maquete)</p>	
<p>NOTAS *Esta modalidade já havia sido experimentada na fase piloto dos instrumentos como recurso para inspirar as crianças a desenvolverem os projetos do ponto de vista formal. ** Foi um emprego incomum, em relação à prática de oficinas difundida pelo GAE, do desenho como projeto, associado ao poema dos desejos, sendo uma fase em 2D e outra em 3D.</p>	

Elaboração: Autor

Como já comentado, o registro das falas de justificativa para as maquetes foi feito em dia subsequente a sua execução. A seguir, comentamos cada uma dela, seguido das

representações das maquetes e em desenhos¹⁰⁹ (projeto) e de um trecho principal da fala de apresentação, onde nossa interferência se dá no sentido de estimular o debate sobre o projeto.

MAQUETE 1 (Novo CEU para a Cidade – perto de uma escola do centro/Autor: Heitor)

Aparece em sua proposta elementos que não existem no bairro como piscina e aula de robótica, mas também um equipamento em que imagina se ter controle para uso exclusivo de crianças de sua faixa etária (Imagem 93). Quanto a forma de representação, alguns elementos aparecem em planta baixa, enquanto alguns de maneira perspectivada, como algumas poucas identificações como a biblioteca e o curso de natação (Imagem 94). É válido mencionar que a criança que realizou a esta maquete praticamente foi a única vez que a se envolveu integralmente em uma atividade, sem distração, com muita disposição e criatividade, o que reforça a importância do estímulo a diferentes habilidades nas crianças.

MENINO 1: Aqui eu fiz, curso de futebol, curso de natação, aqui é... aquele negócio de carrinho lá... EU: Ah, de robótica, não é esse? MENINO 2: É esse... aqui era pra ser um campo de areia mas não deu tempo de fazer... aqui é um escorregador pra crianças de 12 anos pra cima... aqui tem a pista de skate de aqui tem a biblioteca. EU: Vocês sabiam que essa proposta de CEU nasceu em São Paulo? E que lá eles têm piscinas? Então vocês falarem de piscina não é algo tão fora da casinha... (risos). É possível de fazer mesmo! MENINO: E porque não colocaram aqui no CEU? EU: Deve ser por falta de dinheiro, não sei... eu mesmo não conheço nenhuma piscina que dê curso de natação aqui no bairro... Quer explicar mais alguma coisa da maquete? MENINO: Aqui na caixa de leite é a pista de skate... aqui é a piscina... aqui nos canudinhos é a pista de carrinhos da robótica... EU: Alguém conhece esse tipo de curso de robótica? ALGUMAS: Não... EU: Vocês sabiam que desde a idade de vocês, vocês podem aprender algumas coisas básicas sobre eletrônica, sobre mecânica... tem escolas que ensinam isso... e escola públicas, não que vocês vão fazer um robô e ele vai sair andando... (risos). MENINO: Só tem isso... não deu tempo de terminar. EU: Mas você foi um dos que terminou primeiro... dava tempo sim de terminar... (risos). MENINO: Acho que tudo que tava no desenho a gente fez [MQ].

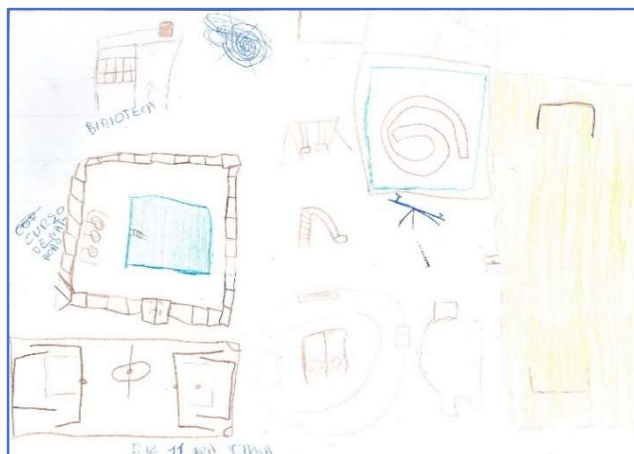
¹⁰⁹ Durante a oficina da maquete, quando da elaboração do desenho, fomos dialogando sobre as intencionalidades representadas, sendo que o desenho funcionou como um dispositivo para a própria dupla acordar o que iria materializar, mas também para que pudéssemos compreender o que gostaríamos de materializar. Não fizemos uma análise do desenho como poema dos desejos (duas dimensões) de forma separada, mas no conjunto com a maquete como poema dos desejos (três dimensões).

Imagem 93: Maquete 1



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 94: Croqui da maquete 1



Elaboração: Heitor
Digitalização: Autor

MAQUETE 2 (Reforma do CEU da Efapi/Autores: Adriano e Wilson)

Em se tratando de uma intervenção de reforma, as crianças consideram pré-existências, como usos e edifícios, mas também os refuncionalizam, como o caso do Centro de Referência da Assistência social que dá lugar a uma piscina (imagem 95) Embora não apareça na foto, a quadra de vôlei, objeto principal da “encomenda” (imagem 96 - parte esquerda do croqui) foi alocada em terreno baldio vizinho ao CEU, indicando uma compreensão quanto a ociosidade do espaço contíguo:

EU: A quadra de vôlei ficou em que espaço ali no CEU, pode explicar? *MENINO: Ficou... ali sabe, tipo, naquele lado que tem o terreno baldio... ali aonde só tem grama e podia ter a quadra ali né?* EU: E ali no meio, é a mesma quadra que já existe? Só que vocês não cobriram? *MENINO: Sim... [MQ].*

Sempre presente, a natação, como uso intencionado e que hoje não existe no bairro (nem mesmo sob a forma de acesso à escola particular) foi recorrente, como nesta proposta:

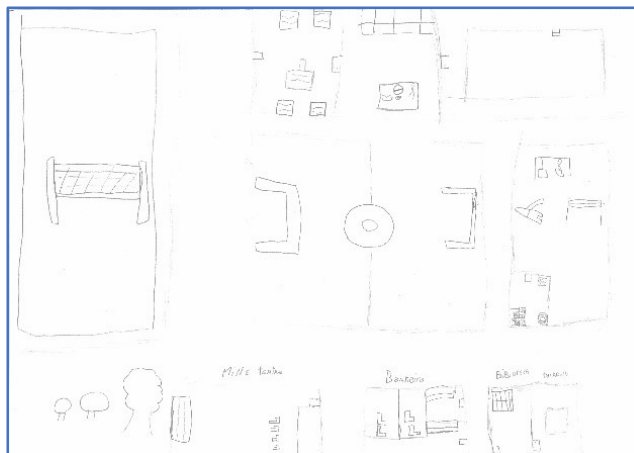
MENINO 1: Aqui a gente fez um desenho de como ficaria a maquete (...). MENINO 2: Aqui é um miniteatro, um banheiro e uma quadra... teve coisas que não deu tempo de fazer... teve um espaço pra natação, a quadra de vôlei fica bem ali. MENINO 1: A gente fez (representou) também a quadra e a pista que já tem no CEU [MQ].

Imagem 95: Maquete 2



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 96: Croqui da maquete 2



Fonte: Adriano e Wilson
Digitalização: Autor

MAQUETE 3 (Praça nova para o Loteamento Califórnia/Autores: Júlio e Murilo)

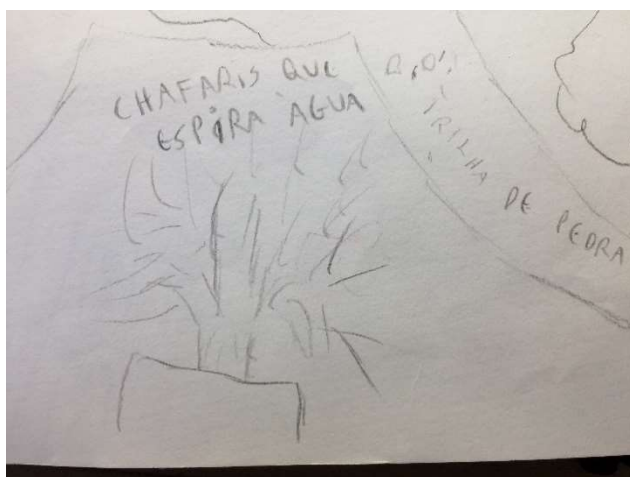
Observa-se que a dupla conseguiu realizar uma espécie de projeto em planta baixa (Imagem 97 e 98), inserindo linhas de chamada para identificar equipamentos como escorregador, chafariz, bem como percursos como a trilha de pedra e zoneamentos como o que separa crianças em faixas etárias na área e estas dos adultos. Incluem banheiros (embora não executados na maquete) e uma série de elementos como árvores, flores e bancos como que visto de cima.

Evidencia-se aqui novamente a tentativa de expressar pela solução das placas a restrição ao uso por faixas etárias, motivada pelos conflitos que as crianças têm as maiores que elas no uso de equipamentos de *playground*, mas também fica percebida a ideia de que os adultos estejam próximos, para que possam avistar as crianças enquanto também fazem uma atividade no parque, ou seja, a ideia de vigilância sobre si é controversa. Além da vigilância dos adultos e o “zoneamento” da área, pensando-se em faixas etárias infantis e juvenis, houve preocupação funcional com a sombra:

MENINO: Aqui nessa parte a gente tinha a ideia de fazer uns banheiros, bem ali, só que não deu tempo. EU: Mais uma coisa pessoal, na apresentação final as outras crianças podem opinar sobre a maquete (imagem 99)... então o Júlio fez bem certinho contando sobre o que deu e o que não deu tempo de fazer... (...) E como vai ser o controle? Como que as crianças vão saber se podem ou não entrar no parquinho? Vai ter placas com a idade? MENINO 1: Não... é que assim, aqui, não deu tempo de fazer, mas a gente tava pensando de colocar uma placa com a idade, aqui

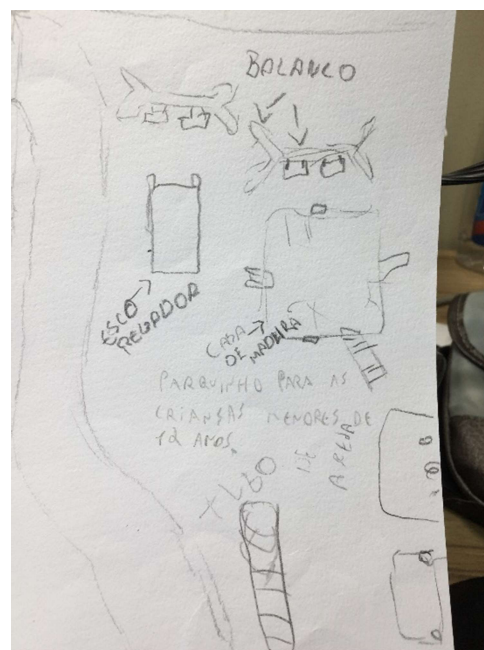
na entrada do parquinho MENINO 2: A gente fez dois “parquinho”, bem por isso, porque as vezes os “grandão” batem na gente... (...). EU: Eu vi que vocês propuseram colocar banheiros, os parquinhos que vocês vão, costumam ter banheiros? TODAS: Sim... tem... claro né professor (risos). EU: (...) Só que eu conheço o CEU, que tem banheiro, já o matinho não tem.... Por isso eu achei legal a proposta, porque não é todo parquinho que tem banheiro. MENINO 1: Aqui desse lado tem a parte das crianças maiores de 12 anos... tem o negócio de escalada e um escorrega (escorregador) maior que esse outro ali, que é pras crianças menores de 12 anos... MENINO 2: Aqui no meio a gente fez meio que uma trilha pros adultos fazer caminhada, aí eles podem passar ali e ver o parquinho das crianças. EU: E o que é essa casinha ali? MENINO 1: É só uma casinha pras crianças brincarem dentro... MENINO 2: Aqui a gente ia fazer um chafariz, mas não deu certo... e ali quebrou os balanços que a gente tinha feito. MENINO 1: Ah, tem aqui o banheiro, a praça para os adultos no meio, pra ver os filhos no parquinho... tem umas árvores também, porque o sol quente as vezes “tora” (torra) a nossa cabeça né... MENINO 2: Aqui a gente ia fazer mais uns bancos e uns tubos pra criança que entra ali e sai do outro lado... mas não deu tempo [MQ].

Imagem 97: Detalhe croqui (I) – Maquete 3



Fonte: Júlio e Murilo
Digitalização: Autor

Imagem 98: Detalhe croqui (II) – Maquete 3



Fonte: Júlio e Murilo
Digitalização: Autor

Imagem 99: Maquete 3



Fonte: Júlio e Murilo

MAQUETE 4 (Reforma de praça para Vila Pascoa/Autoras: Marta e Heloísa)

O foco da intervenção de reforma da praça da Vila Páscoa foi o suporte a atividades, como banheiros e uma praça de alimentação. Na maquete (imagem 99) e no desenho (imagem 100) apareceram poucos detalhes, mostrados em “vista”, sendo que oralmente se expressou mais detalhadamente. Ressalta-se que ao se indagar sobre como funcionaria a praça de alimentação, surge a ideia de gratuidade, que mesmo as crianças da turma concordando que é uma ideia utópica, igualmente rebatem a crítica dizendo ao menos que deveria ter um custo bem básico.

Imagem 100: Maquete 4



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 101: Croqui da maquete 4



Fonte: Marta e Heloísa
Digitalização: Autor

A ideia de gratuidade da comida a ser ofertada no parque indica, de forma sutil, que o lazer de seus desejos esbarra numa realidade com a qual se tem que pagar por tudo, inclusive pela comida. Também se percebe na fala a dimensão fantasiosa de se “criar um rio” e a ideia de fechamento para proteção a roubos. Surge também a preocupação com a segurança, pois tendo alimentos, deveria haver quem cuidasse para que não fossem roubados, a qual fomos insistentemente problematizando para ver se apareciam outros elementos de justificativa:

MENINA 1: Era pra ser uma praça de alimentação, só que daí eu não consegui fazer.... Eu fiz aqui umas mesinhas pra comer, mas não deu tempo pra fazer os banquinhos... (risos). MENINA 2: Aqui era pra ser meio que um campinho... mas eu não terminei. EU: E aqui no meio, o que é? MENINA: Aqui era pra ser um rio... EU: Criar um rio? Sério mesmo? MENINA: Sim... e ali desse outro lado tem as outras mesinhas. EU: Eu não sei vocês, mas eu achei o máximo fazer uma praça de alimentação dentro de uma praça... Por que você pensou nisso? MENINA: É porque tipo... a gente brinca né, aí a gente teria fome, daí já teria ali uma praça de alimentação. EU: Vocês gostam da ideia? ALGUMAS: Sim... EU: E as coisas iam ser caras? Iam ser baratas? MENINA: Ia ser gratuito. EU: Gratuita? A praça de alimentação? MENINA: Sim... porque a “maioria aqui é sempre bastante caro as coisas” ... aí aqui ia ser gratuito. EU: Então não basta ser barato, tem que ser gratuito? MENINA: Uhum... EU: E quem ia fornecer isso? MENINA: Não pensei nisso... EU: E o que eles iam fornecer? Que tipo de coisas ia ter? MENINA: Todos os tipos de comida. EU: Essa praça ia ser pra engordar mesmo... (risos) Perguntas? MENINO: Ali aonde ela disse que a comida ia ser grátis, ela podia cobrar a entrada a 1 real né? EU: Mas aí a praça teria que ser que ser fechada? MENINO 1: É... MENINO 2: Oh professor, “mã” daí ela podia fazer uma entrada pra daí de noite ninguém entrar né? EU: Por que? Vocês acham que não pode entrar de noite na praça? CF1: Não pode... porque se não eles iam roubar a comida. CF2: É, mas aí de noite a comida ficaria trancada né? EU: Então você pensou trancado? Por que? MENINA: Pra eles não entrarem. EU: Mas qual o problema de entrar? MENINA: Eles vão roubar as comidas... EU: Mas vocês acham que iam roubar? A comida é de todo mundo! MENINA: Eu acho... MENINO: Eu acho que, a comida é importante, mas acho que se deixar aberto eles poderiam quebrar as coisas também né [MQ].

MAQUETE 5 (Praça para os silos no centro da cidade) /Autores: William e Antônio)

A diferença entre o desenho, apresentado de forma perspectivada (imagem 103) e a maquete (imagem 102) decorre sobretudo do improvisado da dupla que se rearranjou para concluir. No desenho aparece a preocupação contido, sem se setorizar espaços para crianças maiores e menores.

Quanto à maquete, ela suscitou uma participação da turma, somando propostas e questionando sobre aspectos funcionais. Surpreende que não saibam o que é um pedalinho, mas sabem que para pescar, não pode ter movimento na água.

MENINO 1: Lá é um balanço, aqui é um negócio de se agarrar, só que ficou meio torto. MENINO 2: Aqui é uns botão, que não são pequenos, são “grandão” pra ficar brincando em cima... EU: E o que é aquela caixa? MENINO 1: Aqui é o palco, de

apresentação, teatro essas coisas. MENINO 2: Aqui tem a piscina, essa pode nadar, aí o lago que tem aqui no meio não pode. EU: Vocês gostariam de ter feito alguma outra coisa que não deu tempo? MENINO: Um campo de futebol, uma rua, um portão e uma grade. EU: Grades? Então significa que seria fechado? MENINO: Sim... EU: E pelos mesmos motivos que vocês já falaram? MENINO: Sim. EU: Alguém tem alguma dúvida? MENINA: Eu... o que é isso? EU: Ele já falou o que era... é um lago que não pode nadar. MENINO: É, esse aqui não pode, o outro pode. MENINA: Vocês podiam colocar ali, uma ponte, umas pessoas e um peixe né? EU: E algum desses dava pra por um pedalinho? Vocês sabem o que é um pedalinho? MENINO: Não. EU: William, você não sabe o que é? Você vai pedalando dentro e ele vai remando. WILLIAM: É, tipo um minibarquinho? MENINO 1: Vocês também podiam fazer uma ponte. MENINO 2: Ali eles podiam fazer umas cadeirinhas né... tipo bem ali e uma entrada lá atrás também né? MENINO 2: Tá, mas é como é que você vai pescar ali com o movimento do pedalinho na água? (...) MENINO 4: Não, mas não dá com movimento na água. (...) MENINO 1: Aqui eu fiz um palco para as crianças se divertirem..., não tem entrada ali, eu fiz aqui um balanço, mas tá quebrado... aqui é aonde tem o rio com os peixes, tem aqui também uma piscina... MENINO 2: Desse lado aqui tem um lado pra skate e uns carrinhos. (...). MENINA: Eu acho que devia ter um espaço pra ver o cinema, ter mais banheiros, devia ter uns "poste" de luz, porque como que vai ver de noite, se não tem luz? MENINO: É porque não deu tempo de fazer né... [MQ].

Imagem 102: Maquete 5



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 103: Croqui da maquete 5



Fonte: William e Antônio
Digitalização: Autor

MAQUETE 6 (Escola de patinação / Angélica e Adriana)

A diferença entre o desenho (imagem 105) e a maquete (imagem 104) decorre que no primeiro, pensaram como queriam a cobertura da patinação (desenhada de cima), bem como, um patins na fachada, em três dimensões, e tendo dificuldade em executá-los, partiram para o âmbito interno, resultando em algo que não haviam passado para o papel.

A fala registra que não conseguiram realizar o que idealizaram, a concepção de elementos que para um espaço que não é de seu cotidiano, e mediante nosso

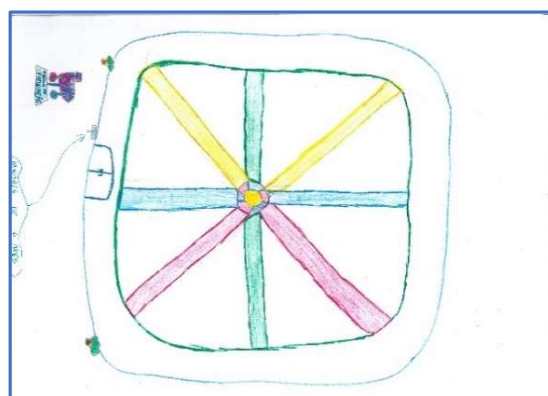
questionamento, falaram sobre o público em termos de faixa etária e gênero, sobre a gratuidade do acesso e o custo do patins, bem como sobre a segurança do local.

Imagem 104: Maquete 6



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 105: Croqui da maquete 6



Fonte: Angélica e Adriana
Digitalização: Autor

MENINA: A gente queria ter feito um teto com vidro, tipo daí não deu pra fazer nada.... Daí a gente resolveu fazer assim, sem teto EU: Isso foi porque vocês pegaram aquela inspiração das fotos né?... Viu as vezes é melhor fazer da própria cabeça né? MENINA: Daí na frente a gente quis fazer uma escultura de um patins... MENINA: Aqui era pra ser tipo uma parede, e tipo aqui tem a porta... aqui dentro, a gente teve a ideia de fazer isso aqui, aí as crianças iam rápido e podiam saltar aqui, meio que um balanço.... MENINA: Aqui é só uma área assim com grama e aqui é um lugar que as crianças podiam escolher os brinquedos. EU: E vocês já decidiram a faixa etária pra entrar nessa escola? MENINA: Sim..., acima de 6 anos. EU: E é só pra meninas? MENINA: Não. Para meninos e meninas. MENINO: Claro né? EU: E as crianças vão precisar pagar alguma coisa? MENINA: Não. Vai ser gratuito, mas tem que ter os patins. EU: E você sabe quanto custa um (par) patins? Você acha caro? MENINA: Mais ou menos, uns noventa por aí. MENINA: Cinquenta... MENINO: Mais de oitenta... MENINA: Não, mas nem tanto... tipo uns 35. EU: Não. Gente eu fui olhar um tipo bota que custa uns 350 pra mais... (risos). MENINA: Não professor, não dá... MENINO: Dá sim... MENINA: Tudo isso? MENINO: As meninas compraram aqueles tênis de rodinha, “trezentos conto” aquilo lá... pra que eu vou querer uma porcaria daquelas? (risos) (...) MENINO: O que é essa caixa? MENINA: É um lugar pra guardar os patins e as coisas. MENINO: E como é que eles vão fechar? EU: Fechar o que? Vocês pensaram nisso? MENINA: não... MENINO: É porque professor, eu achei que eles iam guardar as coisas só no armário, porque daí sim dava pra deixar aberto o resto [MQ].

MAQUETE 7 (Sala de jogos Cyro/Autoras: Alice e Talia)

O desenho, expresso como se fosse percebido em “vista” (imagem 107), surpreende pelas cores, detalhamentos e criatividade de usos e funções, indicando um repertório sobretudo presente em “lojas” de diversões, como fliperamas, expresso na maquete de forma quase na íntegra (imagem 106). Há propostas de interação da máquina com a criança de forma individual, bem como alguns que são para jogar em dupla ou grupo, como o xadrez e o bilhar,

ou ainda que exigem aspectos motores, como o gira-gira e a cama elástica e uma “casa na árvore”.

Imagem 106: Maquete 7



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 107: Croqui da maquete 7



Fonte: Alice e Talia
Digitalização: Autor

Embora tenha sido uma das mais ricas e bem executadas, as crianças haviam se desentendido o que gerou uma explicação da maquete pouco expressiva, embora em termos de criatividade e desenvolvimento tenha sido muito valiosa:

MENINA: Aqui é umas árvores, aqui tem um espaço pra brincar de laser... EU: Brincar de laser? Sério? Com arminhas? MENINA: Não. Tem que ir se abaixando, aí não pode se encostar ali (como em filmes com alarme em laser). EU: Entendi... mais o que? MENINA: Aqui tem uma máquina de pegar bichinhos, aqui tem uma área de jogos e ali tem uma casinha. EU: E mais o que? MENINA: Ali tem o xadrez, ali tem o gira-gira... EU: Alguém tem alguma dúvida? MENINO: Eu tenho. O que é isso aqui? MENINA: Enfeites só... MENINO: E isso aqui? MENINA: Uma TV e um controle pra jogos... EU: Amanhã, você precisa explicar mais com calma, e tentar “fazer eles” (a outra turma) comprarem tua ideia, ok? [MQ].

MAQUETE 8 (Cidade da criança/ Autores: Emilio e Antônio)

A dupla se rearranjou durante a elaboração, o que levou a não execução completa do projeto (imagem 109) na maquete (imagem 108). Destaque para os usos: autoescola e hospital. A lembrança pelo aspecto da saúde, que é presente em outros momentos, como da proposta não materializada, a do hospital de câncer infantil (1ª assembleia, proposta não selecionada), aparece aqui para “equipar” a cidade da criança.

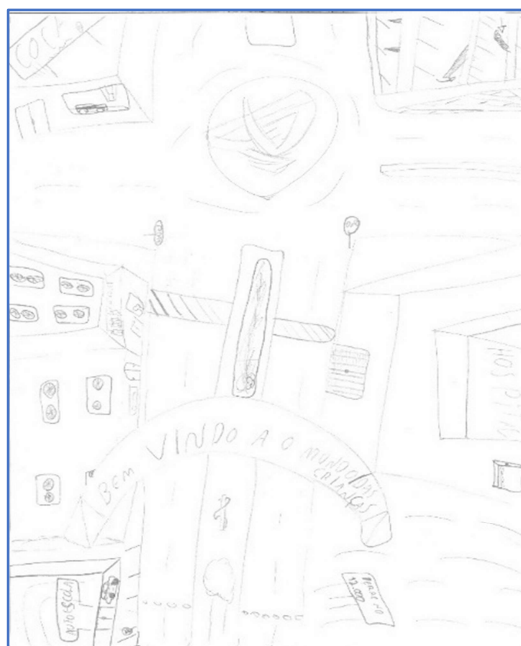
MENINO: Aqui a gente fez uma cidade da criança... aqui nessa parte branca não deu tempo pra fazer... porque não tinha mais caixas... Eu vou explicar aqui, o que a gente ia fazer se tivesse material, a gente queria colocar uma farmácia bem ali, fazer a parte da grama ali do lado, fazer um hospital bem ali... [MQ].

Imagem 108: Maquete 8



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 109: Croqui da maquete 8



Fonte: Emílio e Antônio
Digitalização: Autor

MAQUETE 9 (PARQUE DE DIVERSÕES – Queila)

A maquete expressou de forma menos detalhada (imagem 110) aquilo que aparecia em desenho (imagem 111), sendo que este mostra os aspectos em “vista”. Há bastante figuras humanas representadas e exigem uma condição inusitada para utilizar o barco viking: [Para sua segurança seja deste tamanho (do boneco)].

Nesta proposta, novamente aparece piscina. Embora no áudio e vídeos transcritos não apareça, houve questionamento das crianças da turma sobre como que o cinema previsto para o parque de diversão ficaria sob o barco viking, o que levou a uma autocrítica da proponente.

[MENINA: Aqui no desenho eu coloquei um castelo mal-assombrado só que não deu tempo de fazer... Aqui eu fiz o barco, do lado tem a casa mal-assombrada, eu fiz essa rampa, mas eu não terminei, era pra descer de carrinho, e ali no fim tem uma piscina...] [MQ].

Esta oficina, tendo combinado vários dispositivos, demonstra que sob o pretexto do projeto, seja em croqui, seja em maquete, as crianças explicitam com facilidade seus anseios, intencionalidades e até mesmo inseguranças. Têm sentido estético, funcional, de gestão dos

espaços, de conhecimento do sítio de locação, expressando-se de forma bastante compreensível, utilizando-se para isto tanto da linguagem gráfica – que apresenta os rudimentos das plantas de implantação arquitetônicas e por vezes utilizando-se da perspectiva. Na maquete, conseguem ter relativamente noções de proporção, procurando sempre trazer a figura humana e demonstrar situações de apropriação. Neste sentido, introduzem dimensões do processo formativo em arquitetura de modo muito intuitivo, considerando que não interferimos, o que comprova sua capacidade de internalizar dispositivos da área para a identificação de TEs. Além disto, o conteúdo das propostas, dilata a “encomenda” feita pelos clientes da outra turma, introduzindo sobre o “sonho possível” daquelas também o seu “inédito-viável”, uma vez que, quando as justificam, revelam atenção a situações-limite que vivenciam como a insegurança e o ônus para usufruir de equipamentos na cidade.

Imagem 110: Maquete 9



Fonte: Acervo do autor (2018)

Imagem 111: Detalhe do Croqui –
Maquete 9Fonte: Queila
Digitalização: Autor

5.6 OFICINAS DO MOMENTO DECIDIR (II)

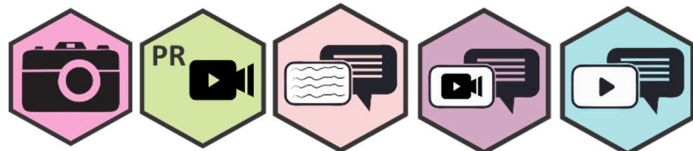
5.6.1 Oficina 21: 2ª Assembleia

Quadro 41: Ficha da oficina 21

 <h2 data-bbox="427 595 1007 633">OFICINA 21: 18. 2ª Assembleia [2AS]</h2>	
<p>Descrição</p> <p>Esta oficina forma uma triangulação iniciada com a 1ª assembleia e a elaboração de maquetes. A organização foi mais simples do que a 1ª oficina, sem a necessidade de se estabelecer tantos papéis/funções entre as crianças da turma 54. Houve novamente a leitura breve de um cerimonial, com a separação do público em torno de 9 círculos de cadeiras, no centro da qual estava ao chão cada uma das maquetes a ser apresentada. A dinâmica foi de que as crianças da turma 51 <u>circulassem livremente para ver as maquetes</u>, mediante a nossa instrução para que rodassem de grupo, até que todos vissem todas as maquetes. A dupla autora da maquete permanecia fixada junto ao círculo, apresentando-a aos que se achegassem. Assim, a maquete também se tornou um dispositivo-motriz, síntese em um momento, gatilho para outro. A própria dupla <u>fazia anotações, relatando opiniões de acréscimo ou modificação a partir de seus “clientes” e que depois foram lidas juntamente com a defesa de cada maquete</u>, sendo que nesta tarefa se envolveram as crianças da turma 51. Após a leitura do relato e da defesa, foram distribuídas cédulas associadas as maquetes que estavam, a este tempo, todas expostas no centro do auditório. A votação foi por categoria: i) uma reforma, alteração ou melhoria de algum território educativo do bairro, ii) um novo território educativo para as crianças do bairro e iii) uma reforma, alteração, melhoria ou novo território educativo para as crianças da cidade. A ideia da votação não era votar no mais bonito ou mais bacana, mas naqueles projetos que seriam prioritários para as crianças. Importante destacar que a votação levou em consideração também os acréscimos e alterações propostos pelos participantes, como forma de valorizar sua opinião. Ao final, foi feito primeiramente um momento para ouvir a turma 51 sobre a participação no processo, e depois da saída do público, um momento de “balanço” com a turma</p>	<p>Momento</p> 
	<p>Instrumentos</p> 
	<p>Materiais</p> <p>Cédulas para votação, materiais de anotação</p>
	<p>Metodologia</p> <p>i) Apresentação por parte das crianças do objetivo da 2ª assembleia; ii) organização em forma de rodízios de grupos de participantes em torno das maquetes e dos desenhos; iii) anotações a respeito de acréscimos e sugestões; iv) defesas das propostas por parte dos participantes convidados; v) votação das prioridades vi) avaliação sobre a atividade como um todo e especificamente da 2ª assembleia.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Apresentar as maquetes de maneira a ouvir contribuições dos participantes da assembleia de modificação e inclusão nos projetos de novos TEs no bairro e na cidade e indicar as prioridades a serem atendidas.</p>

54 por meio da roda de conversa. Tempo de duração:
2 horas

Forma de registro e manuseio



Plano de experiência

Por um esquecimento da equipe, o equipamento de som (microfone e caixa) não foi instalado, o que dificultou um pouco a apresentação das crianças quando precisavam falar e gerou um pouco de desgaste por parte da equipe na hora de solicitar o rodízio entre os participantes. Houve um pouco de dificuldade de algumas crianças em explicar a maquete, ou porque estavam tímidas, ou porque tiveram uma participação menos intensa que o outro membro que a confeccionou. Também houve uma certa confusão para se anotar as sugestões no papel, tendo que haver maior interferência da nossa equipe. As crianças da turma 51 foram indicadas com auxílio da professora para que fizessem a defesa de cada uma das maquetes e a leitura das sugestões anotadas, o que deu um papel mais ativo para algumas delas. Não houve muita possibilidade de gravação das apresentações das maquetes devido ao ruído de fundo, procurando se priorizar os momentos em plenária para se gravar os depoimentos. A votação foi realizada com bastante entusiasmo, bem como a apreciação do resultado. Quanto à dinâmica de avaliação final, houve mais dificuldade em se conseguir depoimentos das crianças da turma 51, com quem tivemos menos tempo para a empatia, pois ficaram intimidadas em um grande grupo, embora tenha se sugerido que antes conversassem entre si, de forma a sintetizar o que gostariam de falar. A turma 54 ficou ao final sozinha para sua própria avaliação, momento que se revelou bastante rico, fazendo-se síntese do processo. Importante destacar que além das crianças da turma 51, a 2ª assembleia não contou com participantes externos, embora se tenha feito o convite.

Fotos

Imagem 112: Crianças em roda de conversa avaliando a 2ª assembleia



Fonte: Acervo do autor (2018)

Elaboração: Autor

Destacamos e comentamos a seguir, a apresentação/defesa das maquetes quanto à justificativa de prioridade, associando-se ao registro das falas para cada projeto.

REFORMA, ALTERAÇÃO OU ACRÉSCIMO PARA O BAIRRO:

Revitalizar praça da Vila páscoa

Percebe-se também que, ao circularem pelas maquetes, as crianças da turma 51 traziam as ideias que já tinham visto, e iam “capilarizando” aspectos programáticos das outras maquetes, como foi o caso do barco viking e outros equipamentos. As crianças não excluem os adultos, como estes costumam fazer em seus espaços, e indicam o descanso, o chimarrão e a vigilância como ações dos adultos nestes espaços.

[MENINA: Deveria ter um barco viking, balanços, escorregadores, laguinho com peixes, banheiros, escadas e lugares para os adultos descansarem... EU: Você acha importante ter mais praças no bairro? MENINA: Sim, porque daí os pais podem ir lá tomar chimarrão e deixar as crianças brincando... EU: Então ok, obrigado] [2AS].

Acréscimo de sala de jogos na Escola Cyro

A comparação com o Shopping é interessante, pois os equipamentos propostos neste projeto são os que existem no espaço de *playground* pago daquele espaço, e que na escola seriam gratuitos em sua maioria. Mesmo assim, sendo para se divertir, haveria regramento, como a reserva.

MENINA: Vou falar da sala de jogos do Cyro, então tinha que ter jogos virtuais, jogos em 3D, uma sala com Bluetooth, também uma sala de cinema e banheiros... EU: Agora você quer fazer uma defesa pessoal? MENINA: Sim... eu acho que tem que ser o primeiro a ser feito porque é lá pro Cyro, e que a gente tá precisando do que a Alice fez, e eu acho que é uma coisa muito legal... e vocês podem ter percebido que tem coisas ali que também tem no shopping, e aqui é gratuito, a única coisa que paga é pra pegar os ursinhos, então imagina, você “pulá” na cama elástica, brincar com um monte de coisas “gratuito”... sendo que em outros lugares você precisa pagar. EU: E vocês pensaram como seria? Os alunos iam lá todos juntos? Como vocês pensaram? MENINA: Eu acho que os professores iam reservar a sala, e tipo é pra ser para as turmas do 1o ao 5o ano só [2AS].

Acréscimo de Quadra de vôlei no CEU

Aqui ressalta-se preocupações com a gestão do espaço: se terá piscina, tem que ter quem ensine e alguém para fazer a segurança contra quedas. Percebe-se também a incorporação de aspectos programáticos de outros projetos, como o caso da lanchonete. A questão de outros usos no CEU é reveladora de que sua não utilização também é devido a não adequação a outros interesses, embora sempre tenha predominado na fala das crianças o aspecto da segurança.

EU: E você vai defender o que? MENINO: Quadra de vôlei no CEU. Colocar uma aula de natação, colocar redes na quadra de natação, cama elástica e uma lanchonete... EU: Porque é importante ter o CEU? J  fez curso aqui? MENINO: Sim... eu já fiz violão... EU: Então você acha importante esse espaço? MENINO: Tipo, pra algumas pessoas sim e pra outras não..., tipo tem gente que vem e se dedica e já tem gente que não vem. EU: Tu achas que esses novos usos atrairiam mais gente? MENINO: Sim [2AS].

EQUIPAMENTO NOVO PARA O BAIRRO

Espaço público (praça) para o loteamento Califórnia

Aparece a questão de funcionalidade percebida pelas crianças que assistiram, mas também, pelo pretexto da defesa, a questão da segurança das brincadeiras na rua e a intervenção da comunidade, além do parque em desuso no Califórnia, descolado da malha urbana do próprio loteamento (imagem 113):

EU: Você vai fazer a defesa do que? MENINO: Da praça do Califórnia... fazer uma área verde, espaço para festa, ter mais iluminação, colocar uma piscina de bolinha para as crianças... EU: Mas e aí, vai ser coberta a piscina de bolinhas? MENINA: Sim... porque vai ser para o lado do parque que fica para as crianças abaixo de 12 anos. MENINO: Tem que mudar o escorregador de lugar também... EU: E, por que? MENINO: Porque ele dá na frente da parede de escalada... (risos)... aí as crianças vão d  de cara na parede... (risos). EU: Estão preocupados com a segurança...muito bem! MENINO: E por último, colocar uma cama elástica também... EU: E pra você, por que esse merece ser o projeto vencedor? MENINO: Porque nós não temos nada lá pra brincar, daí meu pai t  fazendo um baixo assinado pra colocar uma quebra mola l  na rua, porque a gente brinca na rua, porque não temos parquinho nem nada, aí a gente só tem a rua pra brincar... EU: Então tu  s morador do Califórnia? MENINO: Sim... EU: É, eu até hoje não entendo por que colocaram do outro lado da área verde o parquinho, então vocês não vão l  brincar? MENINO: Não... minha mãe não deixa... Porque é longe... [2AS].

Escola de Patinação

Demonstra a capacidade prospectiva na discussão em grupo - que acrescenta ideias - inclusive pensando no aspecto funcional, como iniciantes e já iniciados, a necessidade de assentos etc., e a defesa do aspecto da diversão colocado de maneira comparada com o aprender.

EU: O que o pessoal acrescentou aí? MENINO: Eles colocaram, uma parte para os que não sabem patinar, aí se a criança não sabe, ela fica naquela parte... EU: Ah, tipo uma pista pra iniciantes e uma pra quem já sabe? MENINO: Sim... também precisa de uma lanchonete, um banheiro também... e também era pra ser grátis, ter dois banheiros e mais cadeiras, porque tipo se a pessoa se machuca ela vai querer (se) sentar numa cadeira né? EU: E você quer colocar mais uma defesa? MENINO: Sim. Eu achei a ideia boa... tipo a criança não quer s  aprender, aprender, às vezes, ela fica entediada, assim a escola de patinação   diversão n ... e elas podem aprender l  também [2AS].

Imagem 113: Loteamento Califórnia: localização em relação ao *playground*

Fonte: Google Earth (2019)
Edição: Mayara Pavi (2019)

Cidade da Criança

A cidade da criança, equipamento já existente na cidade, foi “replicada” como novo equipamento na proposta e aqui é defendida sob a justificativa de proximidade com o bairro. Embora a original seja mais de aprendizado, o foco da proposta foi quase de um parque de diversão. Atentar também para a queixa da falta de espaços para as crianças.

MENINA: Acrescentamos um parque de diversões, um parquinho, uma lanchonete, uma quadra de futebol, um banheiro, uma quadra de futebol, mais casas e colocar uma piscina no espaço em branco... EU: Por que vocês acham que é importante ter uma cidade da criança aqui no bairro? MENINA: Porque é muito longe ir lá na outra cidade da criança. EU: Vocês já foram lá? MENINO: Sim... Mais de uma vez. EU: Então não é tão difícil... (risos). MENINA: É, mais ou menos. EU: Por que vocês acham que tem que ser aqui no bairro? MENINA: Porque sim, porque a gente não tem espaço pras crianças aqui no bairro [2AS].

REFORMA, ALTERAÇÃO, ACRÉSCIMO OU EQUIPAMENTO NOVO PARA O CENTRO:

Parque de diversões

A defesa interage com a proposta acrescentando usos e sugerindo um lugar, além de fazer defesa da gratuidade, refletindo a pouca oferta acessível.

EU: Que maquete você vai defender? MENINA: O parque de diversão... acrescentaram um banheiro, uma montanha-russa, um kami-kaze, mais brinquedos, mais banheiros... EU A proposta é para o centro, mas falaram de ser no bairro, você concorda? MENINA: Sim... e eu acho que podia ser ali no terreno perto da penitenciária... EU E você quer dizer por que acha que deve ganhar essa proposta? MENINA: Eu acho que deve ganhar, pra todas as crianças brincarem, e se divertirem... EU: Você acha caro ir em um parque? MENINA: Acho que sim... EU: A proposta desse (parque) era pra ser gratuito? MENINA: Sim... só pagaria a comida. EU: E por que? MENINA: Porque tem gente que não tem dinheiro pra pagar [2AS].

Área com campo e praça para crianças maiores de 5 anos nos Silos

Quanto à localização de um importante ponto referencial da cidade (os silos), as crianças no geral, não manifestaram conhecimento, o que indica um ponto para explorar, em termos de patrimônio, estes tipos de arquitetura industrial usadas e em desuso na cidade. De qualquer forma, o conhecimento do centro é raro entre as crianças.

EU: Todos vocês sabem aonde fica os silos? TODAS: Não... EU: Fica lá perto daquele restaurante, o Madero... os silos, são aqueles negócios altos e verde meio desbotado, lá eles guardavam sementes... não conhecem mesmo? T: Não... (...) EU: E por que você acha importante ter essa praça? MENINO: Ah, pra elas se divertirem... EU: Você conhece alguma praça do centro? MENINO: Eu só sei da praça que tem no meio do centro... [2AS].

Cursos gratuitos igual o CEU para o Centro

Sabem que só existe um CEU na cidade, e a proposta de defesa além de acrescentar aspectos funcionais, indica um critério bem relevante, que é o da proximidade com uma grande escola.

EU: Qual a tua maquete? *MENINO: Cursos gratuitos igual ao CEU... colocar um escorrega, luzes, lanchonetes e uma gangorra.* EU: E por que você acha que devemos ter outro CEU? *MENINO: Porque tem gente que não pode “ vim” aqui... daí eles podem ir lá no outro CEU...* EU: Vocês acham que devia ter em outros lugares? *MENINA: Perto de escolas grandes, tipo ali perto do Bom Pastor (escola pública no centro) [2AS].*

Para fins de curiosidade, as propostas ranqueadas após votação para “ordem” de realização, caso acontecesse, foram:

REFORMA, ALTERAÇÃO OU ACRÉSCIMO PARA O BAIRRO:

1º Quadra de Vôlei para o CEU

2º Sala de Jogos para o Cyro

3º Revitalização Praça da vila Páscoa

EQUIPAMENTO NOVO PARA O BAIRRO

1º Praça para o Califórnia

2º Escola de Patinação

3º Cidade da Criança

REFORMA, ALTERAÇÃO, ACRÉSCIMO ou EQUIPAMENTO NOVO PARA O CENTRO:

1º Parque de diversão

2º Cursos novos igual ao CEU

3º Praça para os Silos.

Quanto à roda de conversa que fizemos com as turmas, seguem alguns depoimentos das crianças da turma 51. Mesmo com estratégias variadas de se criar o “clima”, como conversa dois a dois, pouco se obteve de impressões. Nas falas, por exemplo, avalia-se outras competências no aprendizado como a questão mais prospectiva/propositora:

MENINA: Eu acho que esse projeto das crianças é bem legal porque elas estão desenvolvendo a sua criatividade e o que precisa melhorar pro bairro delas.... E eu acho esse projeto muito legal [2AS].

A experiência da outra turma entusiasmou e fez ver o que se aprende fora de sala:

MENINA: Eu achei bem legal porque tipo tem muitas crianças que acham que se saírem pra fora ficar em casa ou brincar não vão aprender nada, mas a gente viu que se a gente sair pra fora a gente vai aprender coisas novas, aprender brincando e não vai só ficar na escola estudando [2AS].

Entre os depoimentos turma 54, aparece sobretudo a avaliação de que superaram o medo e a vergonha de falar, a empatia – ao se colocarem como “professores” e precisarem da atenção, a autocrítica quanto a terem se dedicado mais, o protagonismo de terem o que apresentar para autoridade e outras crianças.

MENINO 1: Primeiro eu achei que eles iam me zoar porque eu sou meio gago as vezes, aí eu achei que eles “ia” me zoar né, mas eles não falaram nada... e tipo eles prestaram a atenção em mim, e eu não fiquei mais com vergonha né. (...) MENINO 2: Professor, eu quando tava apresentando eu fiquei com raiva, porque quando a gente tava falando, as pessoas se metiam no meio e tipo eu já ia falar isso e ela já tava me perguntando em vez de esperar... (...) MENINO 3: (...) Eu fiquei meio chateado quando os alunos não prestavam atenção em mim, as vezes elas conversavam, brigavam... e isso me deixou meio triste, é igual ao professor falou antes, a gente tava sendo os professores no momento e agora eu aprendi como é ser um professor quando ele quer explicar e não consegue... (...) MENINA: E eu gostei bastante mesmo, até apresentei para a diretora [2AS].

Também foi a oportunidade da professora regente, que conseguiu acompanhar algumas atividades apenas, pronunciar-se:

EU: Primeiro eu queria dizer que vocês estão de parabéns pelas maquetes, porque não teve muito tempo nem materiais, mas vocês conseguiram no final né? E você profe Sirlei, o que achou? SIRLEI¹¹⁰: Eu queria dizer que tudo que a gente faz é um aprendizado, e a gente vai percebendo que poderíamos ter feito diferente... mas é aquilo que a Rose (voluntária da equipe) falou, que vocês não podem deixar que as pessoas digam pra vocês que vocês não são capaz de fazer as coisas, porque esse projeto provou que vocês são capaz de muitas coisas... então eu acho que agora é pensar em melhorar sempre... [2AS].

Não necessariamente a fala da professora tenha relação com uma situação ocorrida, mas quando da 1ª assembleia, os professores da escola que acompanharam a atividade reportaram as crianças que haviam achado elas desordenadas, bagunceiras, o que não condizia com os elogios que fizemos a elas por seu protagonismo e liderança. Embora não haja elementos suficientes para problematizar, pois não consultamos a opinião daqueles professores, mas o fato de as crianças estarem conduzindo o momento e os adultos serem coadjuvantes pode ter sido bastante inovador para os padrões de docência que estão acostumados. O fato é que o ambiente escolar reforça estigmas, e a turma 54 havia sido considerada difícil, ainda que para a professora regente, não houvesse esta impressão.

¹¹⁰ Professora regente da turma.

A verdade é que, sendo o último bimestre escolar, no qual atuamos, e o fato do 5o ano marcar o fim das series iniciais do fundamental, tudo isto pesa sobre as crianças, além da novidade que o programa lhes desafiou: lidar com sentimentos de exposição, de ter algo reprovado, etc..

MENINO 1: Eu achei legal o projeto né... (...), primeiro eu fiquei com vergonha de falar na frente deles, mas eu ainda tenho vergonha... MENINO 2: Eu acho que ele não aprendeu porque ele é burro... (risos) EU: Não, eu não acho que existem pessoas burras, cada um tem seu jeito de ser... MENINA: Ele não é muito interativo... MENINO: É, meu amigo não é burro... (...) MENINO 3: Eu achei legal... e eu vou sentir saudades... mas eu não aprendi, porque sou burro... EU: Não, eu já falei que vocês não são burros, olha aqui, os outros falarem mal da gente é uma coisa, mas a gente mesmo falar mal só contribui negativamente... então não falem mais isso, usem sempre palavras positivas [2AS].

Talvez, a participação no programa tenha sido o que de melhor aconteceu para a dimensão da autoestima e valorização das crianças naquele bimestre, pois ainda que os depoimentos anteriores ainda mostrem o peso das avaliações dos adultos sobre elas, também houve boas avaliações delas a respeito de si mesmos, tanto neste momento, como em outros.

Se uma criança tem a noção de *feedback*, dando-se conta que poderia ter aproveitado melhor, num ambiente de avaliação não hierárquica como a roda de conversa que fizemos, talvez a escola também pudesse refletir seus métodos de *feedback* para eles, diferentes do que presenciamos em que a coordenadora pedagógica entra em classe com um tom severo e ameaçando de reprovação, que não permite uma autocrítica das crianças, seja reconhecendo o que precisam melhorar, seja vendo seus pontos positivos:

Os depoimentos sobre superação da vergonha foram muitos, então não cabe aqui colocar todos, mas alguns que são mais significativos, demonstrando que superaram o desafio do tipo de público e ambiente:

MENINO: Eu gostei, mas no começo eu tava com medo, até agarrei a Rose (voluntária com quem tiveram uma relação bastante afetuosa) e disse 'vem aqui me ajudar', mas depois foi tudo bem... mas aí as meninas falaram pra mim, que se eu tinha vergonha de 2 ou 3 pessoas, o que eu ia fazer quando fosse grande e tivesse que apresentar pra um monte de gente, aí eu fiquei de boas... (...) MENINA: Quando a gente chegou aqui eu não fiquei com vergonha, porque eu conhecia o lugar e as pessoas que tavam aqui eu já conhecia... eu fiquei até animada em apresentar o trabalho [2AS].

Nesta roda de conversa, acreditamos que as crianças dariam mais margem para avaliar aspectos de conteúdo relativo ao programa, mas o que mais aconteceu foi uma abordagem de caráter atitudinal, o que de fato, pode ser considerado como um “efeito bônus” do programa, o qual deu a possibilidade de uma interação mais significativa das crianças da

turma, e de alguma forma, mediante a sua percepção de que tinham um resultado significativo para sua aprendizagem, aquilo os acionou para um processo de autocrítica, o que não deixa de se coadunar, por exemplo, com a dinâmica dialógica da abordagem freireana, e demonstra um salto qualitativo na sua visão de sujeitos no mundo.

No próximo capítulo, recupera-se a contribuição de Paulo Freire e se procura sintetizar as contribuições da identificação dos territórios educativos para uma formação integral na infância. Também se resgata a partir da contribuição essencial de cada capítulo anterior, num processo de escrita que também procura reproduzir a metodologia freireana de descodificação-codificação, uma espécie de retotalização, que permita ver o todo já tendo passado pelas partes, apontando aspectos relevantes da pesquisa que não “couberam” sobretudo neste presente capítulo que se quis dar ênfase a fala das crianças.



CAP. VI

**A DIALOGICIDADE EM UMA
PEDAGOGIA LIBERTADORA:**

**A IMPORTÂNCIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA**



6. A DIALOGICIDADE EM UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA: A IMPORTÂNCIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA

Pressuposto de uma educação problematizadora, a dialogicidade foi um princípio do próprio caráter da pesquisa-ação, a qual adotamos. Mesmo a noção de dispositivo, que já apresentamos – em contraposição a de instrumentos – é um novo nomear porque sugere um outro proceder, mais dialógico. Se as crianças, em seu cotidiano escolar, costumam pouco manifestar-se (porque afinal estão ali para ouvir) e em seu ambiente doméstico são cerceadas porque o que falam não interessa ao mundo dos adultos, a perspectiva de identificação dos TEs abriu a elas um *território de pronúncia*. Sim, território simbolicamente falando, mas que também se afirmou como espaço material de poder, ao pronunciarem-se sobre seu território vivido.

Ao invés de oprimidas pela “cultura do silêncio” (FREIRE, 1987, p. 75) em casa e na escola, onde mais habitam, ao usarem dos dispositivos, encontraram o “clima” para que se pronunciassem sobre seu mundo. Portanto, não é que as crianças não têm o que dizer, mas porque são levadas a crer nisto, pela opressão dos adultos, por quem são “roubadas de suas palavras” (ibidem). Dizer a palavra não deveria ser privilégio dos adultos. Os adultos costumam decretar a “absolutização da ignorância” (idem) às crianças, que é o mesmo que ignorar sua existência:

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1987, p. 45).

O diálogo foi exercitado/exercido durante o uso dos dispositivos entre educador (arquiteto) e educando, mas também entre educandos e educandos, desde os percursos em deriva pelo bairro durante o estudo exploratório, e depois no programa, nas oficinas, em ocasiões como na apresentação do Atlas, nas “defesas” dos projetos das maquetes, o que permitiu que “o mundo pronunciado” (BASTOS, 2010, p. 334) se voltasse “problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles, (...) um novo pronunciar” (ibidem). É quando, para Freire (1996, p. 13) acontece “verdadeira aprendizagem”, pois os “educandos vão se

transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Como em todo diálogo, o “escutar” se reveste de importância, e nem por isto, diminui “a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar” (FREIRE, 1996, p. 45)”, pois o “bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura” (ibidem). Deste modo, as crianças – tão acostumadas a escutar – aprenderam com o outro – que as escuta – a falar melhor sobre seus pontos de vista, como quando se defrontaram com sugestões e até discordâncias e questionamentos sobre suas maquetes, por exemplo. A postura metodológica que empregamos provocou um aprendizado da dialogicidade, mas também o acesso a conteúdos por meio do diálogo que não emergiriam de outras formas de abordagem.

Em sua Teoria da ação dialógica, Freire indica a “síntese cultural” (FREIRE, 1987, p. 105) como uma de suas características, e que implica na rejeição a posturas dominadoras e antidialógicas. Acontece em simultâneo à investigação temática, permitindo uma analogia com a proposição de registro subsequente, em que as crianças produziram com base em sua investigação, painéis cognitivos, em diferentes formatos (folder, cartazes). Experimentamos o que Freire comenta a respeito, que a criatividade não se detém sobre o momento da produção, mas já é *acionada* na investigação, e tem consecução também depois da produção.

Desta maneira, o itinerário do programa encontrou uma articulação entre os momentos Aproximar, Mapear, Construir e Decidir, em que cada “produto” registrado pelas crianças foi síntese cultural daquela etapa, mas igualmente, material investigativo para outras etapas que se seguem, como no caso do Atlas e da maquete (Baguncidade), os quais nomeamos como dispositivos-motriz. É importante frisar que tudo o que foi “produzido” precisou ser reconhecido pelas crianças como resultado da interação dialógica com nossa figura como educador-arquiteto, evitando a ideia de uma invasão cultural, antônimo da síntese cultural. Freire (1987, p. 105) comenta que “a síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá a outra”.

O programa não poderia ser um antagonismo entre aquele que sabe sobre a cidade e o bairro e aqueles que não sabem. Esta postura metodológica foi importante para que, num contexto de difusão dos territórios educativos de maneira antidialógica (FREIRE, 1987) e com sujeição das crianças, não se faça disto um conhecimento que leve a “estabilidade dos

invasores” ratificando situações de opressão. Esta hipótese não parece remota, pois não é impossível a captura deste campo pelas formas mais conservadoras, pois ele ainda está “em emergência”. Formas tradicionais por vezes se mimetizam, como alerta Freire (1987), de inovadoras.

É o caso quando a ida das crianças para outros territórios vem para reforçar sua condição de inferioridade, ao levá-las ao consumo eventual de um programa como um cinema¹¹¹ no shopping, sem que se problematize o porquê do seu acesso ser pouco frequente a este espaço. Ou mesmo, quando se parte para outros territórios como que virando as costas para a escola, relativizando-a como espaço de aprendizado, reconhecendo apenas seus limites, ao invés de ressignificá-la a partir das experiências com outros TEs.

Neste sentido, é importante o conceito freireano de “diretividade”. Advogamos esta condição também para que a identificação de territórios educativos, prezando que pela participação das crianças de forma protagonista, não se relativize o papel da escola, nem do professor. Uma postura dialógica exige que as hierarquias sejam revistas quanto ao processo de conhecer, mas nem por isto, supõem uma educação sem pactos, sem agenda, que corra errante e espontaneísta. Analisando a obra freireana, Maria Vasconcelos & Regina Brito (2006) afirmam que a diretividade:

Consiste na percepção, por parte do professor, de que o diálogo, o reconhecimento e o respeito ao conhecimento de mundo que o aluno traz não são sinônimos de abstenção e de liderança por parte do professor; a licenciosidade e o desregramento, por sua vez, desumanizam tanto quanto o autoritarismo (VASCONCELOS & BRITO, 2006, p. 75).

Foi justamente esta postura de diretividade que nos guiou no itinerário das oficinas, obviamente, não sem o risco de que a condução delas declinasse em alguns momentos para a licenciosidade ou o autoritarismo. O fato de que não estive sozinho no percurso, mas amparado por uma equipe de estudantes voluntários que colaborou para se ter sempre alguém sendo o “fiel da balança” para alertar sobre possíveis deslizamentos. Além disto, como a ênfase da identificação dos TEs deveria ser pela percepção das crianças, nosso papel procurou

¹¹¹ Findado o itinerário do programa, fizemos um lazer com as crianças pelo centro da cidade em um percurso que incluiu a visita a Catedral e encerrou com a participação em uma mostra de curtas-metragens infantis promovida pelo SESC em seu cineteatro, oportunidade que foi a primeira para muitos de ver uma projeção mais parecida com a de um cinema.

subsidiá-las muito mais na apropriação dos dispositivos do que propriamente na nossa interferência sobre os conteúdos que emergiam dos territórios.

A postura dialógica se associou à diretividade, permitindo que por meio de questionamentos mútuos, o conteúdo pudesse ser conhecido, ao invés de uma exposição sobre temas, rompendo com uma sequência linear da educação bancária. Quando visitaram territórios, sobretudo com a turma toda, foi natural que os monitores das instituições reproduzissem em parte uma educação bancária, com muitos conteúdos sendo “depositados”, tentando aproveitar ao máximo a atenção daquele público, não obstante fizessem alguns questionamentos e procurassem alguma interação. E nisto tínhamos pouca interferência. Até porque, a ideia de que os dispositivos apropriados pelas crianças pudessem de certa forma compensar aquele conteudismo, as colocando de maneira mais ativa, nos fazia crer que, muito além das exposições orais demoradas em museus e outros espaços, as crianças estariam alertas para seus próprios interesses naqueles locais. De qualquer forma, os territórios se ofertam assim, com esta característica em seus acervos, regras, *modus operandi* dos mediadores que fazem a apresentação ao público, tudo o que também estava sob nossa avaliação indireta.

Maria Vasconcelos e Regina Brito (2006), ao sintetizar a contribuição de Freire em a Pedagogia do oprimido, oferecem uma possibilidade de conexão com os territórios educativos:

Definida como a pedagogia da não acomodação, é o caminho pedagógico que tem por princípio o indivíduo, seja este uma pessoa ou uma coletividade. Trata-se de uma pedagogia, que tem por fim a recuperação do indivíduo como um ser humano consciente de si, de sua capacidade e de sua força transformadora da realidade. Ao partir do indivíduo, esta pedagogia traz para o foco de discussão as problemáticas por ele vividas em seu cotidiano, resultando em efetivo envolvimento deste indivíduo com os temas trazidos à discussão o que, gradativamente, o levará a refletir sobre o seu mundo, sobre o contexto da comunidade em que se insere e, finalmente, ao contexto universal (VASCONCELOS & BRITO, 2006, p. 152).

Portanto, a identificação dos TEs, ao fazer emergir os territórios vividos, colabora para esta visão. Para Freire (1987, p. 23), a pedagogia do oprimido tem duas temporalidades. Primeira, quando os oprimidos desvelam o mundo da opressão e se envolvem pela práxis em sua transformação. Segunda, quando já transformada a realidade de opressão, que é quando se exercita a pedagogia da libertação. É um movimento contínuo, em que se passa do

reconhecimento do opressor à supressão dos mitos por ele criados, embora permaneça a sombra destes na estrutura revolucionária que surge.

A identificação dos TEs parece ter se alinhado em seus momentos como este movimento temporal expresso por Freire desde uma *pedagogia do oprimido* até uma *pedagogia libertadora*, ou problematizadora. Acreditamos que o programa colaborou para contestar a educação bancária, quando esta “insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo, e por isto, mistifica a realidade” (FREIRE, 1987, p. 41), ao contrário da “problematizadora, comprometida com a libertação, (que) se empenha na desmistificação” (ibidem).

A identificação dos TEs ofereceu as crianças por meio dos dispositivos, maneiras de desvelarem, desmistificarem territórios os quais muito ou pouco conheciam – como por exemplo a rádio, que só sabiam da programação – e sobretudo, apropriarem-se do que produziram, pela participação em processos em que elas também experimentaram serem educadoras, rompendo com a passividade típica da educação bancária. Por um lado, se a educação bancária não deixou de estar presente quando, em espaços visitados, principalmente os monitores usavam muito da metodologia expositiva e sem diálogo, os dispositivos, em sua dimensão criativa ofereceram uma alternativa, na “invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente” (FREIRE, 1987, p. 33), que também atestou não serem as crianças tábulas rasas, mas experientes e vividas em seus territórios.

Freire (1987, p. 19) expressa assim o dilema do oprimido: lidar com forças contrárias, uma que *força* a sua alienação e outra que o *impele* a sua libertação. Entre serem “espectadores” ou “atores”. Observamos este dilema refletido nas formas com as quais as crianças se manifestaram com ambiguidade sobre o uso de espaços como o Matinho e o CEU. Em que a possibilidade do lazer, da brincadeira, e de participar das oficinas (que ocorrem num destes espaços) se defronta com o receio da insegurança. Considerando que os territórios educam, com ou sem intencionalidade, podemos dizer que o cerceamento das crianças ao uso destes espaços pode ser interpretado como uma forma opressora de educação pela cidade, pois ao mesmo tempo que se oferece um horizonte possível para a infância com estes equipamentos, não se garante seu acesso seguro. Ainda que “driblem” as interdições familiares e frequentem em algum tempo estes espaços, *é verdade que ali as crianças são*

levadas a enxergar apenas a situação-limite, o que interessa em uma realidade opressora, a qual mantém neles o sentimento de impotência.

A complexidade de relações nestes espaços demandaria metodologias como por exemplo, mapas comportamentais, que revelariam aspectos significativos em uma etnografia daqueles territórios. Contudo, pela fala das crianças, nos foi possível compreender o lugar que permanecem os “maconheiros” quando estão no CEU. Portanto, tanto se lhes reconhece, como sabem onde ficam. Uma das crianças, como visto anteriormente, havia comentado sobre o modo de vestir deles, num tom de admiração pelas roupas e acessórios de marca. Embora todos naquela periferia possam ser encaixados na condição de oprimidos, inclusive os usuários de drogas, a opressão que os “maconheiros” exercem sobre as crianças quando do uso daquele espaço, também, paradoxalmente, se manifesta como admiração.

Freire (1987) alerta, quando menciona os mecanismos da alienação, que a sedução acaba por fazer o oprimido imitar o opressor, como em uma “irresistível atração”. Se desejam imitá-los em seu vestir, também podem querer reproduzi-los em seus hábitos, seja no consumo de drogas e na forma de apropriação impositiva sobre o espaço. Isto, se não for superada a situação-limite.

É interessante ilustrar aqui que, em paralelo ao itinerário que vivenciamos, as crianças da turma vinham tendo algumas formações dentro do Programa de erradicação das drogas e violência (PROERD), realizado pela Polícia Militar do Estado de SC há alguns anos com crianças do ensino fundamental. A apostila da formação¹¹² recomendava se “evitar lugares frequentados por consumidores de drogas” sem problematizar que, em alguns casos, como no das crianças daquela escola, estes lugares coincidiam com os poucos espaços públicos que elas tinham para utilizar, *forçando-as a internalizar uma postura de adaptação frente a uma situação-limite.*

Quando da “viagem” para o centro da cidade, com a finalidade de se visitar o museu e outros espaços, a fala de uma menina foi emblemática sobre as possibilidades de se sair do bairro: “Nossa vida é do semáforo pra cá”, referindo-se a um marco visual que assinala a entrada no bairro e revela-se como fronteira simbólica da falta de elasticidade do território

¹¹² Currículo para crianças do 5º ano do ensino fundamental: Caindo na real/ D.A.R.E. América; PMMG; tradução de Silas T. O. Melo e Soraya E. R. Matoso. Belo Horizonte, PMMG, 2013.

para aquelas crianças. Estes exemplos ilustram que há territórios restritos, usurpados ou interditados, situações-limite que se procurou problematizar quando surgiram.

Mais que visitar o CEU, o *walkthrough* por esta instituição e a apresentação em forma de cartaz para a turma foram um mergulho mais profundo, reconhecedor da potência daquele território, o qual só se ativa por seu uso, e que uma vez avaliado como merece, contrasta com aquilo que o desabona, e no caso, serve de impedimento para seu uso. Como mesmo a coordenadora do espaço enfatizou quando da visita, ela teme que pelo desuso das pessoas bem-intencionadas, possa o espaço ter outra destinação, pois franqueado à população, dá margem para a entrada também do público consumidor de drogas. Ao problematizar isto com as crianças, desde um percurso que já se iniciara no estudo exploratório, quando aspectos como estes apareceram, até chegar na sala de aula com elementos trazidos pela sua própria operação de um dispositivo, permitiu-se às crianças uma forma autônoma de aprendizado, em que passam da “imersão”, costumeira na educação bancária, a uma “emersão de suas consciências”, que resulta na “sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1987, p. 40), própria de uma educação libertadora.

Bem mais do que o uso de um dispositivo em específico, a combinação de uns com os outros, como quando constroem em desenhos e maquetes outras realidades possíveis, lhes possibilita um horizonte comparativo com a realidade a partir de algo que eles mesmos criaram, tendo dado às crianças a possibilidade de captar “o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado” (FREIRE, 1987, p. 40).

É importante que destaquemos aquelas capacidades que foram ativadas nas crianças quando na identificação de TEs em contraste com a inabilidade da educação opressora em reconhecer as potencialidades e estimulá-las nas crianças. Na 2ª assembleia, oportunidade em que fizemos uma avaliação do programa com as crianças, foi muito reveladora a forma com que alguns se manifestaram a respeito do juízo que faziam de si mesmos – achando-se “burros” – combinando com o que Freire (1987, p. 28) menciona como “desvalia”, algo que introjetam a partir do discurso dominante do opressor, convencendo-se sobre suas incapacidades. Houve tanto falas de crianças que parecem ter superado isto – ao verem o resultado do programa sendo reconhecido como algo valioso pela professora da turma e por

nós, bem como pelos visitantes e crianças da outra turma participante – como aquelas que ainda tinham incutido o espírito de incapacidade.

De qualquer forma, a roda de conversa que fizemos, para avaliação, inverteu as hierarquias, e colocou as crianças num lugar igual ao da professora da turma, e de cada um dos membros da equipe do programa, os quais também receberam avaliações. Diferentemente do que acontecera, e fora presenciado por toda a equipe, quando a coordenadora pedagógica visitou a turma em uma ocasião, fazendo questão que observássemos o *feedback* que daria a turma, recheado de ameaças de reprovação e que as colocava em uma situação que reforçava a ordem hierárquica e não valorizava o que pudesse haver de bom no coletivo ou individualmente. Sem ouvi-los, apenas avaliando-os. Não que tudo foram flores nas oficinas. Tivemos muitos momentos em que precisamos intervir entre conflitos, pensar em estratégias de coesão, conseguir que as crianças estivessem atentas umas às outras, sobretudo quando seus grupos apresentavam as sistematizações.

Embora isto não tenha relação específica com o conteúdo que trabalhamos, reflete contudo, a realidade opressora contra a qual um dispositivo como a assembleia, e de certa forma, a roda de conversa se colocam: como elementos subversivos de uma ordem comum na escola, em que as hierarquias se reafirmam nos discursos e as crianças não tem oportunidade de se posicionarem. Ordem esta que passa a ser questionada pela identificação dos TEs, que traz um outro *ethos* para as relações, ao apoiar-se em uma educação libertadora. Ilustrativo deste contraste foi a avaliação que a equipe fez sobre a 1ª assembleia, a qual demandou maior auto-organização da turma e foi muito bem julgada por nós. Supreendentemente, professores que acompanharam a assembleia reportaram à turma como uma “bagunça”, uma “desorganização”, no que as crianças ficaram confusas. Foi a oportunidade de esclarecer as crianças que a escola e os professores não estavam acostumados a verem algo sendo coordenado por elas, e onde os adultos não tinham papel fundamental.

Ou seja, sob o pretexto da identificação os TEs, a formação integral das crianças não estaria apenas em estarem aprendendo em contextos não-escolares, e também sobre conteúdos variados, e mesmo por meio de dispositivos incomuns, mas também em uma outra configuração nas relações entre elas, delas com a escola, delas com o educador, delas com mundo. A este ponto da tese, recuperamos a síntese do conceito de dispositivo que

trouxemos no Capítulo IV, onde assinalamos que para: Kastrup & Barros (2015) ele permite irromper a capacidade criativa; para Deleuze (2005) costuma em seu conjunto convergir para sínteses que são multidirecionais; para Agamben (2005) se apresenta como uma relação de poder um tanto subversiva, que ao nosso ver se manifesta na inversão dos “instrumentos de pesquisa” nas mãos dos que seriam os “objetos” dela – no caso, as crianças, tudo isto para afirmar que os territórios educativos em si reúnem as características *para que eles mesmos se constituam como uma espécie de dispositivo, um dispositivo para a formação integral na infância*.

Freire (1999) tem uma visão bastante lúcida sobre a “designação tempo integral”. Embora valorize a dimensão do “tempo” na prática educativa, alerta que se deve cuidar com o desperdício sabendo o que fazer com o mesmo na aquisição do conhecimento. Desde nossos percursos na formação de professores das redes escolares, ponto de partida para nossa jornada pelos TEs, estávamos atentos a não fazer com que a educação em tempo integral representasse “mais do mesmo”, ou seja, a extensão no tempo daquilo que já se ofertava convencionalmente.

Celso Henz (2012), ao relacionar o pensamento freireano com a educação integral, primeiro faz uma análise do legado da modernidade, que com sua racionalidade, ao invés de se fazer emancipadora, acabou por mutilar e focar as dimensões variadas da vida, desconsiderando a totalidade do humano, o que de certa forma problematizamos espelhando-se em nossas cidades. E o ambiente escolar também reflete isto:

(...) a maioria das nossas escolas está esvaziada de “genteidade” e entulhada de “conteúdos”. Torna-se pois, urgente, reconstruir os espaços-tempos escolares enquanto mediações e aprendizagens dos humanos, com relações e vivências em que educandos e educadores possam “ser mais” (HENZ, 2012, p. 82)

Este autor vai apresentar, dialogando com Freire, cinco dimensões, as quais devem estar entrelaçadas na práxis educativa: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica.

Na *dimensão ético-política*, destacamos o que autor assinala como primeiro passo, que é assumir a escuta e o diálogo como pedagogia substituta daquela imbuída de certezas e respostas, o que se relaciona ao nosso ver com a dialogicidade defendida por Freire e imbricada em nossa metodologia de pesquisa em que os dispositivos foram gatilhos para a escuta das crianças.

Na *dimensão técnico-científica*, os conteúdos científicos devem estar articulados à realidade e aos saberes que vem com as crianças para a sala de aula, colaborando para uma comunidade de aprendizagem crítico-reflexiva, onde se recria a “lição” com sujeitos cuja inteligência emerge desde a realidade vivida, trazendo junto sonhos e projetos em uma interação político-pedagógica. Henz (2012, p. 87) reforça: “Somente quem se pergunta e permite que a curiosidade dos outros o provoque e desafie pode ir aprendendo sempre, mesmo quando está ensinando”, o que é a tônica de nosso proceder dialógico.

Embora em muitas situações tenhamos passado de uma consciência transitiva para uma consciência crítica, graças ao estímulo que os dispositivos ofereceram à curiosidade epistemológica, é verdade que o fato de que os conteúdos ordinários do currículo, por mais que tenhamos tido acesso ao rol do que era ministrado simultaneamente a eles, dependia não só do nosso esforço, mas também das conexões que os professores poderiam fazer. Como só agenciamos a professora regente, que teve durante o percurso das oficinas algumas ausências, não pudemos comprovar melhor estes nexos. Contudo, sempre que podíamos, desde as visitas, sobretudo a equipamentos culturais, questionávamos se haviam ligações entre os acervos e os conteúdos já estudados.

Quanto à *dimensão epistemológica*, o autor indica que:

(...) trabalhando com e a partir da realidade dos educandos e dos conhecimentos já sistematizados, educandos e educadores vão refazendo a gênese produtora de tais conhecimentos na pluralidade de suas inter-relações, possibilitando assim a construção de novos conhecimentos a partir do que outros investigaram e sistematizaram (HENZ, 2012, p. 88).

Isto parece descrever os processos de síntese experimentados na produção de registros, sendo que alguns tiveram a capacidade de ser produto, mas ao mesmo tempo, dispositivo, deflagrando a produção de novos conhecimentos. Foi o caso principalmente do Atlas e da maquete, quando apresentada.

No que se refere à *dimensão estético-afetiva*, insiste sobre como a escola deve ser tanto quanto alegre, séria, permitindo descobrir “as bonitezas e possibilidades do mundo e da sua genteidade” (p. 90). Poderíamos destacar que esta dimensão, tão subjetiva, pôde se expressar nas crianças sendo protagonistas no processo e com isto, afirmando-se em sua autoestima tão desconsiderada comumente nos processos escolares, vendo-se como capazes de falar em público e organizar um processo participativo, mas também em sua capacidade

de tornar mais belo o que leem a partir do mundo, como seus cartazes, desenhos, colorindo e sendo artistas de uma cartografia afetiva.

Diante do aqui sinteticamente se expos, acreditamos ter alcançado o objetivo geral que nos propusemos: compreender a importância da identificação dos TEs pelas crianças em seu processo de formação integral, reiterando como aventamos na hipótese de investigação que os dispositivos do campo da Arquitetura e Urbanismo serviram a dupla finalidade: de nos permitir avaliar as percepções das crianças em sua relação com a cidade, mas também como artifício que as levou a produzir conhecimentos, sendo partícipes em sua própria formação. Confirma-se também que os *instrumentos* ressignificados em *dispositivos*, bem como outros aportes seus, fazem da Arquitetura e Urbanismo uma área contribuinte para a formação integral na infância, em uma alfabetização territorial que subsidia desde cedo a assimilação de aspectos da vida cidadã.

Passamos a seguir a uma reflexão síntese, recuperando as contribuições de cada capítulo no que se refere aos objetivos específicos da pesquisa e apontando elementos essenciais que articularam a discussão entre eles.

VII.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer estas considerações, procuramos de modo freireano, olhar também para a tese como realidade a ser decodificada, e uma vez cindida, permitindo-nos um retorno com olhar mais crítico. Por isto, passaremos ao escrutínio de como cada capítulo pôde contribuir para o alcance dos objetivos e para a validação de nossa hipótese.

Na Introdução, construímos a problematização desta pesquisa, onde situamos a tese como um contributo à discussão teórica e prática dos territórios educativos a partir do campo da Arquitetura e Urbanismo, mas também em diálogo com a Educação. Apresentamos o aporte das Cidades Educadoras para a discussão acerca dos TEs a partir de sua proposta de ampliar a trama de agentes educativos no território. É verdade que, se a essência de suas proposições tem se difundido e alcançado uma miríade de municipalidades onde efervescem experiências, não se encontrou uma postura mais radical em seu discurso de crítica às cidades capitalistas, apresentando, na maioria das vezes, uma posição conciliatória, ao invés de uma indignação por suas contradições, cujo balanço mais analítico o olhar freireano nos habilitou. Também procuramos demonstrar como a infância foi negligenciada nas cidades, consequência do urbanismo funcionalista segregador; bem como nos estudos acadêmicos, alicerçados em perspectivas que tratavam as crianças como objetos, e quando sujeitos, ainda sob uma ótica do devir.

Do ponto de vista dos programas educacionais e experiências que entrelaçam Arquitetura, cidade e Educação, contextualizamos os TEs como proposta do Mais Educação (MEC, 2007) em sua relação com a Cidade Educadora e na incorporação de agentes e espaços no entorno escolar e cidade, dentro de uma política indutora que ofereceu alternativas para jornada ampliada, e que devido a mudanças de gestão no governo federal após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, foram remodelados e desconfigurados em relação a sua proposta original. Destacamos que no universo de documentos a respeito do programa invariavelmente se contesta a ideia de “tirar as crianças da rua”, defendendo-se garantir sua segurança e comodidade pela apropriação destes espaços, com o que concorda Francesco Tonucci.

No *Capítulo II*, demonstramos como a Arquitetura e seu repertório de conhecimentos e instrumentos no processo formativo sobre a cidade tem sido perseguida desde o advento

das Cidades Educadoras em uma série de iniciativas que elencamos, no Brasil e no exterior, entre elas a ideia da Educação para o ambiente construído e os papéis do arquiteto-mediador e arquiteto-educador. Nestas modalidades vimos a combinação de instrumentos que socializam o conhecimento da área em suas modalidades cultural e participativa e a popularização e a experimentação, como no caso da metodologia freireana. Tudo isto se junta a nossa justificativa para a pesquisa: de que se possa incorporar, a partir da infância, conhecimentos e dispositivos do campo da Arquitetura e Urbanismo na construção de uma utopia possível em que a escola e a cidade possam contribuir para uma alternativa educativa e societária.

No *Capítulo III*, aprofundamos os principais temas da tese, entre eles *infância e territórios educativos*, tal como nos propomos em um dos objetivos específicos. Detalhamos o debate sobre a negação da infância, a qual se refletiu na desconsideração por parte dos estudos das áreas humanas e sociais – e que mais recentemente tem admitido até que as crianças sejam partícipes dos processos investigativos sobre elas mesmas e suas práticas, relacionando-as a outras formas de se ver categorias como espaço e tempo. Sobretudo sob influência da Geografia da infância, passa-se a considerar a produção de territórios como síntese da interação das crianças com os adultos, em que ambos negociam suas relações.

A importância do meio, ou melhor, do território, nos processos de aprendizagem, foi debatida sob a orientação de alguns autores, de onde sugerimos que o protagonismo das crianças na identificação dos TEs, diferentemente apenas da incorporação destes por parte de um planejamento educacional e docente, contribuem para que, já na interação delas com os objetos arquiteturais e urbanos, estejam aprendendo.

O aprendizado proporcionado pela rede (neste trabalho simbolicamente se apresentou na trama em que a figura do “hexágono” que se cola a outros por seus variados lados) tecida entre as crianças com os atores e territórios educativos nos levou também a apreender a relevância de se abrir para outras linguagens de expressão das crianças, não só a escrita. Pensar nestas outras formas de expressão é catalisar e favorecer com que as crianças, que tem voz, sejam ouvidas, o que implicou nesta pesquisa na resignificação de dispositivos, mas também em uma outra postura investigativa, que inclusive agregou como preocupação as dimensões éticas, muito além dos protocolos legalmente exigidos. Tivemos o cuidado com

a valorização de suas produções, nos esforços para que integrássemos todas as crianças nas atividades, para que mediássemos desentendimentos entre elas, para que problematizássemos conjuntamente no que se consideravam incapazes, entre outras situações.

Contudo, estávamos cientes dos desafios metodológicos. Ainda que o esteio do projeto de extensão-cultura que realizamos, e que serviu de estudo exploratório, tenha nos dado alguma experiência, estivemos atentos ao risco, por exemplo, da “desejabilidade social”. Isto pôde ser percebido nas últimas oficinas, quando já não se poderia mais distinguir uma real internalização das crianças ou um interesse delas em “nos agradar” com suas respostas, no que foi fundamental o filtro e a sensibilidade de nossa equipe. Havíamos utilizado da estratégia de, sempre, a cada encontro, recuperar o que já se havia feito e para onde estávamos caminhando, sempre que possível escrevendo na lousa, e nesta insistência em sempre mantê-los participantes de algo que não era avulso, mas sim conectado no tempo do programa, talvez se tenha produzido uma inculcação que embora bem intencionada, possa ter comprometido em parte sua espontaneidade.

Seja como for, em nossa seleção das falas, procuramos estar atentos a suas emissões, procurando distinguir seus traços culturais, seus repertórios subjetivos e pessoais, bem como valorizando suas sistematizações gráficas, identificando também ali sua criatividade no processo de identificação dos TEs. Ainda que se tenha preconizado a participação mais protagonista, é certo que variou nas oficinas o grau de envolvimento das crianças, o que para nós mostrou-se num crescente, coroado com a experiência das assembleias.

Vale ainda ressaltar que depois do itinerário concluído, reforçamos nossa forma de ver a infância, comentada no Capítulo III, longe de uma sobrevida vegetativa, sob risco de desaparecimento, como sobretudo argumentou Neil Postman, mas uma categoria vivaz cujo potencial foi manifesto na perambulação das crianças na cidade e nas peculiaridades de suas percepções, que embora se aproxime da dos adultos com quem negociam a produção dos territórios, ainda guardam muito das peculiaridades de sua faixa etária.

Sobre *território educativo*, excursionamos pela contribuição sobretudo da Geografia, de quem se empresta este conceito, muito associado a *poder*, de onde empregamos algumas vezes a ideia de *potência do território*, cujo conteúdo e forma educativa estão em estado

latente, acionada por outra potência, a agência investigativa das crianças. Desde esta noção de território emerge a essência autonomista que se perseguiu para os TEs, sob um horizonte de empoderamento das crianças para que em sua formação integral, incorporem a transformação social.

As concepções sobre território educativo foram debatidas desde o âmbito da práxis, de onde emergiram com variadas experiências, e uma vez tendo sido a proposição de pesquisa-ação desta, mais uma experimentação, pudemos reafirmar o que Giselle Azevedo *et al.* (2016a, p. 23) já apontavam sobre os TEs: “(...) um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações” em que objetos arquiteturais e urbanos se entrelaçam com as crianças em sua agência sobre os territórios, mas também na agência destes sobre elas.

Ainda no Capítulo III, foi onde apresentamos nosso referencial teórico mais consistente em termos de profundidade e abrangência: o pensamento freireano. Foi sob as pistas dadas por autores que escrevem sobre TEs – mas admitimos aqui, também de uma certa intuição de que Freire, do pouco que conhecíamos, nos poderia oferecer uma perspectiva mais perene para os TEs do que aquela que se encerrava no (e com) o Mais Educação – é que nos desafiamos a incorporá-lo nesta tese. Ainda mais porque nosso lócus era uma escola de periferia, com crianças de condição social vulnerável, contexto que inclusive fez do Cyro ser uma das duas escolas com jornada ampliada em Chapecó, ou seja, um contexto para da *pedagogia do oprimido* se passar a uma *pedagogia libertadora*.

Não vamos aqui recuperar todos os conceitos freireanos com os quais dialogamos. Esperamos que desde parte do Capítulo III (em um *continuum* com o Capítulo VI, o qual não vamos comentar aqui em separado) tenhamos extraído deste exercício de leitura e reflexão sobre as principais obras de Paulo Freire e autores freireanos os subsídios que incrementaram tanto a noção de territórios educativos, bem como seu papel para a formação integral na infância, o que era um de nossos objetivos específicos.

Reforçamos, contudo, a ideia de “pronúncia do mundo” defendida por Freire, espelhada para o contexto da infância, e que nos levou a sermos surpreendidos por suas visões de mundo acionadas pelos dispositivos. Sobretudo quando, nos exercícios prospectivos, revelaram o que Ivo Dickmann & Ivania Dickmann (2008) já nos chamavam a atenção: a expressão de desejos por parte dos oprimidos e oprimidas não giram sobre a superficialidade

nem em perspectivas tão utópicas assim. Ao sonhar e expressarem por meio de propostas, algumas escolhidas para as maquetes, equipamentos que pouco frequentam; na adaptação de projetos a sua própria faixa etária¹¹³ (nem criancinhas para escorregador, nem jovens ainda para outros interesses) e a outras idades – numa demonstração de solidariedade intergeracional e justiça espacial muito aguçada –; na ênfase temática aos aspectos do brincar como forma de aprendizado – incorporando aspectos tecnológicos (robótica), físico-motores (patinação, natação), culturais (palcos para música), socioeconômicos (acesso franco, preços acessíveis) e outros – estão como que quase “acusando” que seus desejos não estão no plano do “imaterializável” senão apenas concretizados do outro lado do muro social, plenos às crianças de classe média! A utopia seria impossível só porque que é para elas, crianças da periferia?

Como investigadoras-propositoras, as crianças em diálogo com o arquiteto-educador encontraram várias situações-limites que revelaram contradições sobre sua realidade e nexos com realidades mais além, como quando perceberam por sua pesquisa de materiais que vários resíduos separados pelos catadores vão mesmo para o aterro pois não há interesse comercial na região, ainda que sejam recicláveis; ou quando se referem a negligência do poder público quanto ao seu bairro, comparando com outras escalas em que há melhor consideração.

Se os dispositivos foram hábeis para a emissão das falas, mediando o conhecimento das crianças sobre o território e os demais agentes, sua sistematização, sobretudo o Atlas, foi essencial para se perceberem como cartógrafas do território. Às vésperas da 1ª assembleia, o tempo ficou mais apertado, de forma que o volume do Atlas, encadernado, só chegou as mãos das crianças no dia mesmo em que iriam apresentar. Somando isto com a montagem da exposição, que precisou ser feita bem cedo, antes que chegassem ao auditório da assembleia, causou-lhes um efeito muito positivo em termos de surpresa, como que se dando conta de uma só vez, do tanto que tinham sido capazes de produzir. Se viram como “produtoras de cultura”, tendo sobre o que falar. Ao superarem receios de falar em público, de serem expostas a desconhecidos, afirmamos que não foi dada a oportunidade de serem porta-vozes,

¹¹³ Fizeram um movimento, pelo itinerário, que sai *imersão* que constata a ausência de equipamentos para sua idade, uma vez que os dos *playgrounds* se destina aos menores; chega a *emersão* que é conceber outras possibilidades, podendo atuar sobre a situação-limite; e ao proporem as maquetes, exercitam a *inserção* que leva novamente à realidade, mas sob o conhecimento de um “futuro outro”.

mas voz ativa de si mesmo. Se as crianças não falam, para além de timidez, é porque a escola não conversa com seus mundos.

Em suma, de *uma leitura de mundo a uma alfabetização territorial*, defendemos que o conhecimento sobre a cidade parta de sua realidade, leve em consideração seu protagonismo, seus saberes, suas culturas, suas linguagens onde os dispositivos da Arquitetura e Urbanismo não reivindicuem para si mais do que o papel de meio para o aprendizado.

No *Capítulo IV* expusemos como a pesquisa-ação, a pesquisa-intervenção e a cartografia como método se associaram na definição do percurso de pesquisa, dando o lastro para que elaborássemos o itinerário do programa “Crianças arquitetando no território” sob um viés dialógico, o qual também levou a calibrar os dispositivos de que nos servimos, ressignificando-os para o contexto da infância. Cumprimos assim um dos objetivos específicos que era a aplicação dos dispositivos da Arquitetura e Urbanismo, devidamente fundamentados, contribuindo também para que se consolide e se replique em outras pesquisas.

Da pesquisa-ação apreendemos o processo reconstrutivo, que nos levou ao longo do itinerário a remodelar, reorientar, e rever o que se havia previamente planejado, sem que isto levasse a uma frustração ou comprometimento do programa, pois a maleabilidade é uma de suas características.

Se do ponto de vista de nossa “habitação no território” – e aí incluímos nossa equipe – a relação com os gestores da escola e professores foi sempre muito franca e amistosa, do ponto de vista das crianças também não foi difícil que nos integrássemos e delas obtivéssemos confiança. Sim, o fato de sairmos da escola foi para elas muito sedutor... tanto é que nos dias em sabiam que se faria a oficina em classe, acabava sendo menos estimulante. Mas a postura de tratá-las como sujeitos ativos, “nos policiando” para não reproduzir comportamentos “professorais” que implicam em exasperação da voz, em ameaças e tantos outros dispositivos de controle também colaborou para a “lateralidade”, o estar juntos, que busca romper com as hierarquias entre pesquisador e pesquisados.

As caminhadas a pé, com grupos, inicialmente não previstas quando do *walkthrough* em instituições pelo bairro, foi fundamental para uma interação nossa com elas. Ali foram vindo, naturalmente, histórias de vida, situações-limite de seu cotidiano pessoal e familiar que

nos fizeram também percebê-las em suas individualidades, o que acabou também por interferir positivamente para o aprendizado de uma postura dialógica do pesquisador, tanto quanto a frequência do contato com elas nas oficinas na escola e no território.

Os dispositivos, uma vez tendo sido “testados” e escolhidos ao nível do estudo exploratório, já estavam bem melhor ajustados na aplicação durante o programa. Pensávamos que a presença da professora regente fosse ser responsável por alguns nexos entre os conteúdos que vinham sendo ministrados ordinariamente com o que o programa propunha. Contudo, na maior parte do tempo, sua ausência acabou por não nos permitir avaliar esta conexão, sendo que quando a escola designava algum professor para acompanhar a oficina, ainda que cientes do programa, as vezes interferiam de forma prejudicial na autonomia das crianças, o que nos fazia preferir, como nos foi franqueado, ficarmos somente a nossa equipe e a turma, o que nos obrigava também a dirimir toda a sorte de situações, desde as saídas para o banheiro, os problemas trazidos desde casa, entre outros. Estas considerações feitas aqui procuram evidenciar aspectos que não consideramos tangentes, mas inerentes à pesquisa, mas que na produção de dados poderia competir em atenção com a quantidade de conhecimentos lá apresentada.

Ainda no Capítulo IV, os dispositivos foram agrupados em momentos, e nos detivemos a fundamentá-los, especialmente aquele que mais tempo tomou no programa, o Mapear. Neste sentido, procuramos contribuir para os estudos no campo da Arquitetura e Urbanismo, Territórios educativos e Infância em que os dispositivos outrora usados em investigações sobre a Avaliação do ambiente construído pudessem ser ressignificados não só em sua aplicação, mas em sua concepção epistemológica e metodológica.

Passando por autores da Arquitetura como Josep Maria Montaner e Ricardo Trevisan, da Filosofia como Georges Didi-Huberman e Gilles Deleuze, entre outros, o Mapear ganhou destaque como momento e enquanto dispositivos reunidos no Atlas, o qual “mereceu” ser alçado a apêndice (Apêndice E) desta tese, porque sua própria essência, preconizada pelos autores, é melhor apreendida quando ele é folheado e mesmo nossas menções a ele, e seleção de alguns trechos, talvez não fossem suficientes para compreender seu sentido como dispositivo-motriz. Obviamente que o sentido do Atlas não se encerra naquele momento da 1ª assembleia em que foi apresentado, motivo pelo qual o completamos com o momento do construir (elaboração das maquetes) e da 2ª assembleia, os quais não haviam ainda acontecido

quando foi apresentado pelas crianças. Se for lido por outros, trará outras visões, tornando-se um “recurso inesgotável” de “releitura de mundo”, como já apontava Didi-Huberman, podendo inclusive vir a ser completado pelas crianças daquela escola. Importante dizer que cópias do Atlas foram disponibilizadas para a professora regente e para a gestão do Cyro.

Assim, ali no Atlas integralizado se somam também o Construir e o Decidir, portanto, síntese de todo o programa. Considerando que a tarefa do arquiteto transcende em muito o conhecido ato de projetar, as crianças em se formando integralmente pela identificação dos TEs acabaram por internalizar a prática que o arquiteto também desenvolve: de leitura da realidade, que envolve vários instrumentos, passando pela concepção projetual e por fim, a submissão do projeto à decisão de seu cliente. A dissolução de fronteiras entre o conhecimento perito e no caso, aqueles que se constituem no objetivo de sua produção, as pessoas, colabora para que as crianças não só se visualizem, possivelmente como profissionais desta área – o que em nenhum momento foi por nós enaltecido ou estimulado em detrimento de qualquer outra profissão – mas compreendam que é uma profissão com um fim social e relevante.

Acreditamos que, se de um lado, crianças por meio dos dispositivos aprendem sobre o território; a área da Arquitetura e Urbanismo, ao socializar seus conhecimentos também possa aprender a aperfeiçoá-los em um *modus operandi* igualmente ressignificado, ou seja, mais participativo, mais sociável e mais socialmente transformador.

No *Capítulo V*, a produção de dados foi demonstrada por meio do agrupamento dos dispositivos em oficinas, concluindo o desenho do itinerário do programa e o cumprimento do objetivo específico de desenvolvimento e aplicação da metodologia emanada desde a Arquitetura e Urbanismo. Procuramos agora recuperar as principais contribuições de algumas delas.

No Mapeamento Cognitivo, as representações iniciais quanto aos momentos revelaram que as crianças, no que se refere: ao mapear, não se viam como possíveis cartógrafas, senão como leitoras; ao construir, já demonstraram maior internalização da habilidade prospectiva; ao decidir, também mais incorporado, se percebiam como decisores e avaliavam as consequências de suas escolhas. Neste sentido, acreditamos que todos os

momentos vivenciados posteriormente por elas foram essenciais para que dessem conta de suas capacidades.

Foram capazes de muito precocemente, já em uma das primeiras oficinas – a de Mapeamento de TEs – quando pouco tinha ouvido falar sobre territórios educativos, indicar muitas possibilidades no mapa disponibilizado (e até fora dele), inclusive confirmando os temas geradores emanados desde o estudo exploratório, revelando ainda pouca elasticidade no alcance e conhecimento dentro do próprio bairro. Ali também já apareceram indícios sobre territórios e seus graus: livres, interditados, restritos, etc., bem como a produção dos mesmos na negociação com os adultos e outros grupos, além do pouco uso da rua em seu cotidiano, o que deve ser avaliado levando em conta que permanecem grande parte do dia na escola.

A dinâmica do *walkthrough* foi uma das mais utilizadas, em modalidades em grupo e em turma, em territórios ao ar livre, instituições educativas e equipamentos culturais, revelando a partir das falas na aplicação do dispositivo ou na sistematização dele várias possibilidades educativas. É interessante perceber que mesmo estando pouco tempo na rua, devido à jornada integral, a saída por territórios do bairro a pé tenha demonstrado que conhecem suas dinâmicas naturais e sociais: dos alagamentos ao prejuízo para as pessoas devido aos mesmos, dos processos de reprodução social em que se faz “gato” de energia, das estratégias que envolvem a infância no trabalho informal, dos preconceitos e da diferenciação social:

A gente aprendeu que a “agente” não somos “rico”, “pos” todos somos pobres (Queila) [AS].

As problematizações feitas com as crianças demonstram sua capacidade cognitiva em passar de hipóteses ingênuas – a consciência transitiva – para a curiosidade epistemológica, mesmo quando estimuladas a fazerem nexos entre processos, causas, agentes e soluções, sem qualquer interferência dos adultos, como aconteceu no Painel Cognitivo realizado depois da deambulação pela área irregular. Puderam aprender umas com as outras, e por meio de sua pronúncia do mundo, argumentando, escutando, falando de novo, dialogicamente foram se afirmando como sujeitas.

As sistematizações em si revelam uma potência estendida, uma inércia positiva que prolonga os efeitos de aprendizado desde o território visitado e favorece a aderência do

aprendizado para as crianças, quando ressignificam o conteúdo das visitas. Na forma de Painel cognitivo – cartazes, folders –, Painel de pesquisa, Atlas, maquetes, a criatividade já acionada no território era novamente solicitada, e pelo manuseio com adesivos, colas, tesouras, enfim, no exercício manual, se criava um ambiente favorável ao seu pensar, desfazendo a hierarquia de professor no quadro e aluno na classe. Problematizando os conteúdos em uma outra temporalidade, aquela necessária para a elaboração manual e criativa da sistematização, a nosso ver, se favorece que o aprendizado se consolide.

Como nós mesmos nos demos conta, seja pelo perfil das instituições ou equipamentos culturais que visitaram, alguns como territórios mais restritos ou acervos mais intocáveis, outros mais interativos, o agenciamento que fizemos anteriormente com cada território poderia, quando fosse possível, ter envolvido mais as crianças-investigadoras na experimentação, como no caso do CEU e do Centro de convivência (participando das oficinas) e da Autoescola (operando no simulador de tráfego). Também poderia ter se pensado em outras formas de sistematização, como uma releitura artística das obras vistas no memorial Paulo de Siqueira ou na galeria de Arte Daume Rauen. Como já havíamos sinalizado, as possibilidades pedagógicas podem ser percebidas pelo educador crítico, o que também aponta a necessidade de que também os professores sejam identificadores de TEs, professores-investigadores, como em nossa trajetória na formação continuada de docentes já vem estimulando.

No caso dos museus, Viveiro Florestal e galeria, como avaliamos, alguns tinham um acervo mais “amigável” com as crianças. A frustração delas em não poder tocar, ou seja, a interdição à experiências sensoriais mais amplas ratifica nossa concepção de que formar integralmente e ampliar o aprendizado para outros territórios passa pela educação dos sentidos. Há que se atentar para a pedagogicidade do espaço, como lembra Freire. E nem todos os territórios estão “preparados” para isto. Alguns deles reproduzem a lógica da escola em sua pedagogia opressora, conteudista, desconectada da realidade e anestesiante dos sentidos. Não obstante isto, as crianças, por meio dos dispositivos, a despeito dos “conteúdos programados” por monitores, incorporam nos aprendizados aspectos que não necessariamente foram enfatizados nas suas exposições orais. Acreditamos que em alguns casos, bastaria a disponibilização de um tempo, como aconteceu no Museu zoobotânico, em que as crianças ficaram livres para interagir, para que pudessem vir questionamentos, o que o

tempo cronometrado por nós e pelos monitores eventualmente tenha tolhido. Por outro lado, o agenciamento com tantos agentes mostrou outras possibilidades à disposição da escola, inclusive com interesse em muitos agentes, como a Autoescola, a Associação dos Catadores entre outros, em serem parceiros de atividades nas escolas. Apesar de se reconhecer que existam disponibilidades de agentes, instituições e da própria escola, nossa defesa é de que a incorporação dos territórios educativos na formação integral logra mais efeito quando faz parte de uma política pública que dê o suporte necessário para a constituição da trama educativa.

Se do ponto de vista dos territórios há aspectos que indicam transformações necessárias e aproveitamento de potenciais já existentes, do ponto de vista da escola, embora o que estivéssemos avaliando não era a educação em tempo integral oferecida, há também reflexões que são importantes. Percebemos muitas vezes uma exaustão nas crianças, com as quais encontrávamos no início da jornada. A rotina fragmentada em aulas, troca de professores, sinal que soa várias vezes ao dia se maximiza numa rotina de 9 horas na escola. Apesar de internalizada a rotina, como se não bastasse o confinamento quase todo tempo entre quatro paredes, ainda que mudando de ambiente, elas se queixavam das metodologias das aulas, do cardápio da cantina, as vezes recusando-se a comer, já enjoados do que se oferecia. Alguns, por outro lado, mal aguentavam a hora do café, provavelmente porque a última refeição havia sido 16h30min do dia anterior, ainda na escola. A única oficina que lhes poderia oportunizar o ambiente externo, a de Horta e Jardinagem, não raro, segundo as crianças, se dava dentro da sala, copiando receitas. Em suma, não seria difícil angariar a simpatia das crianças com o pouco que fizéssemos em nosso programa...

Na prática, para as crianças do 5º ano integral, sob o pretexto de tirá-las da rua, de resguardá-las de ficarem desassistidas e outros tantos motivos, *se tem oferecido mais do mesmo*. E se não estamos falando apenas das oficinas do contraturno ou dos conteúdos convencionais. Do ponto de vista de uma formação integral que favoreça sua autonomia, também se revela bastante limitada. Falamos isto a partir da constatação de que quando colocadas a fazer individualmente uma tarefa inteira ou parte dela, algumas crianças sequer “saíam do lugar”, bastante dependentes de incentivos e estímulos. Por outro lado, aquelas que já tinham mais iniciativa, nos trabalhos em grupo, cabia a nossa equipe dosar sua disposição na direção da colaboração com os demais.

Foi assim que ao selecionar os papéis a serem desempenhados na assembleia, ao mesmo tempo que procuramos explicá-los e sugerir nomes para a turma que se encaixavam nos perfis, sem que fossem impostos constrangimentos (como a ética em pesquisa nos exige) aos que não se sentissem confortáveis, também se quis dar a cada um a oportunidade de se prontificar para o que lhe agradasse. Houve uma situação em que preterimos para coordenador do GT (que apresentaria o Atlas) uma criança gaga, para evitar que se expusesse diante de um público estranho, colocando-a como relatora. E para nossa surpresa, no dia, ela deu um jeito de realizar o que queria, o que nos revelou que os limites em que elas se desenvolvem são muitas vezes estabelecidos por nós, os adultos.

Para não correr o risco de se tornar repetitivo, ao retomarmos alguns aspectos da assembleia, optamos por partir de algumas frases representativas:

MENINO: De tudo fica também, tipo coisas que a gente aprende que quando eu tiver um filho eu quero que ele aprenda que nem eu aprendi [1AS].

Embora não encontre em avaliação sobre a aprendizagem um indicativo “grau de desejo que meus filhos aprendam também”, esta frase foi muito marcante pois revela que a positividade da experiência para o menino traduziu-se em uma forma de empatia intergeracional, que é um dos pressupostos da Cidade Educadora, que coloca em uma solidariedade sincrônica e diacrônica os grupos sociais. Tão bom que quer que isto se repita para outras crianças.

A autonomia, elemento que tanto prezamos na “disposição dos dispositivos” e a ideia de que ao escutá-los, eles também aprenderam a falar e escutar, a dialogizar, se expressa bem nesta fala:

MENINO: Eu fui coordenador do GT, eu apresentei, ouvi as ideias e tipo, não é só eu querer mandar, eu querer dá ideia, eu tive que escutar os outros [1AS].

Embora para a noção de cidadania o voto seja apenas uma dimensão de um espectro mais amplo, para as crianças, poder ter participação em uma escolha, ainda que simulada, mostra a si mesmas sua capacidade:

MENINO: Eu aprendi várias coisas né, eu aprendi que as crianças também podem votar, votar nos direitos delas [1AS].

Mais que isto, atesta a contradição entre o que se costuma se ver nos projetos pedagógicos das escolas quando pressupõem a autonomia, mas não se lhes permite exercê-la:

EU: E como seria a escola se tivesse mais participação das crianças? *MENINO: Melhor e mais divertido, e assim as crianças iam “aprendê” mais [1AS].*

Igualmente confirma a consciência que as crianças têm de um mundo que não lhes escuta nem lhes atende:

MENINA: Não, a maioria das vezes eu acho que os adultos não acreditam na gente. MENINO: Não... Pra falar a verdade, os adultos querem ter tudo né, tipo, e pra gente é só os restos do que eles têm [1AS].

Por fim, embora já tenhamos comentado acima sobre a dimensão da *experimentação*, retomamos uma frase que aponta para nós um dos principais sentidos do aprendizado propiciado pelos dispositivos de identificação dos TEs.

MENINA: Eu aprendi... assim a ter mais experiência com os trabalhos que a gente fez assim, tipo ter mais criatividade, tipo o que eu mais gostei mesmo foi de apresentar o atlas que daí eu falei bastante (...) [1AS] (grifo meu)

As crianças, que já sabiam falar de seus territórios vividos, aprenderam a lê-los *experimentando*, alfabetizando-se territorialmente porque primeiro se deu ouvidos a sua leitura de mundo para depois introduzir a leitura da palavra. Se tornaram arquitetas no território, mas também cartógrafas, geógrafas, professoras umas das outras, autoras de material didático, artistas de verdadeiras obras-primas, poetisas e intérpretes das situações e espaços, leitoras-decodificadoras, críticas sociais de suas realidades, desenhistas de futuros outros e tudo o que puderem ser, inaugurando para suas vidas uma utopia possível, um inédito-viável que supera as situações-limite às vezes imposta pela própria escola.

O arquiteto, autor desta tese, mas coautor deste empenho de pesquisa-ação com as crianças, formador de docentes, arquiteto-mediador na infância em formação integral, profundamente contagiado pela esperança freireana, restou-lhe, para além das conclusões acadêmicas que aqui trazemos, uma sensibilidade aprendida com o olhar e o falar das crianças desde a periferia da Vila Páscoa, com suas histórias de vida. Desejo vê-las em outros encontros da universidade com a escola, da Arquitetura com as crianças, pelas ruas do bairro, agora que ganharam a alforria da sala de aula de nove horas, formando-se integralmente, o que não depende do turno integral, mas do chão do território e da cidade que habitam.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri; COLI, Luis R. Disputas cartográficas e disputas territoriais. *In*: ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008, p. 13-44.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. **Outra travessia - Revista de literatura**, n.5. p. 9-16. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em 27 out. 2019.
- ALDEROQUI, Silvia. Enseñar a pensar la ciudad. *In*: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei (Comp.) **Ciudad y ciudadanos**: aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós, 2002. p. 33-66.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.131-149.
- AMORIM, Cassiano C. Os lugares da infância; a infância e seus lugares. *In*: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultural**. Niterói. EDUFF, 2008, p. 39-55.
- ANDRADE, Leandro M. V. Cognição e participação na obra de Christopher Alexander: uma introdução - ideários, urbanismos e processos de institucionalização. *In*: SHCU - Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, 15., 2018. **Anais [...]**. Disponível em: http://anpur.org.br/wp-content/uploads/2018/09/7_82794.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.
- ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo R. **Educação cidadã, educação integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.
- ANTUNES, Angela (Org.). **Orçamento participativo criança**: exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2174/2/FIPF_2003_EC_03_001.pdf. Acesso em 21 jun. 2019.
- ARAÚJO, Magnólia F. F. de.; PRAXEDES, Gutemberg de C. A aula passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de educação. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.1, p.243-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23226/12768>. Acesso em 12 maio 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARIN, Sebla. Built environment education for children through architectural workshops. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 143, 2014, p. 35-39. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814042815>. Acesso em 28 out. 2019.
- ASSUMPÇÃO, Raiane; LANDGRAF, Flávia L.; PRETURLAN, Renata B. Leitura de mundo na perspectiva freiriana: desafios contemporâneos da Educação Popular. *In*: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 75-92.

AZEVEDO, Giselle A. N. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: Análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. *In*: ENTAC: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, 14., 2012. **Anais [...]**. v. 1, Juiz de Fora, p. 3494-3504. Disponível em:

www.gae.fau.ufrj.br/assets/sobre-o-papel-da-arquitetura-escolar-no-cotidiano-2012.pdf.

Acesso em 18 ago. 2016.

AZEVEDO, Giselle A. N.; TÂNGARI, Vera R.; FARIA, Ana B. G. de. Do espaço escolar ao território educativo: um olhar ampliado sobre lugar pedagógico da educação integral. *In*: RHEINGANTZ, Paulo A.; PEDRO, Rosa M. L. R.; SZAPIRO, Ana M. (Orgs.). **Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades**. Porto Alegre: Sulina, 2016a. p. 344-368.

AZEVEDO, Giselle A. N.; RHEINGANTZ, Paulo A.; COSTA, Rodrigo das N. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. *In*: AZEVEDO, Giselle A. N.; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A. (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016 b, p. 19-30.

AZEVEDO, Giselle A. N.; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A. (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016c.

AZEVEDO, Giselle A. N.; RHEINGANTZ, Paulo A.; TÂNGARI, Vera R. (Orgs.) **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**. Rio de Janeiro: PROARQ, 2011.

BARBIERI, Helena. Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de “perfis de território”. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 20, p. 43-75, 2003. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>. Acesso em 21 set. 2019.

BARBOSA, Ana M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Luciane M. R. *Homeschooling* no brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 153-168, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100153&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 nov. 2019.

BARROS, Laura P. de.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

BARROS, Maria I. A. de. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: ALANA, 2018. Disponível em:

https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em 09 jun 2018.

BASTOS, Fabio da P. de. Dizer a sua palavra. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 127-129.

BIER, Bernard. Des villes éducatrices ou l'utopie du “territoire apprenant”. **Informations sociales**, n. 161, p. 118-124, p. 2010. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.htm>. Acesso em 10 ago. 2018.

- BRANCO, Maria L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a12v36n2.pdf>. Acesso em 02 nov. 2019.
- BRANDÃO, Carlos R. O outro ao meu lado. Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação hoje. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 45-71.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em 05 nov. 2019.
- BRUNO, Guilherme; BRANCKI, Ana P. B.; PEREIRA, Tainara A. Academia, cidade e jogo: experiências de aprendizagem sociointeracionista. **Políticas Públicas & Cidades**, v. 6(2), p. 42-58, dez. 2018. Disponível em: <https://rppc.emnuvens.com.br/RPPC/article/view/253/161>. Acesso em 27 out. 2019.
- CABALLO VILLAR, Maria B. **Cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara; El imaginario espacial de la infancia (introducción). In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVAS, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia**. Dialogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015a. p. 20-26.
- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. Los territorios vitales de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia**. Dialogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015b, p. 27-55.
- Caindo na real/D.A.R.E. América; PMMG; tradução de Silas T. O. Melo e Soraya E. R. Matoso. Belo Horizonte, PMMG, 2013.
- CARDOSO, Daniel R.; MAIA Hortênsia G.; LIMA, Mariana Q. C.; MIRANDA, Natália M. Pensar dispositivo: a emergência de novas formas na arquitetura. In: SIGRADI, 14., 2010, Bogotá, Colômbia. **Anais do XIV Congresso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital**, 2010, p. 181-184. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10152/1/2010_eve_pensar.pdf Acesso em 24 out. 2019.
- CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- CARLESSO, Dariane. **John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência”**: um possível diálogo com a educação contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação) 160p. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6853/DARIANECARLESSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26 nov. 2019.
- CARVALHO, Paulo F. L. de; LEITE, Lúcia H. A. Educação integral na cidade: processos de formação de territórios educativos na experiência de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Kultur**, v. 3, n.6, p. 129-150, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6035/Kultur.2016.3.6.5>. Acesso em 23. Mar. 2017.

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/845/1737.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em 26 nov. 2019.

CENPEC. Carta das cidades educadoras. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165>. Acesso em 10 jan. 2020.

CIASCA, Kaian N. M. Memória, identidade e território: mapas afetivos como indicadores de hábitos culturais. **Revista do centro de pesquisa e formação**, n. 6, junho 2018, p. 207-221. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/11d46835/c9a3/4d4c/bbea/20adb48df00f.pdf>. Acesso em 13 out. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CORDEIRO, Ana. P.; PENITENTE, Luciana. A. A. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2281/2197>. Acesso em 21 out. 2019.

COSTA, Marisa V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 91-116.

DE BERNARDI, Andréia. M. Educação na cidade: territorialidade e corporeidade como dimensões do processo de apropriação e usufruto cultural. **Paidéia**. Ano 9, n.13, jul./dez. 2012, p. 121-138. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1675/1054>. Acesso 19 jul. 2016.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005a.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles, **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, v. 1, 1995.

DELGADO, Ana C. C. Manuel Jacinto Sarmento: a emergência da sociologia da infância em Portugal. REGO, Teresa C. **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

DELGADO, Ana C. C.; 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/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>. Acesso em 30 out. 2019.

DELGADO, Manuel. Em busca del espacio perdido (prólogo) *In*: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia**. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015. p. 11-17.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In*: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patricia D (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-26.

- DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, Ana L. G. de.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patricia do. (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 1-17.
- DIAS, Marina S.; FERREIRA, Bruna R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.**, v.17, n.3, p.118-133, set./dez. 2015. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5150/4703>. Acesso em 21 jun. 2016.
- DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Passo Fundo: Battistel, 2008.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Atlas, ou O gaio saber inquieto**. Belo Horizonte; Ed. da UFMG, 2018.
- DUARTE, Marilita D. **O conselho da cidade das crianças: um instrumento para o diagnóstico de novos territórios educativos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.
- EL-AASAR, Marwa F.; EL-DEEN, Heba S.; SHABAAN, Maha M., REZK, Hatir M. Children participatory design workshops: an approach for built environment education (BEE). The 1st International Conference: Towards A Better Quality of Life, 1., Egypt, **Proceedings...**, Technische Universität Berlin Campus El Gouna, Egypt, 2017, p. 1-18. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3163455. Acesso em 27 out. 2019.
- ESLAVA, Clara. Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, 6(1), 157-179, 2017. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7659/7948> Acesso em 26 jun. 2018.
- FARIA, Ana B. G. de **Desenhar escola: um exercício coletivo do pensamento**. 111p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro, 2019.
- FARIA, Ana B. G. de. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2588/2497>. Acesso em 16 jan 2014.
- FERNANDEZ, Flora M. A. O. **Criança e Cidade: Construção da paisagem sob a ótica do brincar**. 208p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura Paisagística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro, 2017.
- FERRARINI, Anabela R. K.; QUEIROZ, F. R. O.; SALGADO, Raquel G. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educ. Real.**, v. 41, n. 4, p. 1027-1048, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401027&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 out. 2019.
- FERREIRA, Agnes L. T. D. **O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora**. 154p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/4406/1/tese_5550 DISSERTA%C3%83-%C3%83-O_AGNES.pdf. Acesso em 04 abr. 2014.

- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- FLANDES, Alain L. **A Escola e seu Território educativo**: estudo de caso a Ilha do Governador na cidade do Rio de Janeiro. 254p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro, 2017.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Ana M. S. de F. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-225.
- FREIRE, Paulo. Viver é recriar: Um diálogo sobre a educação indígena. In: FREIRE, Ana M. A. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2016, p. 28-101.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização na perspectiva da educação popular. FREIRE, Ana M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 149-165.
- FREIRE, Paulo. Educação, empoderamento e libertação. FREIRE, Ana M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b, p. 73-75.
- FREIRE, Paulo: **Política e Educação**: Ensaios, 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo; Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 34-41.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo; CAMPOS, Márcio D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. FREIRE, Ana M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 167-195.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, Ana L. de S. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 107-109.
- FREITAS, Ana L. de S. Sonho possível. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 380-381.
- FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela. **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Blucher, 2016. p. 16-24. Disponível em:

http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf. Acesso em 25 jun. 2017.

GADOTTI, Moacir. Escola. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 154- 156.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 15- 50.

GHELLI, Roberta. **Éduquer les enfants à l'architecture**: médiations à l'école. 2017, 480f. Thèse (École Doctorale "Sociétés, Politique, Santé Publique" - Spécialité: Sociologie). Université de Bordeaux, 2017.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação e Realidade**, v.4, n. 1, p. 45-58, dez.-jan./jul. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/47411/29554>. Acesso em 01 nov. 2019.

GIROUX, Henry A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 1-27.

GOBBI, Márcia. Desenhos infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana L. G. de.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patricia d. (org.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 69-92.

GUITART, Anna O.; FERRET, Maria P.; FERRET, Mireia B. Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. **Scripta Nova**, v. 14, n. 400, maio 2012. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm>. Acesso em 30 jan. 2018.

GUTIÉRREZ, Hernando V. Codificação/descodificação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 71-73.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HENZ, Celso I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.82-93.

JACQUES, Paola B. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. Caminhos alternativos à espetacularização das cidades. **ARQTEXTO** (UFRGS), p. 16-25, 2005. Disponível em: https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_7/7_Paola%20Berenstein%20Jacques.pdf. Acesso em 08 abr. 2016.

JACQUES, Paola B. Corpografias Urbanas. **Arquitextos** (São Paulo. Online), v. 93, p. 093.02, 2008. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>. Acesso em 08 abr. 2016.

JESUS E SILVA, Ana M. C. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HMGLW/1/dissertacao_final_ana_clementino.pdf. Acesso em 04 nov. 2019.

KASTRUP; Virgínia; BARROS, Regina B. de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.76-91.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.37-58.

KOVALSKI, Daniela. **Análise das desigualdades socioespaciais urbanas do bairro Efapi, Chapecó (SC)**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças**: uma etno-grafia especializada. 302p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8UQJDD>. Acesso em 27 abr. 2018.

LEFEBVRE, H. **La Production de L'Espace**. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LIMA, Junia M. F. de. Urbanismo como Dispositivo? *In*: ENANPUR, 17., 2017, São Paulo. **Anais...**, 2017, p.1-17. Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/1745>. Acesso em 24 out. 2019.

LIMA, Mayumi de S. **A Cidade e a criança**. Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Ana M. D.; UCHOA, Sheila M. Orçamento público e participação ativa. Crianças e adolescentes em movimento para o exercício da cidadania. **Revista de Informação Legislativa**, n. 181, p. 71-89, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/194894/000861668.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 12 abr. 2018.

LOPES, Jader J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em foco**, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008/fev. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-02-13.2.pdf>. Acesso em 06 fev. 2018.

LOPES, Jader J. M. “É coisa de criança”: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. *In*: VASCONCELLOS, Tania de (Org). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008, p. 57-72.

LOPES, Jader J. M. Geografia das crianças, geografia da infância. *In*: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-55.

LOPES, Jader J. M. MELLO, Marisol B. de. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/486/228>. Acesso em 13 out. 2019.

LOPES, Jader J. M.; SUAREZ, Mathusalam P. “É de outro planeta, ele é extraterrestre”. Revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 495-512, jul./dez. 2018. Disponível em:

<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/641/pdf>.

Acesso em 22 fev. 2019.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**: Brasília: Liber, 2006.

MACIEL, Sílvia F. de M. Sondas culturais como método para a criação de dados em pesquisas com crianças. **Revista Teias**, v. 19, n. 5, p. 155-168, abr./jun. 2018. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34419/25361>.

Acesso em 26 set. 2019.

MAGALHÃES, Sérgio. **Cidade na Incerteza - Ruptura e Contiguidade em Urbanismo**. Rio de Janeiro: Vianna & Mosley, PROURB, 2007.

MALPIQUE, Manuela. Os professores falam aos arquitetos: aspectos metodológicos da apreensão do espaço/ A urbanidade: um conceito pluridisciplinar a veicular, também, pela escola, impresso, 131 p. cx. 2 [livros impressos, não digitalizados]. *In*: CARNEIRO, Alberto; LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela. **O Espaço pedagógico**. v. 1- A Casa/O Caminho casa-escola/A Escola. 238 p.; v. 2- Corpo/Espaço/Comunicação. 254 p. Porto: Afrontamento, 1983. (Col. Ser Professor). Disponível em <http://hdl.handle.net/10405/48137>. Acesso em 23 mar. 2017.

MATIELLO, Alexandre M.; BRUNO, Guilherme R. Instrumentos da arquitetura e urbanismo para a escuta das crianças na identificação de novos territórios educativos. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, 5., 2018. **Anais [...]**. Salvador: FAUUFBA, 2018. v. 4. p. 8346-8368.

MATIELLO, Alexandre M.; JADOSKI, Alessandra; DUARTE, Marilita. D.; BERNARDI, Roseny. Territórios educativos da cultura: o direito à cidade em uma educação para a cidadania. *In*: XIV Seminário Internacional de Estudos Urbanos e Regionais, 14.; Colóquio Cidade e Cidadania, 1., 2018, Pelotas. **Anais ...** Pelotas, 2018. v. 1. p. 1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/article/download/14303/8854>. Acesso em 26 nov. 2019.

MATIELLO, Alexandre M. "Afetar a cidade": a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos. *In*: Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos, 1., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Teia, 2015, p. 49-65.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). Portaria Interministerial nº 17/2007 institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 nov. 2019.

MEDEIROS, Denise O.; SOUSA, Richard. P. L. Conceitos para a criação de um atlas subjetivo: uma contribuição à construção do lugar. *In*: Congresso Internacional Espaços Públicos, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/19794615/Conceitos_para_a_cria%C3%A7%C3%A3o_de_um_atlas_subjetivo_uma_contribui%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_constru%C3%A7%C3%A3o_do_lugar. Acesso em 02 nov. 2019.

MENEGAT, Suellen K. **Estudo para reestruturação urbana do Bairro Efapi a partir dos sistemas de espaços livres**. Trabalho de conclusão de curso - SAU (Arquitetura e Urbanismo).

Área de Ciências Exatas e Ambientais, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

MERLIN, José. R.; SAMPAIO, Iara. F. Possibilidades educadoras dos espaços públicos e a inserção de objetos gigantes em sítios históricos tombados: o caso de Itu-SP. **Cadernos do PROARQ**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 126-140, dez. 2011. Disponível em: <http://cadernos.proarq.fau.ufri.br/public/docs/cadernosproarq17.pdf>. Acesso em 04 nov. 2019.

MÉSZÁROS, Itsván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLION, Angela; HEINRICH, Anna J. Linking participation and Built Environment Education in urban planning processes. **Current Urban Studies**, n.2, p. 335-349, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276499153_Linking_Participation_and_Built_Environment_Education_in_Urban_Planning_Processes. Acesso em 28 out. 2019.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caderno territórios educativos para educação integral**. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: MEC/Mais Educação, 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em 07 fev. 2019.

MOLL, Jaqueline. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. *In*: BOSCH, Eulalia (Org.). **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**. Barcelona: Santillana, 2008, p. 217-226.

MONTANER, Josep Maria. **Do diagrama às experiências, rumo a uma arquitetura da ação**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M.; BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 02 nov. 2019.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORUZZI, Andrea B. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4086/pdf>. Acesso em 24 out. 2019.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>. Acesso em 12 maio 2017.

MÜLLER, Fernanda; FERREIRA, Brasilmar N. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 659-674, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00659.pdf>. Acesso em 26 jul. 2018.

MUÑOZ RODRÍGUEZ, José Manuel. Pedagogía de los espacios: a comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 43-1, p. 5-25, 2009. Disponível em:

[https://digitalis.uc.pt/es/artigo/pedagog%C3%ADa de los espacios comprensivi%C3%B3n d el espacio en el proceso de construcci%C3%B3n de las](https://digitalis.uc.pt/es/artigo/pedagog%C3%ADa%20de%20los%20espacios%20comprensivi%C3%B3n%20del%20espacio%20en%20el%20proceso%20de%20construcci%C3%B3n%20de%20las). Acesso em 03 fev. 2015.

NUNES, Leonardo A. F. C. **O direito da criança à cidade**: a diferenciação na forma de apropriação dos espaços públicos por crianças de realidades socioeconômicas distintas. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

OLIVEIRA, Dalila A. SARAIVA, Ana M. A. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD – Edu. Temat. Digit.**, v.17, n.3, p. 614-632 set./dez.2015. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257>. Acesso em 23 nov. 2016.

OLIVEIRA, Paulo C. de; CARVALHO, Patricia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, v. 17, n. 37, p. 219-230, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>. Acesso em 01 nov. 2019.

OLIVEIRA, Rosiska D. de.; OLIVEIRA, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 17-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Tizuko.; PINAZZA, Mônica. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

OSOWSKI, Cecília I. Situações-limites. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 375-376.

PABA, Giancarlo. I bambini costruttori di città e di ambiente. *In*: COMUNE DI MODENA. **Vivere la città di oggi**. Progettare la città di domani. Modena: Artestampa, 2006.

PASSOS, Eduardo; BARROS; Regina B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.17-31.

PINTO, José M. de R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, n. 8-9, p. 77-96, ago. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 nov. 2019.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abril, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>. Acesso em 11 jun. 2018.

RAO, Vyjayanthi, La ciudad como archivo: transformaciones urbanas contemporáneas y la posibilidad de la política. *In*: BOSCH, Eulalia. **Educación y vida urbana**: 20 años de ciudades educadoras. Madrid: Santillana, 2008. p. 196-208.

REDIN, Euclides, Educação e infância. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 138-139.

RHEINGANTZ, Paulo A. Por uma arquitetura da autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura. **ARQTEXTO**, v. VI, n.1, p. 42-67, 2005. Disponível em: https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_6/04_Paulo%20Afonso%20Rheingantz.pdf. Acesso em 01 nov. 2019.

RHEINGANTZ, Paulo A.; ALCÂNTARA, Denise de. Cognição experiencial, observação incorporada e sustentabilidade na avaliação pós-ocupação de ambientes urbanos. **Ambiente Construído**, v. 7, n. 1, p. 35-46, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ambienteconstruido/article/view/3727/2079>. Acesso em 10 jan. 2020.

RHEINGANTZ, Paulo A., AZEVEDO, Giselle A. N., BRASILEIRO, Alice, ALCÂNTARA, Denise de, QUEIROZ, Monica. **Observando a qualidade do Lugar**: procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação. Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ, 2009.

RHODEN, Sandra. A pesquisa com crianças: a criança como sujeito de pesquisa. **Revista Seminário Nacional de Arte e Educação**, n. 23, p. 1-8, 2012. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/112/205>. Acesso em 31 out. 2019.

RIBEIRO, Ana C. T. Homens Lentos, Opacidades e Rugosidades. **Redobra**, n.9, 2012, p. 58-71. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2012/04/redobra9_Homens-Lentos-Opacidades-e-Rugosidades.pdf. Acesso em 22. ago. 2019.

RIBEIRO, Cláudio R.; FLORES, Renata L. B. (In)definindo o espaço da infância. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, p. 1-16. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24075/17044>. Acesso em 19 jul. 2016.

RIOS, Guillermo A. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2593/2504>. Acesso em 07 fev. 2019.

ROCHA, Eloísa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo; Cortez, 2008, p. 43-51.

ROCHA, Marisa L. AGUIAR, Katia F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia ciência e profissão**, 23 (4), p.64-73, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em 27 out. 2019.

RODRIGUES, Aline; HORN, Cláudia Inês. Os espaços das cidades e das escolas: é possível pensar outros territórios com as crianças? **Signos**, ano 34, n. 2, p. 123-132, 2013. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/757/747>. Acesso em 03 maio 2018.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, v.5, n. 1, p. 156-181, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v5n1/09.pdf>. Acesso em 27 out. 2019.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney C.; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface (Botucatu)**, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601299&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 out. 2019.

SARMENTO, Manuel J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/31317/17259>. Acesso em 06 fev. 2019.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em 27 abr. 2018.

SINGER, Helena. O bairro-escola: tecnologias sociais para territórios educativos. In: T SINGER, Helena (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015 — (Coleção territórios educativos; v. 2), p. 11-24. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Territorios-Educativos_Vol2.pdf. Acesso em 21 out. 2019.

SINGER, Helena. Educação Integral e Territórios Educativos. In: Colóquio Internacional NUPSI/USP. Invenções Democráticas: Construções da Felicidade, 2., 2013. **Anais...** São Paulo, USP 2013. p. 1-10. Disponível em: http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Helena_Singer_-_Educacao_Integral_e_Territorios_Educativos.pdf. Acesso em 18. ago. 2018.

SINGER, Helena (Org.). Definição e características da pesquisa-ação comunitária. In: SINGER, H. **Pesquisa-ação Comunitária**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011, p. 17-34. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Tecnologias-do-Bairro-Escola_Vol1_pesquisa-acao-comunitaria.pdf. Acesso em 07 fev. 2019.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 16 jun. 2018.

SIVIERO, Fernando P. **Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural**. 193p. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DissertacaoPEP_FernandoPascuotteSiviero.pdf. Acesso em 09 maio 2019.

SOARES, Natália F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>. Acesso em 30 out. 2019.

SOARES, Natália. F. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. 491p. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>. Acesso em 04 ago. 2018.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território e (des) territorialização. *In*: SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 77-110.

TAVARES, Maria T. G. LARANGEIRA, Cintia. A cidade como um livro de espaços: lendo e pensando a cidade com a(s) infância(s) em São Gonçalo. **RevistAleph**, n. 26, Ano XIII, ago. 2016, p. 29-45. Disponível em: <http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/392/296>. Acesso em: 22 ago. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMÁS, Catarina. Contra os silêncios, a invisibilidade e a afonia: A Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos. Congresso Português de Sociologia, 4., 2008. Lisboa. **Anais...**, Lisboa, Faculdade Nova de Lisboa, 2008, p.1-17. Disponível em <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Contra-os-sil%C3%A2ncios-a-invisibilidade-e-a-afonia-A-Participa%C3%A7%C3%A3o-das-Crian%C3%A7as-nos-Or%C3%A7amentos-Participativos.pdf>. Acesso em 12 abr. 2018.

TONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, número extraordinario, p. 147-168, 2009, Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf. Acesso em 18 ago. 2018.

TONUCCI, Francesco. Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life. **Topoi**, n. 24, p. 183-195, Springer 2005.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**: Un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires: Losada, 1996.

TORRES, Rosa. M. **Comunidade de aprendizagem**: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Disponível em: <http://www.fronesis.org> Acesso em: 26 out. 2019.

TREVISAN, Ricardo. Pensar por atlas. *In*: JACQUES, Paola. B.; PEREIRA, Margareth da S. **Nebulosas do pensamento urbanístico**: tomo I – modos de pensar. Salvador: Ed. da UFBA, 2018, p. 46-69.

TRILLA BERNET, J. A educación non formal e a cidade Educadora. Dúas perspectivas (unha Analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino - Especial: A educación no século XX**, n. 24, p. 199-221, set. 1999. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/a_educacion_non_formal.pdf. Acesso em 14 jan. 2014.

UNESCO/UIA. **Carta para a formação dos arquitetos**. Edição revisada em 2011. Disponível em <http://www.abea.org.br/?page_id=304>. Acesso em 23 dez. 2015.

VASCONCELOS, Eduardo M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2011.

VASCONCELOS, Maria I. M. C.; BRITO, Regina H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa, 2006.

VAYER, Pierre. **A criança diante do mundo na idade a aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Artes médicas, 1982.

VETTORASSI, Andréa. Mapas afetivos: recursos metodológicos baseados na história oral e reflexões sobre identidades espaciais e temporais em estudo sociológico. **História e Cultura**, v.3, n.3 (Especial), p. 155-176, dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1414/1303>. Acesso em 13 out. 2019.

VIANA, Lídia. Q. ; RHEINGANTZ, Paulo A. Processo de Projeto na Atualidade: uma reflexão sobre o lugar em ação. *In: Projeter*, 5., 2011. **Anais...** Belo Horizonte: PRJ/EA/UFMG, 2011. v. 1. p. 1-24. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/bitstream/123456789/1713/1/82.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade Barcelona. *In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-55.

VOGEL, Arno; VOGEL, Vera L. de O.; LEITÃO, Gerônimo E. de A. **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas; Flacso; UNICEF, 1995.

WALKER, Gleici. C.; MATIELLO, Alexandre M. O espaço escolar e o território em seu entorno: aplicação de instrumentos na avaliação dos limites e possibilidade em uma escola de educação integral. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 9, p. 86-109, 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/10530/7760>. Acesso em 28 out. 2019.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

WOOD, David J. **Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Loyola, 2003.

XAVIER, Hiago da. **A aplicação do brainstorming nas aulas de geografia**. Lisboa; Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/57501/1/relatorio_ver_final_thiagoxavier_ens_de_geografia.pdf. Acesso em 22 out. 2019.

ZANARDI, Teodoro A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389>. Acesso em 01 nov. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO (SUBMETIDO E ASSINADO PELAS CRIANÇAS DA TURMA 51)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS

TERMO DE ASSENTIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: DA CIDADE EDUCADORA AOS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA EDUCAÇÃO PARA A URBANIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada “DA CIDADE EDUCADORA AOS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA EDUCAÇÃO PARA A URBANIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA”, desenvolvida pelo pesquisador professor Alexandre Maurício Matiello.

Nesta pesquisa nós estamos buscando com a ajuda das crianças identificar novos territórios educativos.

Sua participação acontecerá na participação em duas assembleias em que assistirá as apresentações de outra turma e poderá emitir sua opinião.

Para fins da pesquisa científica/educacional serão realizadas gravações de áudio, vídeo e de registro por escrito nos trabalhos.

Ao assinar este termo você concorda que o material e as informações obtidas relacionadas a sua pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, bem como na própria tese de doutorado. Não haverá identificação de seu nome ao áudio que retratar sua opinião. Quanto aos vídeos e as fotos, estes trarão a sua identificação.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do pesquisador que é responsável por sua guarda.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O benefício relacionado com sua colaboração nesta pesquisa é o de que seu próprio aprendizado seja incrementado com as oportunidades de visitas guiadas a locais e instituições e o estímulo ao seu desenvolvimento integral por meio das atividades propostas.

No desenvolvimento das atividades, sejam de passeio ou de registro em trabalhos, você pode se sentir constrangido(a), seja pela simples presença do pesquisador, seja por qualquer de suas intervenções. Para prevenir ou minimizar esses riscos, é que se faz o esclarecimento por meio dos termos de assentimento (neste formulário para as crianças) e de consentimento (pais e responsáveis), deixando-os livres, tanto as crianças para participar ou não, quanto seus pais de consentirem ou não. De qualquer forma serão evitadas abordagens constrangedoras e por meio da articulação com a professora e gestão da escola, procurando-se interferir o menos possível na rotina escolar. Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Alexandre Mauricio Matiello pelo telefone 2049 6574, endereço Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Bloco da Biblioteca - sala 310, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC, Telefone: (49) 2049-3745, E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas e sejam utilizadas para fins científicos.

() Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.

Eu, _____ (nome da criança), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente

esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Chapecó, ___ de _____ de 2019.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFFS

ENDEREÇO Bloco da Biblioteca - sala 310, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC.

FONE: (49) 2049-3745 / *E-MAIL:* cep.uffs@uffs.edu.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ALEXANDRE MAURÍCIO MATIELLO

ENDEREÇO: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC.

FONE: 2049 6574 / *E-MAIL:* alexandre.matiello@uffs.edu.br

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO (SUBMETIDO E ASSINADO PELAS CRIANÇAS DA TURMA 54)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE ASSENTIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: DA CIDADE EDUCADORA AOS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA EDUCAÇÃO PARA A URBANIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada “DA CIDADE EDUCADORA AOS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA EDUCAÇÃO PARA A URBANIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA”, desenvolvida pelo pesquisador professor Alexandre Maurício Matiello.

Nesta pesquisa nós estamos buscando com a ajuda das crianças identificar novos territórios educativos.

Sua participação acontecerá na frequência às visitas propostas e no desenvolvimento de trabalhos como cartazes, painéis, maquetes e apresentações para sua turma e outra turma do 5º ano na ocasião de duas assembleias.

Para fins da pesquisa científica/educacional serão realizadas gravações de áudio, vídeo e de registro por escrito nos trabalhos.

Ao assinar este termo você concorda que o material e as informações obtidas relacionadas a sua pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, bem como na própria tese de doutorado. Não haverá identificação de seu nome ao áudio que retratar sua opinião. Quanto aos vídeos e as fotos, estes trarão a sua identificação.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do pesquisador que é responsável por sua guarda.

O benefício relacionado com sua colaboração nesta pesquisa é o de que seu próprio aprendizado seja incrementado com as oportunidades de visitas guiadas a locais e instituições e o estímulo ao seu desenvolvimento integral por meio das atividades propostas.

No desenvolvimento das atividades, sejam de passeio ou de registro em trabalhos, você pode se sentir constrangido(a), seja pela simples presença do pesquisador, seja por qualquer de suas intervenções. Para prevenir ou minimizar esses riscos, é que se faz o

esclarecimento por meio dos termos de assentimento (neste formulário para as crianças) e de consentimento (pais e responsáveis), deixando-os livres, tanto as crianças para participar ou não, quanto seus pais de consentirem ou não. De qualquer forma serão evitadas abordagens constrangedoras e por meio da articulação com a professora e gestão da escola, procurando-se interferir o menos possível na rotina escolar. Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Alexandre Mauricio Matiello pelo telefone 2049 6574, endereço Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Bloco da Biblioteca - sala 310, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC, Telefone: (49) 2049-3745, E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas e sejam utilizadas para fins científicos.

() Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente

esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Chapecó, ___ de _____ de 2019.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFFS

ENDEREÇO Bloco da Biblioteca - sala 310, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC.

FONE: (49) 2049-3745 / *E-MAIL:* cep.uffs@uffs.edu.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ALEXANDRE MAURÍCIO MATIELLO

ENDEREÇO: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC.

FONE: 2049 6574 / *E-MAIL:* alexandre.matiello@uffs.edu.br

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUBMETIDO E ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DA TURMAS 51)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS DE
MENORES ENVOLVENDO PESQUISAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

TÍTULO DA PESQUISA: DA CIDADE EDUCADORA AOS NOVOS TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS: UMA EDUCAÇÃO PARA A URBANIDADE NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA

Eu, _____ (nome
completo de um dos pais ou responsável), idade: _____ anos, Endereço:

_____ (Rua, número, Cidade), responsável pela criança
_____ (nome

completo da criança) na qualidade de _____ (pai, mãe, ou responsável), fui
esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa de doutorado intitulado: DA CIDADE
EDUCADORA AOS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA EDUCAÇÃO PARA A
URBANIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA a ser
desenvolvido pelo professor pesquisador Alexandre Mauricio Matiello, da Universidade
Federal da Fronteira Sul.

Estou ciente que o pesquisador acima referido proporá atividades às crianças na forma de
duas assembleias das quais participarão na forma de convidados a assistirem os trabalhos
e a emitirem seus depoimentos que serão registrados em áudio, vídeo e por escrito por elas
mesmas. A pesquisa tem como objetivo desenvolver uma educação para a urbanidade por
meio da incorporação de novos territórios educativos no âmbito da escola e da educação
integral com a contribuição dos instrumentos do campo da Arquitetura e Urbanismo e
demais áreas associadas. Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças visam que elas
identifiquem o potencial destes territórios educativos.

O benefício relacionado com a colaboração das crianças nesta pesquisa é o de que seu
próprio aprendizado seja incrementado ao participar assistindo e opinando sobre os
trabalhos apresentados por outra turma.

As crianças, no desenvolvimento das atividades, sejam de passeio ou de registro em
trabalhos, podem estar submetidas a algum risco de constrangimento, seja pela simples
presença do pesquisador, seja por qualquer de suas intervenções. Para prevenir ou
minimizar esses riscos, é que se faz o esclarecimento por meio dos termos de assentimento

(crianças) e de consentimento (neste formulário aos pais e responsáveis), deixando-os livres, tanto as crianças para participar ou não, quanto seus pais de consentirem ou não. De qualquer forma serão evitadas abordagens constrangedoras e por meio da articulação com o professor e gestão da escola, procurando-se interferir o menos possível na rotina escolar. Caso o risco de constrangimento seja identificado durante a aplicação do instrumento, pode-se perguntar objetivamente aos participantes durante os dois instrumentos se preferem não participar. Se ocorrer algum outro risco não mencionado, será acordado com a(s) criança(s) e os pesquisador o que se poderá fazer para que os efeitos sejam evitados.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das crianças e envolvidas não será divulgado. Os registros em áudio não serão identificados e as fotografias das crianças serão utilizadas para ilustrar a tese de doutorado e trabalhos científicos que dela resultarem.

A devolutiva dos resultados será na forma de apresentação simplificada para as crianças das análises, em data a ser agendada com a direção da escola de maneira a não prejudicar as atividades.

Estou ciente de que, se em qualquer momento, se me sentir desconfortável com a realização da pesquisa, poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Também estou esclarecido(a) de que no momento em que desejar maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato o pesquisador nos seguintes telefones e endereço:

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó-SC, Rodovia SC 484 - Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Telefone: (49) 2049-6574.

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também foi esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa** Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue ao pesquisador.

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável.

Chapecó, _____ de _____ de 2019.

Assinatura de um dos pais ou responsável

O pesquisador, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Assinatura do pesquisador

Todos deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores.

APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUBMETIDO E ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DA TURMAS 54)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS DE
MENORES ENVOLVENDO PESQUISAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

TÍTULO DA PESQUISA: DA CIDADE EDUCADORA AOS NOVOS TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS: UMA EDUCAÇÃO PARA A URBANIDADE NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA

Eu, _____ (nome
completo de um dos pais ou responsável), idade: _____ anos, Endereço:

_____ (Rua, número, Cidade), responsável pela criança
_____ (nome

completo da criança) na qualidade de _____ (pai, mãe, ou responsável), fui
esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa de doutorado intitulado: DA CIDADE
EDUCADORA AOS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA EDUCAÇÃO PARA A
URBANIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA a ser
desenvolvido pelo professor pesquisador Alexandre Mauricio Matiello, da Universidade
Federal da Fronteira Sul.

Estou ciente que o pesquisador acima referido proporá atividades às crianças na forma de
oficinas nas quais haverá passeios em turma e em grupo por locais e instituições do
bairro e da cidade e o registro destes passeios em trabalhos de pesquisa por parte das
crianças na forma de cartazes, painéis, folders e maquetes, bem como a apresentação
para sua turma e para outra turma do 5º ano dos respectivos trabalhos. Haverá também a
reunião da turma e da turma do 5º ano na forma de duas assembleias com participação
dos convidados da escola e das instituições visitadas durante as quais as crianças
apresentarão os resultados do trabalho para apreciação dos presentes. Durante as
atividades haverá registro dos trabalhos e também da elaboração dos mesmos, o que
implica na realização de gravação de vídeo e áudio dos depoimentos das crianças, bem
como de fotografias de todo o processo. Haverá também o próprio registro das crianças
na forma de seus trabalhos, por escrito. A pesquisa tem como objetivo desenvolver uma
educação para a urbanidade por meio da incorporação de novos territórios educativos no
âmbito da escola e da educação integral com a contribuição dos instrumentos do campo

da Arquitetura e Urbanismo e demais áreas associadas. Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças visam que elas identifiquem o potencial destes territórios educativos.

O benefício relacionado com a colaboração das crianças nesta pesquisa é o de que seu próprio aprendizado seja incrementado com as oportunidades de visitas guiadas a locais e instituições e o estímulo ao seu desenvolvimento integral por meio das atividades propostas.

As crianças, no desenvolvimento das atividades, sejam de passeio ou de registro em trabalhos, podem estar submetidas a algum risco de constrangimento, seja pela simples presença do pesquisador, seja por qualquer de suas intervenções. Para prevenir ou minimizar esses riscos, é que se faz o esclarecimento por meio dos termos de assentimento (crianças) e de consentimento (neste formulário aos pais e responsáveis), deixando-os livres, tanto as crianças para participar ou não, quanto seus pais de consentirem ou não. De qualquer forma serão evitadas abordagens constrangedoras e por meio da articulação com a professora e gestão da escola, procurando-se interferir o menos possível na rotina escolar. Caso o risco de constrangimento seja identificado durante a aplicação do instrumento, pode-se perguntar objetivamente aos participantes durante os dois instrumentos se preferem não participar. Se ocorrer algum outro risco não mencionado, será acordado com a(s) criança(s) e os pesquisador o que se poderá fazer para que os efeitos sejam evitados.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das crianças e envolvidas não será divulgado. Os registros em áudio não serão identificados e as fotografias das crianças serão utilizadas para ilustrar a tese de doutorado e trabalhos científicos que dela resultarem.

A devolutiva dos resultados será na forma de apresentação simplificada para as crianças das análises, em data a ser agendada com a direção da escola de maneira a não prejudicar as atividades.

Estou ciente de que, se em qualquer momento, se me sentir desconfortável com a realização da pesquisa, poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Também estou esclarecido(a) de que no momento em que desejar maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato o pesquisador nos seguintes telefones e endereço:

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó-SC, Rodovia SC 484 - Km 02,

Fronteira Sul, CEP 89815-899, Telefone: (49) 2049-6574.

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também foi esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa** Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue ao pesquisador.

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável.

Chapecó, _____ de _____ de 2019.

Assinatura de um dos pais ou responsável

O pesquisador, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Assinatura do pesquisador

Todos deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores.

APÊNDICE E – ATLAS DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

O Atlas dos territórios educativos constitui-se em uma compilação encadernada cuja edição foi realizada pelo voluntário Matheus Cardoso sob nossa concepção e supervisão. O símbolo utilizado no Atlas foi reproduzido em camisetas, chaveiro e pranchetinha que as crianças utilizaram. Os textos digitados foram elaborados pela equipe e submetidos às crianças para mudanças. As pranchas digitalizadas expõe o conteúdo da oficina do Atlas, no qual as crianças se entrevistaram umas às outras sobre os aprendizados em cada território/oficina. Elas fixaram os depoimentos associando-os a bonequinhos com os rostos dos entrevistados. Além disto, customizaram as pranchas e inseriram os mapas de localização dos territórios e fotos ilustrativas. Os nomes verdadeiros das crianças foram cobertos com uma “carinha” para evitar sua identificação à foto. O conteúdo até a prancha 46 foi encadernado e utilizado na 1ª assembleia, sendo que o Atlas foi completado pela equipe com as oficinas subsequentes em momento posterior, de maneira a integralizar todo o programa “Crianças arquitetando no território”. Em sua versão original, incluímos uma página de “créditos” nomeando os membros da equipe, da escola e das crianças e que neste apêndice não incluímos para preservar a identidade.



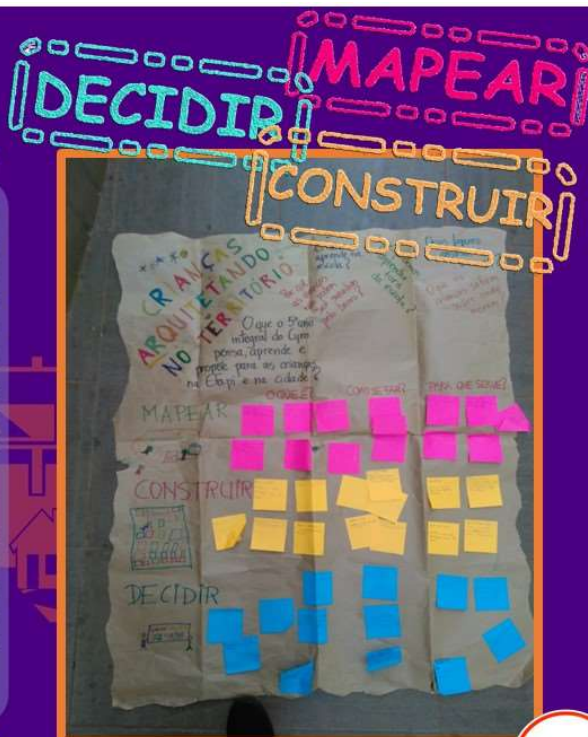
Sumário

O programa	1	Museu da Colonização	29
Atlas dos Territórios Educativos	2	Museu Zoológico	33
Bairro Efapi	3	Vveiro Florestal	35
Ocupação irregular	4	Vveiro de História e Arte	38
Registro da visita à ocupação irregular	5	Daume Rauen	41
Associação de Catadores São Francisco	8	Memorial Paulo de Siqueira	42
Rádio comunitária Efapi	10	Folder Turístico	45
Efapi (visitas em grupo)	13	Elaboração dos convites para as assembleias	46
Auto Escola Efapi	14	1ª Assembleia: Identificação dos Territórios Educativos	47
Centro de Convivência Arte Jovem	16	Propostas selecionadas na primeira assembleia	50
Posto de Saúde	19	Projetos e Maquetes	53
Centro de Artes e Esportes Unificado	22	2ª Assembleia: Votação	54
Registro em Cartaz de Divulgação do Território Educativo	27	Passeio de Encerramento	55
Cidade	28		

O programa

Crianças arquitetando no território é um programa desenvolvido na EPC Cyro Sosnosky com as crianças do 5º ano integral (eles dizem que são pré-adolescentes!) nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2018. Por meio de atividades fora da escola tais como passeios, visitas e entrevistas, a turma mapeou territórios educativos descobrindo o quanto se pode aprender no bairro e na cidade.

A atividade inicial com as crianças incluiu um diálogo interativo em que se pode problematizar as diferentes etapas previstas no projeto. Desta maneira, eles puderam expressar o que compreendiam sobre **Mapear**, **Construir** e **Decidir** por meio de post-its.



1 - 55

Atlas dos Territórios educativos

Um Atlas é um conjunto de mapas. Este Atlas é feito pelas mãos e pela criatividade da turma do 5º ano integral. É um conjunto dos mapeamentos dos territórios educativos, de tudo aquilo que se pode aprender quando se sai dos muros da escola. Aqui podem ser observados os registros em cartazes, folders, painéis e os depoimentos das crianças sobre o que aprenderam com as atividades.



2 - 55

EFAPI

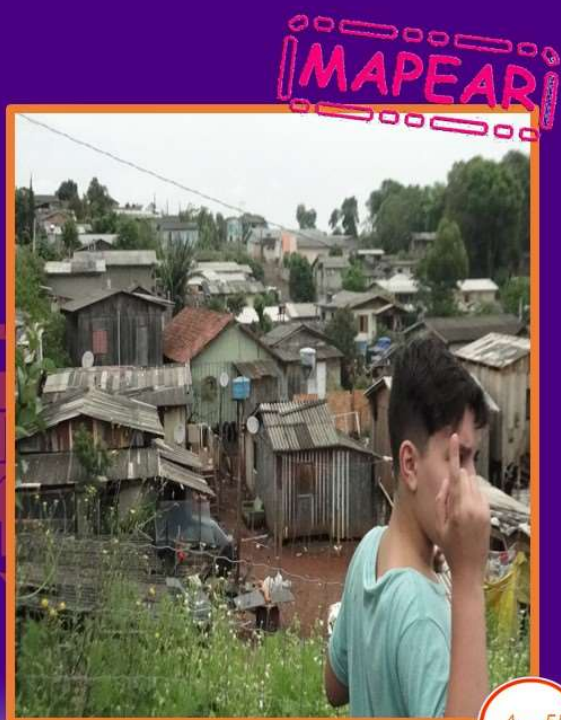
Os lugares visitados por toda a turma foram a Associação de Catadores São Francisco, Rádio Comunitária Efapi e uma ocupação irregular, nesta última, acompanhada por agentes de saúde. Alguns destes lugares eram **desconhecidos**. A turma percebeu o **potencial destes lugares** para se aprender, assim como um carro tem potência para andar. Puderam ver situações ruins como poluição, riscos à saúde, como o esgoto à céu aberto, e animais sem cuidados. Refletiram que os **problemas** são de todos: moradores e prefeitura. Por outro lado, na Rádio, gostaram de ser entrevistados e participar de um programa ao vivo, e na associação perceberam o papel importante que os catadores fazem na destinação correta dos resíduos.



3 - 55

Ocupação irregular

Na Vila Páscoa, como em outros lugares do bairro, é comum haver ocupações irregulares, que são locais de **moradia sem infraestrutura adequada** e nos quais não se é proprietário da terra. A visita a um destes lugares foi acompanhada pelas agentes de saúde, que avaliaram com as crianças **os riscos à saúde** relacionadas a falta de saneamento, água tratada, focos de mosquito transmissores de doenças e o lixo acumulado pelos catadores. Crianças da turma que moram no local confirmaram que a água de se beber não é boa e que a energia que vem de "gato" costuma cair e deixar o banho gelado, sobretudo nos horários de maior consumo.



4 - 55

Registro da visita à ocupação irregular

Para registrar o aprendizado da visita realizada com as agentes de saúde na ocupação irregular, as crianças da turma precisaram desenvolver **cartazes** em grupo com **fotografias** e palavras-chave escritas em **tarjetas**. O objetivo foi demonstrar as relações da saúde com o **lugar que habitamos**, os problemas principais percebidos, e refletir sobre as responsabilidades e soluções que poderiam ser tomadas.



5 - 55

O QUE APRENDEMOS COM A ATIVIDADE

Eu aprendi que as agentes de saúde que elas passam por casos de pessoas com muitas doenças, e muitas coisas no dia a dia de algumas pessoas que pode ter muitas doenças.



AGENTE DE SAÚDE EXPLICA-MOS O SEU TRABALHO PARA OS ALUNOS.

EU APRENDI QUE NÃO PODEMOS POLUIR O MEIO AMBIENTE, DEIXAR A ÁGUA PARADA, ESGOTO A CÉU ABERTO, JOGAR SOFÁS, CAMA NO ESQUADRO. EU APRENDI A NÃO FAZER ESSAS COISAS FEIAS DE SI FAZER.



MÓS APRESENTANDO OS CARTAZES SOBRE AS AGENTES DE SAÚDE.



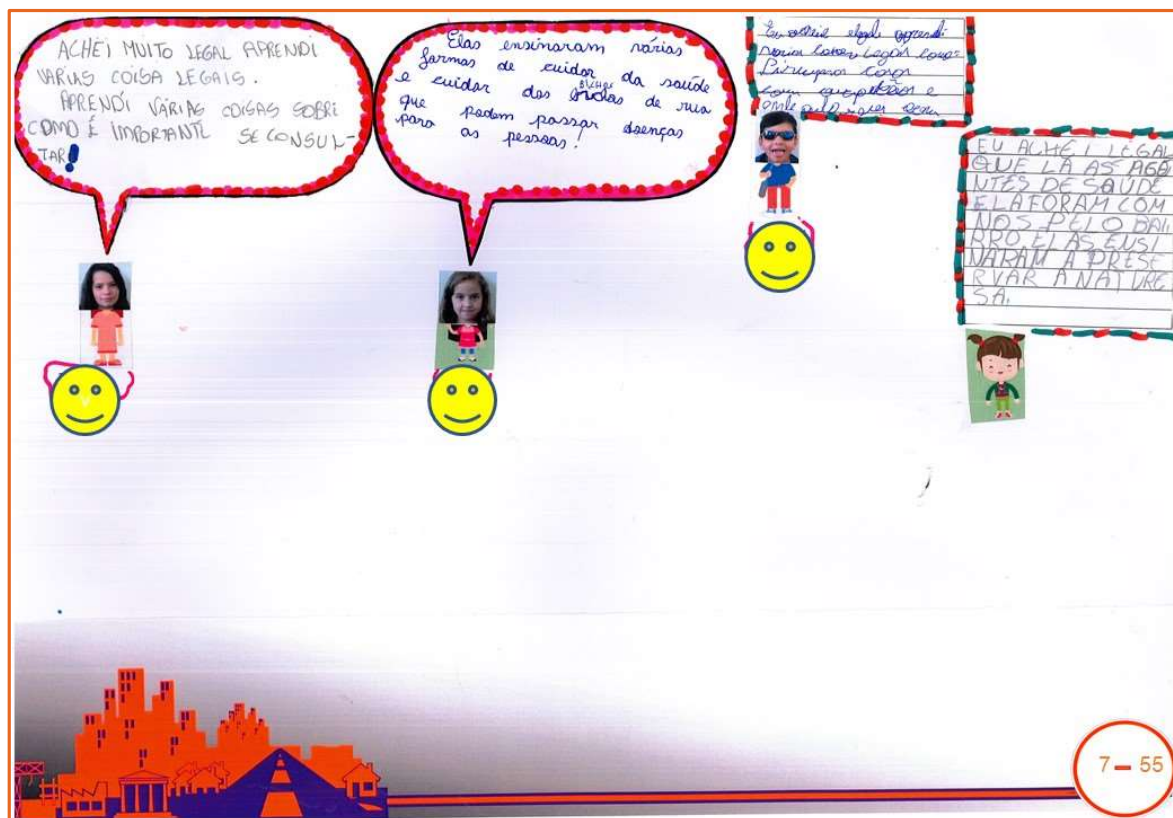
TODOS OS CARTAZES PRONTOS.



PASSEIO PELO BAIRRO COM AS AGENTES SENDO A POLUIÇÃO DO BAIRRO.




6 - 55









Associação de Catadores São Francisco

A Associação de Catadores São Francisco é uma das que se localizam no bairro, e fica próxima a penitenciária. Os que nela trabalham levam uma vida sofrida, pois não tiveram muita oportunidade de estudar e precisam se sujeitar a uma renda baixa na atividade de **separação dos resíduos** encaminhados pela empresa TOS que recolhe em toda a cidade. As crianças puderam conhecer seu trabalho, ver o quanto há de geração de resíduos, muito gerado pelo **consumismo** e **desperdício**. Aprenderam o valor em reais dos resíduos, a correta separação e preparo, bem como identificar o tipo de resíduo nas embalagens. Além de alguns resíduos não terem **reciclagem** ou não ter valor comercial, perceberam que a não separação em casa dos resíduos de forma adequada oferece riscos e trabalho desnecessário aos catadores.






A  ACHOU LEGAL:
ELA ACHOU LEGAL AQUELE NEGÓCIO
QUE ESMAGAVA

É um trabalho em
aberto que com o
reciclagem se livram do
meio ambiente.

E também que se
não não reciclamos o
mundo de a produção
e a vida de todos.






9 - 55


Rádio Comunitária Efapi

A maioria das crianças conheciam a Rádio apenas por escutarem. A oportunidade de visitar e participar de um **programa ao vivo** foi uma novidade. Algumas delas se prepararam para falar sobre o programa, e foram entrevistadas pelo radialista que quis saber delas o que estavam aprendendo de diferente em relação à sala de aula. Puderam acompanhar a **participação dos ouvintes** por whatsapp, conhecer a diferença de uma rádio **comunitária** e uma rádio comercial, como é montada a **programação** e os **equipamentos** que levam ao ar as músicas e entrevistas. Também viram que o estúdio é forrado com uma espuma acústica e a antena que transmite o sinal. Conheceram o trabalho e formação de quem trabalha na locução e administração da rádio.






La times que eles ganharam foram camelos que eram muito finitos






Enlataram também que eu tem um estilo de sistema no paralelo que eram mais com um



A mulher fala que não sabe ao ter de fazer isso, mas viu eles em um cam no dia anterior


Os eles consideram várias contatos para fazer um estilo de 'Shau'

Lo tem uma antena que tem 2,5 de altura!








11 - 55




Maria Helena




Com o apoio mais das suplicas
as de
Comitê e o que já não posso por o
Poder suplico

Ally gostei
mais do mic ro-
fone da coleção
de caneta e foi
to que ele mexi-
o não queles Be-
Teus e que ele
gostou foi a de
to

o seu mais da Indira a
coloca de caneta e a musica
que se hamim estava contom



12 - 55

Maria Helena

EFAPI (Visitas em grupo)

Nas visitas em grupo no bairro, as crianças foram as pesquisadoras, tendo sido selecionados equipamentos de **lazer, esporte cultura, saúde e trânsito**, temas que aparecem muito nos relatos delas. Nas entrevistas com os responsáveis deveriam investigar o papel daquele espaço para a educação relacionada com a **cidadania** e quais atividades eram desenvolvidas. Aprenderam sobre a relação do trânsito e do motorista com a cidadania e dos veículos e a **consciência ambiental** na Autoescola Efapi; sobre convivência e comportamento nas oficinas de arte para jovens e crianças do Centro de Convivência (Arte Jovem); que os espaços públicos não tem dono e que todos da **comunidade** podem usar e cuidar, mesmo que alguns não o usem para o bem ao visitar o CEU – Centro de Artes e esportes unificados, que oferece cursos e oportunidades de lazer; e que a saúde é um **direito** do cidadão e um dever dos governantes ao conhecer as ações de um posto de saúde do bairro.



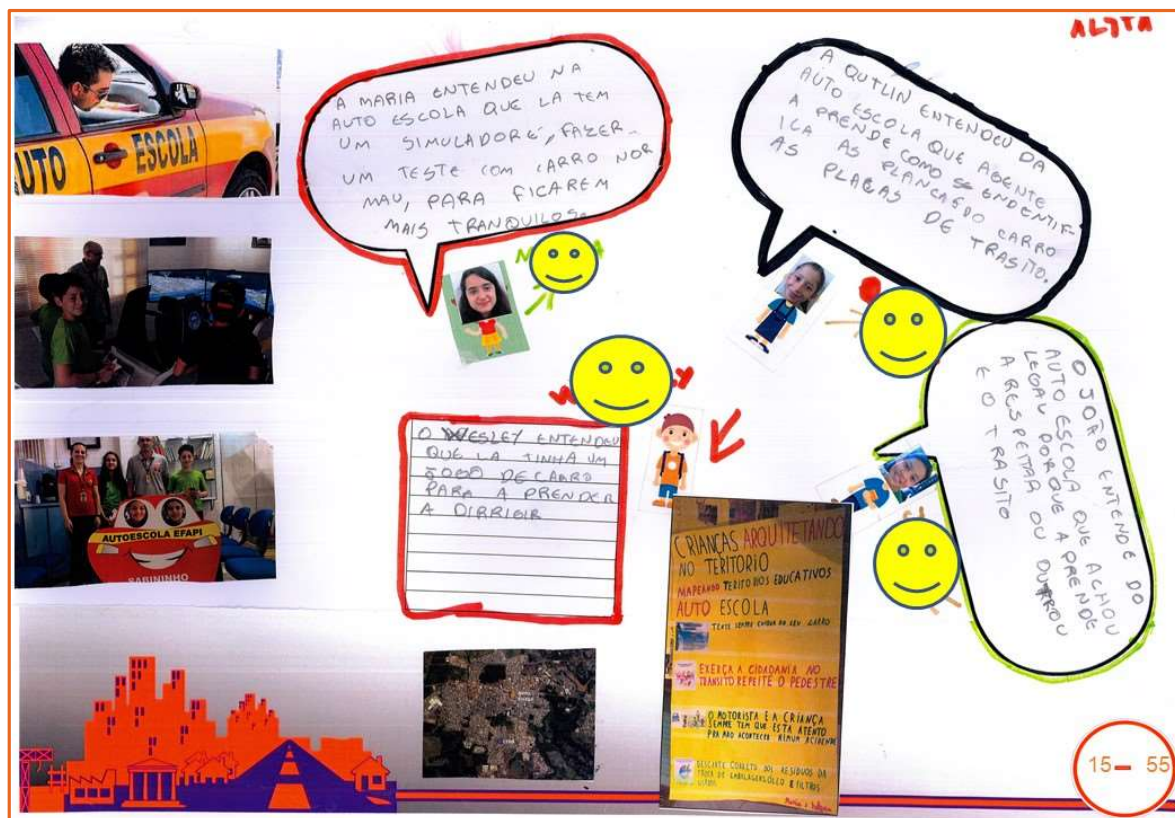
13 – 55

Auto Escola Efapi

A Autoescola Efapi mostrou ao grupo que a **educação para o trânsito** começa bem antes de se fazer a carteira de motorista. É muito importante que também as crianças, sobretudo como pedestres, ciclistas, ao brincarem nas ruas e mesmo como passageiros, corrigindo as atitudes dos motoristas aprendam desde cedo como se portar no trânsito. Ser **cidadão** no trânsito é assumir **responsabilidades**, saber seus **direitos** e **deveres**, o que inclui o respeito, a consciência ambiental e a gentileza. Souberam que a formação do motorista envolve aulas práticas e teóricas, em cada um dos tipos de veículos que se pretende guiar, e a importância dos centros de formação de condutores para que hajam bons motoristas.



14 – 55



Centro de Convivência (Arte Jovem)

Por meio de oficinas que lidam com produção de **papel reciclável**, **cartonagem** e **serigrafia**, além de informática e outras atividades, pode-se aprender muito sobre relacionamento com as pessoas e a superar **situações sociais e familiares difíceis**. As crianças e jovens que frequentam o Centro de Convivência (Arte jovem) encontram-se em condições de **fragilidade** e encontram ali uma oportunidade de aprender a **conviver em sociedade**. O grupo que visitou o espaço também aprendeu que por meio de jogos, gincanas, artesanato e do trabalho de psicólogos, pedagogos, profissionais de educação física e outros profissionais se pode melhorar a **autoestima** e reforçar **valores** que são importantes na formação de crianças e jovens.



LA NA ARTE JOVEM NOS LIVEMOS UMA SAMINHA A INIENÇA AÍE CHEGAR NA TOI LEGAL EU E MINHAS COLEGAS AÍTA TUITANI EU QUELLIN FOMOS ENTREVISTAR O CORDENADOR DIEGO.

ARTE É UMA ESCOLA COMO A NOSSA PORQUE QUE VEM DE MANHA SO VAI DE TARDE E QUEM VAI DE TARDE VEM DEEM LA TAMBEM TEM A PRODUÇÃO DE PAPEL BOMDE ELES VAM FASER UM CARTAS.

LA NA ARTE JOVEM EU VOU EXPLICAR MELHORA POIS LA QUEM VEM PARA A ESCOLA HOJE DE MANHA VAI DE TARDE E QUEM VAI DE MANHA NA ARTE JOVEM VEM PRA ESCOLA DE TARDE 😊 FECHO

NO CYRO ATE ARTE JOVEM DA 3KM PARA CHEGAR DE MORR UNS 30 MIN.

17-53

Eu sei mais coisas que eles tem professores que trabalham todos diferentes.

EU APRENDI QUE ELES REGISTRAM PAPEL E QUE LA É UM LUGAR PARA CRIANÇAS NECESSITADAS!

NOME DO PROGRAMA: CRIANÇAS APARTAM NO TRATADO

18-53

Posto de Saúde

Conhecido e até “temido” pelas crianças, uma vez que quando precisam ir é porque estão com alguma dor ou precisam tomar vacina, o Posto de Saúde da Efapi revelou outros aprendizados: a importância da saúde bucal com o atendimento odontológico, da saúde específica para o homem, para mulher e para as crianças, e no caso destas, o acompanhamento de seus crescimento desde que nascem. Ali viram que doenças podem ser prevenidas, e por isto a importância não só do médico que prescreve o remédio, mas do acompanhamento preventivo para controlar doenças, como a diabetes e a hipertensão, o que é feito nas casas pelas agentes de saúde. Viram que o atendimento é gratuito a importância de se tratar bem quem precisa do serviço, o que é feito com atenção e carinho pelos profissionais.



19 - 55

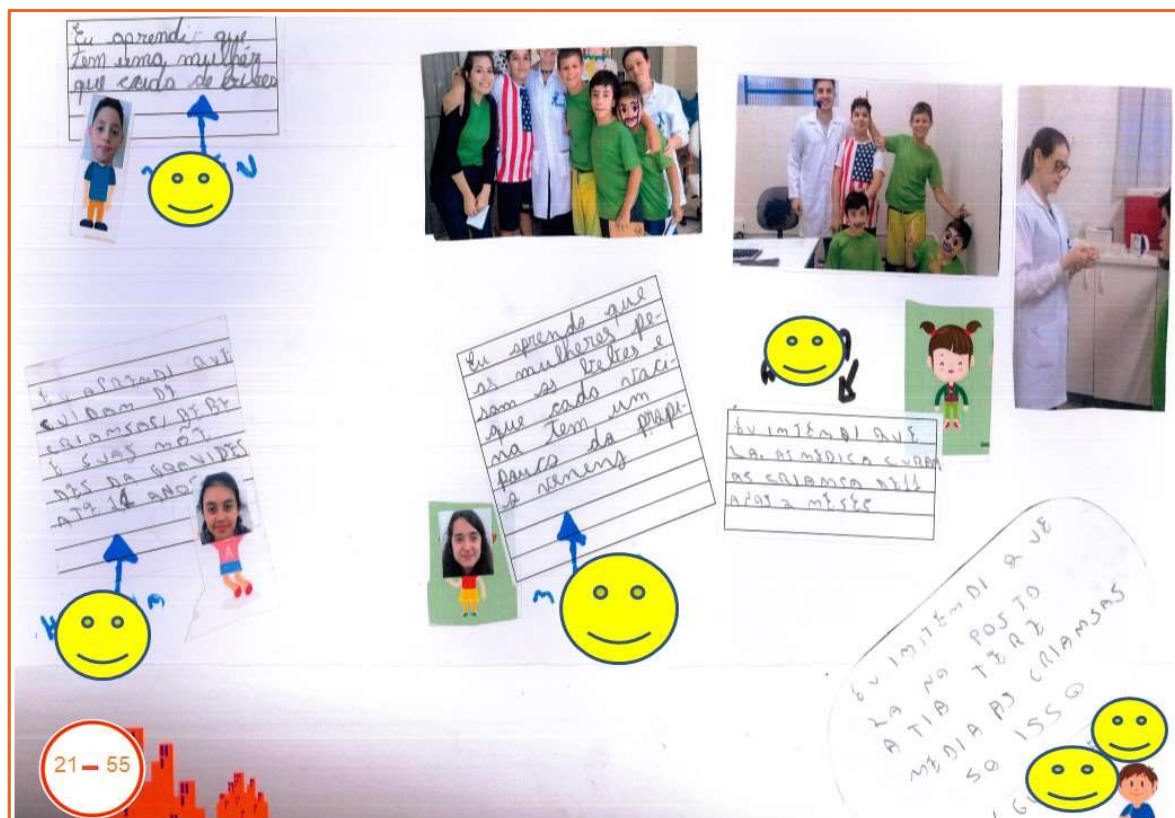
LOCALIZAÇÃO DO CENTRO ATÉ O POSTO DE SAÚDE

EU APRENDI: QUE ELAS FAZEM COISAS MUITAS LEGAIS E ELAS TÊM UMA GELADEIRA COM MEDICAMENTOS E VACINAS E TEM UMA SALINHA COM VÁRIAS INJEÇÕES E EU NÃO GOSTO

O QUE EU MAIS GOSTEI FOI DAS VACINAS

O QUE PODEMOS APRENDER?

19 - 55



Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU)

Muito conhecido pelas crianças, o CEU é um espaço frequentado por elas sobretudo em busca do **parquinho**, da **pista de skate** e da **quadra esportiva**. Mas também se lembram do espaço como um lugar em que há “maconheiros”, o que restringe seu uso. O grupo revelou para a turma os esforços da gestão em mudar esta impressão sobre o espaço e as várias atividades que são ofertadas na forma de **cursos** na área cultura, como música, dança, esportes, línguas estrangeiras, artesanato, informática e outras ações como projeções de filmes. Monitores sociais, com diferentes formações, professores e voluntários ministram as aulas em diferentes horários para dar **oportunidade gratuita** de acesso a cultura a pessoas de diferentes idades.



CEU oferece
Nossos cursos.

CEU
CENTROS DE ARTES E
ESPORTES UNIFICADOS

O que eu mais
gosto é ver que
no CEU tem
cursos gratuitos
para crianças, jovens
e adultos.

A Biblioteca do CEU
tem livros para
qualquer
idade.

INFORMÁTICA

Um dos cursos que
eu já participei,
foi o curso de
informática.

Eu aprendi que o
CEU oferece vários
esportes recreativos
para todos.

CEU oferece vários
estudos sobre o
meio ambiente.

7

23-55

LA TEM CURSO
DE VIOLÃO, ELES
EXPRESAM BEM PARA
AS AULAS.

TERRITÓRIOS E O
TERRITÓRIO
MUNICÍPIO DE MAPAR TERRETIORIOS

LA TAMBÉM TEM PESSOAS
QUE VÃO PARA ANDAR
DE SKATE E FAZER
VÁRIAS MANOBRAS!

24-55

LA' TEM CURSO DE VIOLAO. ELES ENDSIM PARA FAZER AS AVIAS.

TERRITORIO
ARQUITETADO NO
APROXIMAR DE MAPEAR TERRITORIOS

LA' TAMBEM TEM PESSOAS QUE VAO PARA ANDAR DE SCATE E FAZER VARIAS MANOBRAS!

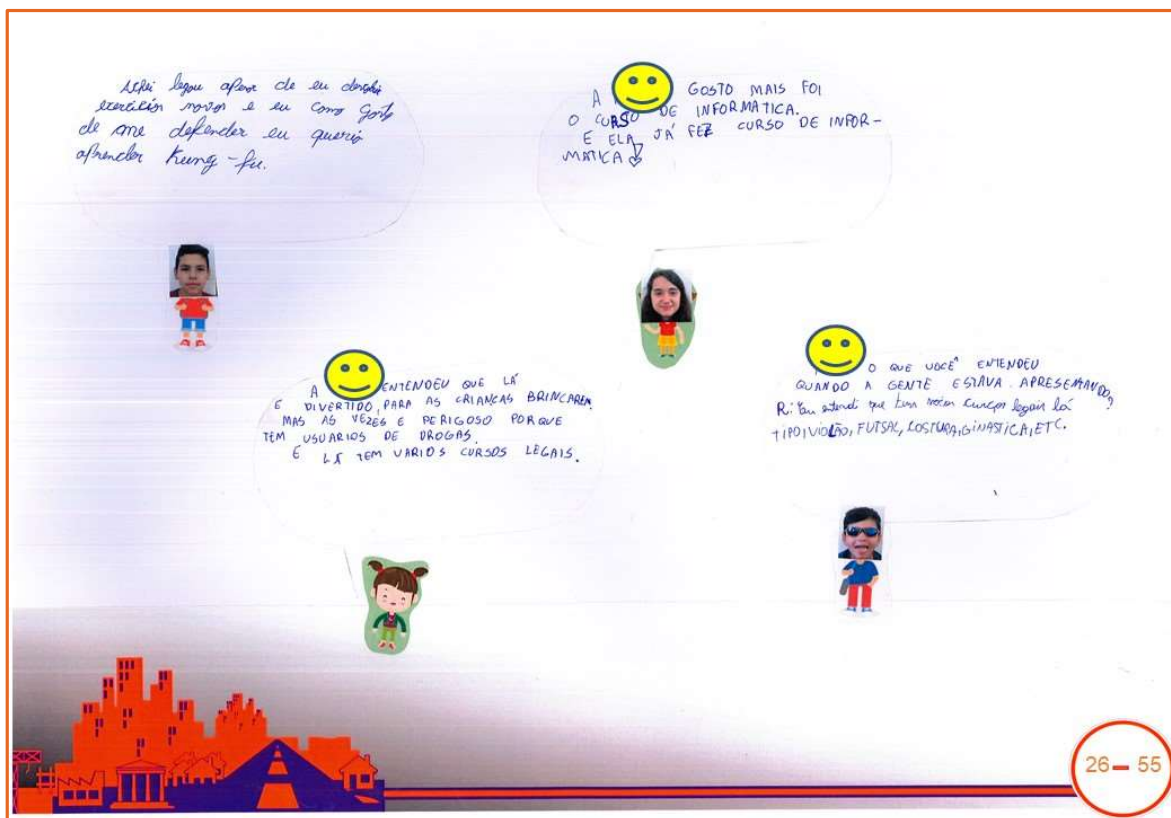
24- 55

LA NO CEU E ACHO LEGAL PORQUE TEM LUGARES PARA NOS BRINCAR COMO BOLA, JOGO B7C etc. Alou!

MATERIAL

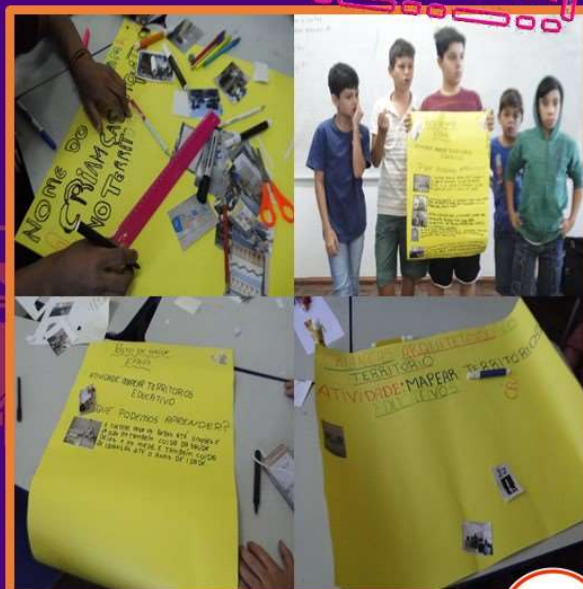
ALEQUI

25- 55



Registro em Cartaz de Divulgação do Território Educativo

Com as anotações feitas durante as visitas em grupo, registro em fotos e imagens fornecidas da internet, a tarefa foi de fazer um **cartaz** que pudesse mostrar para quem não conhecia os espaços visitados o que poderiam aprender neles, ou seja, sua importância como território **educativo**. As crianças deveriam resumir o que aprenderam, escolhendo as principais fotos e elaborando textos breves, apresentando para a turma cada um dos lugares.



Cidade

Foram visitados outros espaços mais distantes da escola, onde se pode perceber com a turma como os conteúdos do currículo da escola podem ser vistos de outra forma do que nos livros e nas aulas. É o caso da **biologia**, **botânica**, **zoologia**, **arqueologia**, **paleontologia**, áreas do conhecimento visualizadas principalmente nos acervos do Museu Zoobotânico. A preservação ambiental foi o foco da visita ao Viveiro Florestal. Ambos ficam na Unochapecó, universidade que está no bairro há mais de 40 anos. A **História e Geografia** da região, sobre os índios e imigrantes pode ser vista no Museu de Colonização, que fica numa antiga casa no parque da Efapi. A **Arte** desde os indígenas, até artistas mais atuais, bem como elementos marcantes dos mais de 100 anos do município puderam ser vistos em peças do Museu de História e Arte, que fica em um edifício antigo que já foi a prefeitura. Na forma de pinturas, desenhos, esculturas e fotografias, a Arte de artistas expressivos da cidade pode ser vista no Memorial Paulo de Siqueira, sob a escultura "O Desbravador" de autoria deste artista, o qual trabalhava com materiais de ferro velho e na Galeria de Artes Daume Rauen, que tem exposições frequentes de artistas locais, e fica sob a Praça Coronel Bertaso.



28 — 55

Museu de Colonização

A Casa onde morou o Coronel Bertaso e onde funcionou o escritório da colonizadora foi transportada para o parque da Efapi e hoje abriga um museu cujo acervo é composto de equipamentos da **antiga colonizadora**, como aqueles usados pra mapear as terras; de utensílios dos moradores da casa como os usados antigamente na cozinha e também outros usados pelos **colonos** nos seus afazeres do dia-a-dia. Também há acervo dos primeiros moradores da região, **os índios Kaingangs**. A própria casa é um acervo, que embora não devesse ter sido removida da área central da cidade, demonstra aspectos da **arquitetura** dos colonos italianos como o porão e o sótão, e os lambrequins em madeira que decoram o exterior.



29 — 55

Museu de Colonização

A Casa onde morou o Coronel Bertaso e onde funcionou o escritório da colonizadora foi transportada para o parque da Efapi e hoje abriga um museu cujo acervo é composto de equipamentos da **antiga colonizadora**, como aqueles usados pra mapear as terras; de utensílios dos moradores da casa como os usados antigamente na cozinha e também outros usados pelos **colonos** nos seus afazeres do dia-a-dia. Também há acervo dos primeiros moradores da região, **os índios Kaingangs**. A própria casa é um acervo, que embora não devesse ter sido removida da área central da cidade, demonstra aspectos da **arquitetura** dos colonos italianos como o porão e o sótão, e os lambrequins em madeira que decoram o exterior.



29 - 55

MUSEU DE COLONIZAÇÃO

A AIANA ENTENDEU QUE ELAS GOSTAVAM DOS ÍNDIOS E DA BANHEIRA MAIS O QUE ELA MAIS GOSTOU FOI DO PIANO

O EDUARDO ENTENDEU NO MUSEU DE COLONIZAÇÃO DOS BRAS DO PIM HERINHO, DANONINHO.

A THIFANY ENTENDEU NO MUSEU DE COLONIZAÇÃO QUE LA AS COISAS NAO SÃO PARECIDAS QUE NEM O HOJE E SAO BEM DEDICADAS.

A MARIA ENTENDEU SOBRE O MUSEU DE COLONIZAÇÃO QUE NA QUELA EPOCA TINHA UMA IMPRESSORA DE MAPAS, TINHA NA COZINHA TORQUEIRA ETC...OOO

O ARTHUR ENTENDEU QUE NO MUSEU DE COLONIZAÇÃO QUE ELE VIU MUITAS COISAS LEGAIS COMO VID TORVERINHA, A RIA...OOO

MAPA DO MUSEU DE COLONIZACAO

ALYTA T654

30 - 55

Não entendeu foi, o que hoje não tinha no futuro passado, ela achou mais legal a cozinha, ela não gostou da sala de mapas.
 A cozinha era o gostoso muito mais da hipefutura, ela achou chata a sala de impressora de mapas.
 Ela gostou mais da física, ele não gostou dos mapas e é isso que o Henrique em tempo.
 A cozinha e ela não gostou do quarto e ela amava as crianças.
 Ela achou mais interessante a geografia de vida pelo, ela achou chata que na física falar.

31 - 55

Eu entendi que a família-belaize tinha uma casa que ficava na no centro e quando eles foram com a ela retiraram a casa bela e a exibe este coloco com virou o Museu.
 Lá na casa eu achei bem interessante a arquitetura.
 Lá tinha um lustre na pia de lava muito diferente e legal não demorei a lembrar. Assim como as coisas são coisas e interessantes então não pode tocar.

Museu de Colonização de Chapéu
 Crianças aprendendo no território
 Antes era uma casa hoje é um museu
 Crianças aprendendo no território
 Equipe: P. Alexandre, Rosely, Mariana, Lauren, Ana Luiza, Ela, Gabriela do folclore território

Museu de Colonização
 Crianças aprendendo no território
 Antes era uma casa hoje é um museu

Museu de Colonização
 Crianças aprendendo no território
 Antes era uma casa hoje é um museu

32 - 53

Museu Zoobotânico

O museu é um laboratório do curso de Biologia da Unochapecó, muito visitado por escolas. Em seu acervo, reúne fósseis e exemplares conservados de **espécies vegetais e animais**, alguns deles taxidermizados. Além disto, há ainda um tanque com uma tartaruga aquática e outras em um terrário. A experiência de visitação inclui olhar partes de animais em **microscópio**, ouvir o som de animais nativos em uma **grava o** e testar ferramentas de campo dos pesquisadores em **arqueologia e paleontologia**. As crianças puderam ver conteúdos já trabalhados nas aulas e outros que ainda v o ver detalhadamente em **Ciências**, e ficaram muito interessadas nos dinossauros já extintos, tendo aprendido que alguns habitaram o sul do Brasil há milhares de anos.



33 - 53



34 - 55

Viveiro Florestal

O Viveiro Florestal da UnoChapecó serve aos estudos dos cursos de **Agronomia e Biologia**. Costuma receber escolas onde as crianças aprendem sobre os principais programas promovidos, desde a **produção de mudas**, que inicia da **coleta de sementes**, a importância das espécies, como o caso daquelas com propriedades medicinais e como é feito o **adubo (leira)** a partir de **resíduos orgânicos** de restaurantes da universidade. As crianças visitaram, após a apresentação de slides, as estufas, o local onde é produzida a leira, perceberam a importância das galinhas de angola para proteger as plantas de insetos e receberam sementes para plantio.



35 - 55

Handwritten notes and photos from a field trip to the Viveiro Florestal. The notes describe the process of seed collection, the use of chicken manure as fertilizer, and the importance of the nursery for students. Photos show children in green shirts at the nursery, a sign for 'VIVEIRO EDUCATIVO', and a group of children standing together.

Essa eu só lembrei da Pimenta que nos ganharam da lambança.

Essa é a frente de casa, e a casa que eu aprendi: fizemos o adubo e que nos é do negócio do curso.

nos fizemos o adubo e recolhemos de uma Pimenta e da Pimenta as Plantas e colocamos no Pimenta.

Nesse local eu aprendi uma variedade de plantas e como fazer o adubo e a leira e a produção de leira.

VIVEIRO FLORESTAL

Um viveiro florestal é um local onde se produz mudas de plantas para serem utilizadas em projetos de recuperação ambiental, paisagismo, etc.

Objetivos:

- Produzir mudas de plantas nativas e exóticas.
- Educar a população sobre a importância das plantas e do meio ambiente.
- Promover a sustentabilidade e o uso responsável dos recursos naturais.

Atividades:

- Coleta de sementes e produção de mudas.
- Plantio de mudas em vasos e canteiros.
- Manutenção e cuidado com as plantas.
- Observação e registro do crescimento das plantas.

Benefícios:

- Conservação da biodiversidade.
- Melhoria da qualidade do solo e da água.
- Redução do efeito estufa e do aquecimento global.
- Criação de empregos e geração de renda.

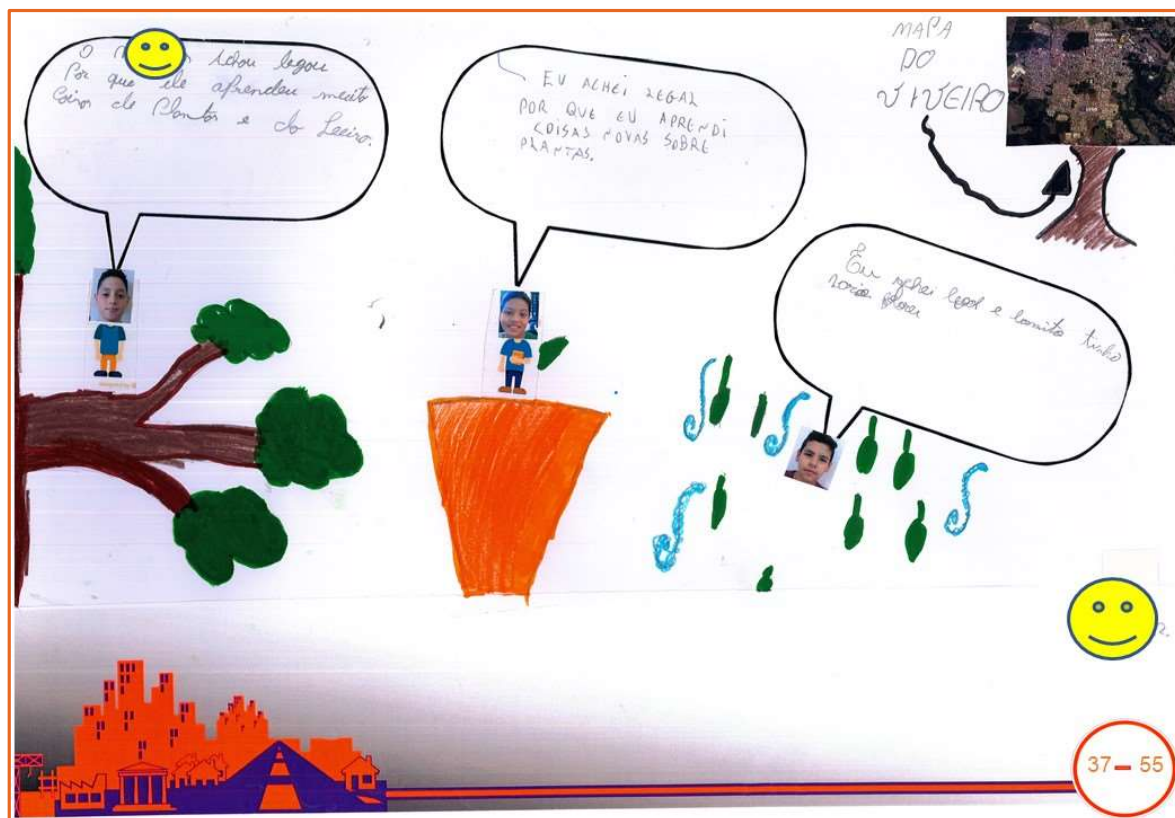
Conclusão:

O viveiro florestal é um espaço importante para a educação ambiental e a sustentabilidade. Ele contribui para a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.



36 - 55





Museu de História e Arte

No prédio que já abrigou a **prefeitura** e a **biblioteca**, as crianças viram uma exposição chamada Chapecó: **Rios de cultura e memória**, montada para o centenário do município. Nela, o museólogo responsável, organizou peças antigas e contemporâneas do acervo pra contar a trajetória do município passando por sua **cultura, economia, religiosidade, política, população, geografia e imprensa**. Cada sala guarda objetos, fotos, textos, obras de arte, utensílios de uso profissional e cotidiano, documentos, jornais, móveis, equipamentos, mapas e desenhos que contam sobre a vida das pessoas e do lugar. O próprio edifício tem conservados parte do piso e escada e original que são exemplos de **arquitetura** do passado.



eles explicaram Sobre a avó da Gen Santeira DAI eles Disturaram cores Escutas

GRANDES ARQUITETANDO NO TERRITÓRIO
MUSEU DE HISTÓRIA E ARTE...
MAYRA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS
PALESTRANTE ROSENY LAUREN MATEUS

39 - 55

A F. ACHOU LEGAL O LUGAR PAPA DE BAIRO DE CHAPECO E DO

A F. MAS GOSTOU O PIANO E MAQUI- NA DE ESCREVER

A TOCHA O M. F. ACHOU LEGAL E AS FORÇAS

A. W. GOSTOU DA PARTE DOS INDIOS E DAS FLECHAS

ELES NÃO GUARDAM SO COISAS VELHAS E GOSTOU DA PARTE DO PAPA

40 - 55

Daume Rauen

A Galeria, que fica sob a praça Coronel Bertaso, abriga em seu acervo permanente algumas obras da artista que dá nome ao espaço, e traz em seu salão principal **exposições itinerantes**, como a que as crianças puderam conhecer: “O que você vê é o que você vê”, de Angélica Luersen, procura por meio de **fotografias** de cenas cotidianas registradas em viagem ao Nepal e Índia, fazer com que se perceba as semelhanças e diferenças com o próprio ambiente em que vivemos. Além disto, as crianças aprofundaram seu conhecimento sobre a **história dos balseiros**, registradas nos murais de Xico Bracht.



41 – 55

Memorial Paulo de Siqueira

Artista que morou em Chapecó durante muitos anos, Paulo de Siqueira, foi muito ativo, tendo produzido em várias artes plásticas, sobretudo na **escultura**. Eternizou seu trabalho em “O Desbravador” que representa o colono que ocupou as terras com a agricultura. Em suas obras, usou de **sucata de ferro velho** para dar vida a obras que representavam muito da **natureza e da humanidade**. Algumas delas estão por vários espaços públicos de Chapecó, como no centro de eventos e rodoviária, bem como outros lugares do país.



42 – 55

MEMORIAL

PAULO DE SIQUEIRA!





43 - 53

NO MEMORIAL PAULO SIQUEIRA EU APRENDI QUE PAULO FOI UM GRANDE HOMEM UM LIBERDADE ATÍPICO.

EU PERDI QUE ELE ERA UM GRANDE ARTISTA DA FOLCLORE E QUE EU NÃO GOSTEI EM O SEU AUTO REPARTO.

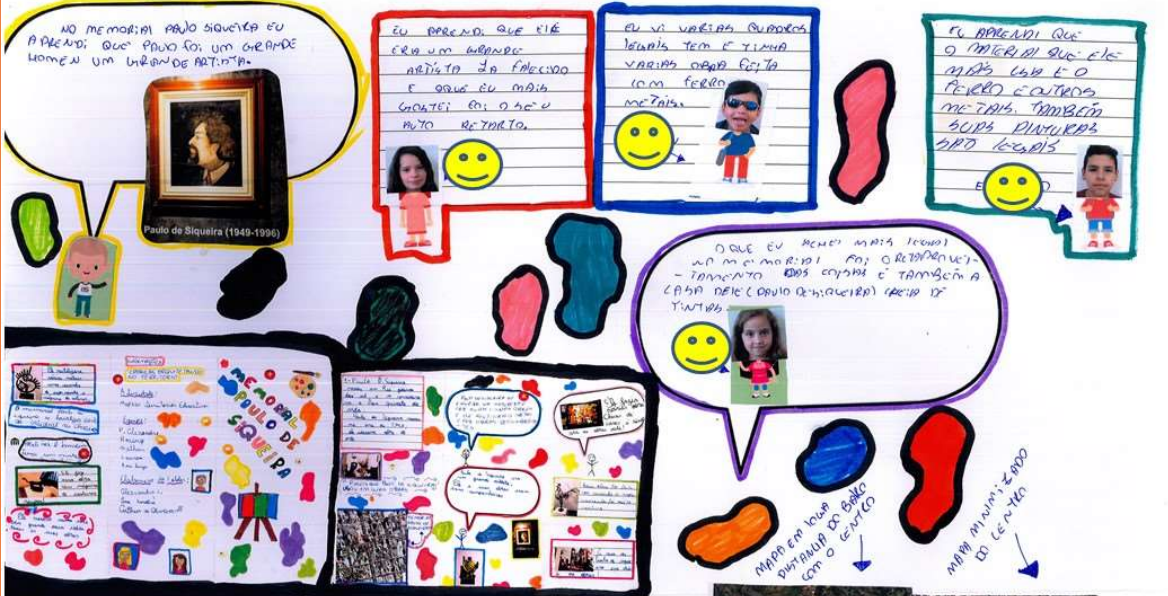

EU VI VÁRIAS CRIANÇAS QUEM TEM E TAMBÉM VÁRIAS OBRAS DE ARTE COM FERRA MONTA.

EU APRENDI QUE O MEMORIAL QUE ELE FEZ NÃO FOI O PERDO E OUTROS MONTA. TAMBÉM SUAS PLANTAS SÃO LEGAIS.

DAQUE EU RECEBI MAIS TUDO! NO MEMORIAL POR O REPARTO - TAMBÉM DAS CRIANÇAS E TAMBÉM A CASA DELE (PAULO DE SIQUEIRA) POR DE TUDO.

MAPA EM TORRE DEPARTAMENTO DO BARRIO COM O CENTRO

MAPA MINUTOS 2000 DO CENTRO

44 - 55

Folder turístico

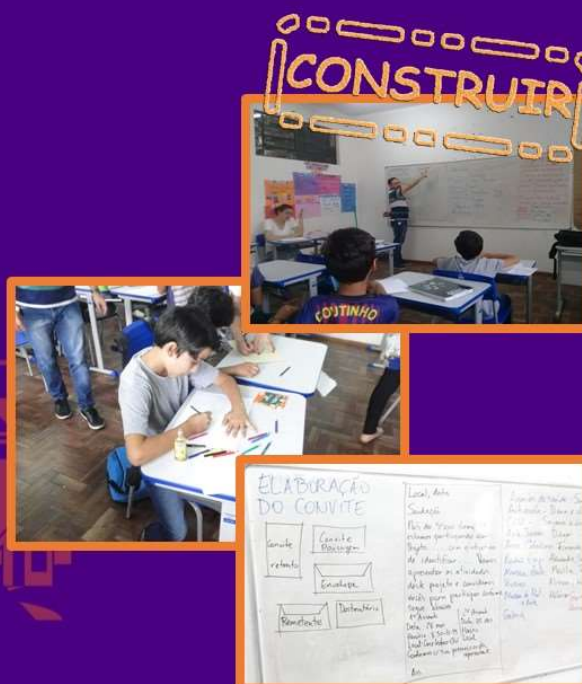
Quando visitamos os lugares é comum ter um **folder explicativo**. A proposta foi que a turma fizesse um folder de cada um dos lugares visitados na cidade, apresentando o espaço e criando uma **linguagem divertida** para apresentar os **atrativos, curiosidades** e aprendizados que tiveram ao visitar os espaços. Precisavam ser bem sintéticos, pois o folder é pequeno e precisava conter as informações essenciais, como a localização e a equipe de elaboração. Usaram etiquetas com ícones, que são **símbolos usados no turismo** para identificar visualmente de forma rápida os principais aspectos que o visitante deveria prestar atenção.



45- 55

Elaboração dos convites para as assembleias

As crianças também se envolveram na dinâmica de convite às entidades e agentes participantes no mapeamento, desenvolvendo de forma criativa o texto e a forma (convite e envelope) que foram entregues por nossa equipe. Desta maneira, conseguiram incorporar a dimensão participativa das assembleias de maneira mais clara. Além disto, foi desenvolvido de forma interativa com eles um cartaz com os momentos do processo das assembleias, para que inclusive opinassem sobre os tempos a serem dispensados a cada etapa.



46- 55

1a Assembleia: Identificação dos territórios educativos

No dia 28/11 das 8h30min até 10h45min no CEU, a turma do 5º ano parcial apresentará os resultados do programa Crianças arquitetando no território. Serão **formados grupos de trabalho**, composto por crianças do 5º ano do professor Celso e por um coordenador e relator em cada grupo, da turma do 5º ano integral.

Em cada grupo deve ser feito um debate sobre se há algum outro **aprendizado potencial** para os espaços apresentados ou algum outro espaço importante do bairro e da cidade que seja um território educativo. Depois do relator tomar nota, devem ser **escolhidas 2 prioridades de projeto (ampliação, reforma, construção)** para o Bairro e 1 para o centro.



47 — 55

FORMAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO (GT)



4 a 5 CRIANÇAS DA
TURMA 51



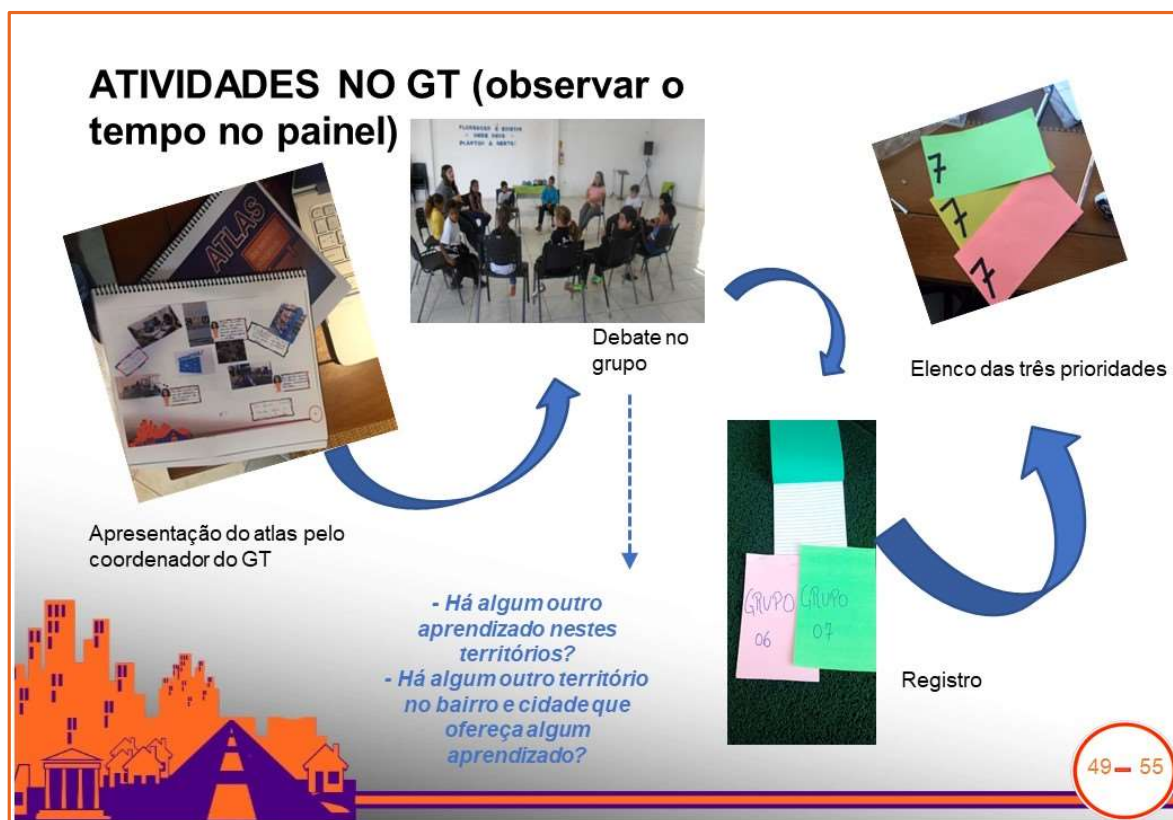
1 COORDENADOR DE GT
1 RELATOR
Ambos da turma 54



1 CONVIDADO



48 — 55

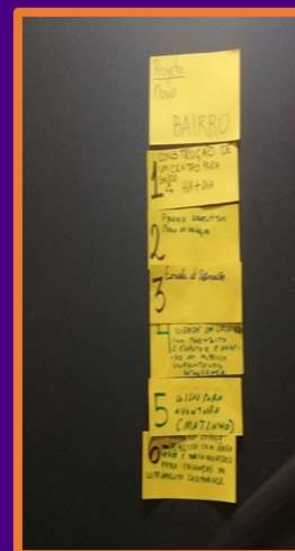


Propostas selecionadas na 1ª Assembleia

PROJETOS DE REFORMA OU AMPLIAÇÃO PARA O BAIRRO

1. Adaptar o "Matinho" para as crianças
2. Reforma da EPC Cyro Sosnosky
3. Reforma do Posto de Saúde da Efapi
4. Incluir Quadra de Vôlei no CEU (selecionado)
5. Revitalizar praça da Vila Pascoa (selecionado)
6. Colocar uma sala de jogos na Escola para as turmas parciais (selecionado)

DECIDIR



Propostas selecionadas na 1a Assembleia

DECIDIR

PROJETOS NOVOS PARA O BAIRRO

1. Criar espaço público no Vila Páscoa
2. Cidade da criança com trânsito e esportes e acesso ao público infantil com segurança (selecionado)
3. Escola de Patinação (selecionado)
4. Criar um espaço público com área verde e brinquedos para crianças no loteamento Califórnia (selecionado)
5. Novas coisas para aventura no "Matinho" [embora seja uma inclusão em espaço existente, foi indicado como equipamento novo].
6. Brechó gratuito para as crianças.
7. Construção de um hospital dia - centro de saúde



51 - 55

Propostas selecionadas na 1a Assembleia

DECIDIR

REFORMA OU PROJETOS NOVOS PARA O CENTRO

1. Um lugar para crianças com câncer e tumores
2. Espetáculos de teatro
3. Um outro CEU com cursos gratuitos (selecionado)
4. Parque de diversão (selecionado)
5. Criar espaços para crianças maiores de 5 anos, como praças, campos (selecionado)
6. Mais hospital para região.



52 - 55

Projetos e maquetes

Na 1ª assembleia foram selecionadas 3 propostas de reforma ou inclusão para o bairro, 3 propostas de novos equipamentos para o bairro e 3 propostas de novos equipamentos ou reformas para o centro da cidade, totalizando 9 projetos. Em uma oficina, as crianças tiveram contato com imagens de projetos de arquitetura relacionados aos programas selecionados e puderam ali se inspirar para desenvolverem as maquetes. Antes, contudo, expressaram por meio de desenhos (croquis) as intencionalidades, podendo depois comparar com o que conseguiram executar. Durante a oficina foi problematizado com as crianças a ideia de projeto participativo e como o interesse dos usuários deve ser contemplado. Esta forma de Poema dos Desejos em duas e três dimensões explorou a capacidade das crianças de construir, ou seja, sua capacidade prospectiva, com soluções que abrangeram aspectos funcionais sem que a dimensão lúdica fosse considerada.



53 — 55

2ª Assembleia

A 2ª assembleia faz parte do momento DECIDIR e envolve mais uma vez a dimensão de participação ampliada, com os convidados do 5º ano parcial e demais agentes que participaram do mapeamento. É o momento para que as crianças apresentem as propostas desenvolvidas por meio de projetos em desenho e maquetes e que os participantes apreciem e sugiram modificações. Mais do que o aspecto estético ou formal, interessa como as crianças deram resposta a demanda trazida na 1ª assembleia. Com a votação de três projetos prioritários (1 reforma para o bairro, 1 equipamento novo para o bairro e 1 equipamento ou reforma para o centro) se fecha um ciclo iniciado com o mapeamento síntese do Atlas dos territórios educativos de maneira que as crianças tenham experimentando mapear, construir e decidir sobre o território.



54 — 55

Passeio de encerramento

Mesmo confraternizando as crianças aprendem! O último encontro procurou oportunizar que também a turma do 5o ano parcial experimentasse o circular pelo território. O passeio envolveu uma visita a um edifício histórico e representativo do município, a catedral e a praça, e foi finalizado com a participação na mostra de cinema infanto-juvenil do SESC, oportunidade em que puderam saber como é frequentar um cinema, experiência que foi a primeira para muitas das crianças.

