

O MAPEAR POR CRIANÇAS

Da cartografia à leitura de mundo

Alexandre M. Matiello¹ e Giselle Arteiro Nielsen Azevedo²

Resumo

Instrumentos utilizados pela Arquitetura e Urbanismo aplicados em oficinas com crianças foram ressignificados na forma de dispositivos com a finalidade de levá-las a identificação de Territórios Educativos (TEs). Neste artigo, apresentamos as referências metodológicas que amparam esta pesquisa com base na Cartografia como método e no pensamento de Paulo Freire, sobretudo, a ideia de leitura de mundo, baseada num processo que considera a experiência do saber feito dos alfabetizandos para sua alfabetização territorial. Apresentamos como os dispositivos foram reunidos em torno do Mapear, o qual resultou em um Atlas dos TEs que tanto foi síntese como um novo dispositivo para o processo dialógico de aprendizado das crianças. A aplicação de metodologia revelou um conjunto de falas, escrita e graficação das crianças que permitiu escutá-las a partir de um plano de experiência a respeito de sua visão sobre o território e refletir sobre seu papel de cartógrafas de sua realidade vivida.

Palavras-chave: cartografia, leitura de mundo, crianças, dispositivos, mapear.

MAPPING BY CHILDREN

From cartography to world reading

Abstract

Instruments used by Architecture and Urbanism applied in workshops with children have been re-signified in the form of devices with the purpose of taking them to the identification of Educating Territories (TEs). In this article, we present the methodological references that support this research based on Cartography as a method and on the thought of Paulo Freire, above all, the idea of reading the world, based on a process that considers the experience of knowledge made by literacy students for their territorial literacy. We present how the devices were gathered around Mapping, which resulted in an Atlas of TEs that was both a synthesis and a new device for the children's dialogical learning process. The application of the methodology revealed a set of speeches, writing and graphics by the children that allowed them to be heard from an experience plan regarding their vision of the territory and reflect on their role as cartographers of their lived reality.

Keyword: cartography, world reading, children, devices, mapping.

Introdução

Este artigo reflete sobre as possibilidades metodológicas desenvolvidas por ocasião de uma pesquisa de tese de doutorado em que instrumentos utilizados no âmbito da Arquitetura e Urbanismo puderam ser ressignificados em dispositivos. Quando apropriados por crianças, os dispositivos levaram à identificação de territórios educativos³ por meio de oficinas em um programa chamado "Crianças Arquitetando no território". Em especial, destacamos a Cartografia como método, a qual fez adotar uma postura epistemológica diferenciada junto às crianças, combinada ao pensamento de Paulo Freire. Deste autor, recuperamos a sua concepção de leitura de mundo, tendo como referência metodológica, sobretudo, sua ideia de codificação-descodificação no processo de alfabetização, e que resultou no que nomeamos como *alfabetização territorial*.

Sob estas influências, bem como da própria Arquitetura com seu instrumental, desenvolvemos os procedimentos metodológicos empregados na tese, e selecionamos neste artigo especificamente o Mapear. Neste procedimento, criamos um itinerário para a identificação de TEs pelas crianças, as quais por meio de sistematizações foram fazendo sua leitura de mundo. O Mapear resultou em um Atlas, o qual, para além de uma síntese do programa, converteu-se também como um novo dispositivo, um dispositivo-motriz no processo de alfabetização territorial.

As oficinas aconteceram em uma escola de Ensino Fundamental com uma turma do 5º ano turno integral, envolvendo também, em parte das atividades, uma turma do 5º ano turno parcial. 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), tendo sido aprovado⁴. 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 oficinas.

A cartografia como método: a pesquisa com crianças e sua escuta

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). Portanto, sua utilidade se revela fundamental em uma pesquisa com crianças em que os *instrumentos* da arquitetura se ressignificam em suas mãos na forma de *dispositivos* de pesquisa, na qual elas atuam como investigadoras *com* o pesquisador, e por conseguinte, intervêm e produzem conhecimento no processo.

³ Este conceito ainda se encontra em construção e tem recebido contribuições de diversas áreas. No campo da arquitetura e urbanismo, nos firmamos em Azevedo et al. (2016, p. 23) para quem território educativo é "(...) um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações".

⁴ 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 ao comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul. A utilização de fotos neste trabalho foi autorizada no texto dos termos mencionados.

¹ Professor Adjunto, Curso de Ciências Sociais – licenciatura, UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó).

² Professora Associada, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU, Programa de Pós-graduação em Arquitetura – PROARQ, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Como cartógrafo, colabora-se para que, na construção de um território existencial⁵, 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.

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 para que fossem percebidos como habitante dela. Alvarez & Passos (2015) justamente abordam a postura metodológica ao indicarem a pista de que “constrói-se o conhecimento *com* e não *sobre* o campo pesquisado” (p.137) (grifo nosso). É um respeito para com o campo que o reconhece enquanto pré-existência a nossa chegada (campo que também se modifica com ela), como conjugação de forças ativas que se interpenetram. Neste sentido, foi importante o que Passos & Barros (2015) apresentam como artifício: o *plano de experiência*, no qual se acompanham os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) durante o percurso investigativo. Neste sentido, as oficinas em que foram aplicados os dispositivos, foram submetidas a um registro constante por parte da equipe a partir da interação com as crianças, delas entre si e de todos com aquele meio na forma do plano de experiência.

Os dispositivos, ao saírem de nossas mãos de peritos 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” (PASSOS & BARROS, 2015, p. 20). Neste sentido, não se relata *sobre*, mas *a partir* da experiência.

Assim, estivemos atentos ao que reiteram Cordeiro & 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 têm dificuldade de fazê-lo oralmente. Para as autoras, colabora o uso de jogos e desenhos, portanto, na forma diversificada como se expressam pela escrita mas também nos jogos corporais. É o caso de, quando ao visitarem determinados espaços, as crianças reagirem à interdição de tocar em objetos ou, o contrário, à interação que alguns lugares permitem. Ao “ludicizar” as ferramentas de pesquisa – e que Guitart *et al.* (2012, p. 3) chamam de métodos “amigáveis às crianças por terem sido projetados para serem divertidos e agradáveis” – foi possível fomentar o plano de experiência para além de uma ressignificação dos dispositivos e de seus resultados, mas também permitindo uma percepção de aspectos não materializados.

Da leitura de mundo freiriana à alfabetização territorial

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

Durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo,

⁵ 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.

“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 alfabetizando precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 32, grifo meu).

Em uma analogia com o plano de experiência, 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 às crianças um arsenal simbólico que ao invés de municiá-las para o aprendizado, se volta contra sua apreensão.

Assim, levar as crianças a identificarem o potencial educativo dos territórios não pode ser mera instrumentalização para uma constatação resignada da realidade em que vivem, senão uma forma de se perceberem como fazendo parte daquilo sobre o que fazem a leitura de mundo, e disto fazer emergir a substância para sua crítica e transformação. E isto passa por dizer e escrever (cartografar, no sentido da arquitetura) o território.

Se para Freire & Macedo (1990, 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, comparativamente, 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 assim 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.

Mais que um domínio de técnicas, ao usarem os dispositivos, as crianças passam a fazê-lo 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 de determinados dispositivos, ao invés de serem instrumentalizadas por eles, efetiva o que diz Giroux (1990, p. 7) comenta: “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 dos autores). As crianças, ao sistematizar as oportunidades educativas do território, exercitam a “pronúncia da palavra” freiriana, mas também o empoderamento *na* e *pela* alfabetização territorial, produzindo conteúdos de cultura. Portanto, ao mapear, servindo-se para isto de dispositivos como mapas afetivos, seleção visual, painéis cognitivos entre outros, revela-se uma forma de pesquisa que empodera os sujeitos, que lhes dá potência.

Para Freire, o processo de alfabetização precisa partir de um processo nomeado como de codificação-descodificação. De maneira mais detalhada, são quatro momentos. A “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 (FREIRE, 1975).

A codificação olha para o “objeto de conhecimento”, “transforma a cotidianeidade em

objeto cognoscível” (FREIRE, 1981, p. 43). Por meio do *walkthrough* (RHEINGANTZ ET AL. 2009), instrumento ressignificado em um dispositivo pelo qual as crianças conduziam um percurso à deriva pelo bairro, foi possível elencar o que Freire nomeia como temas geradores, em que situações, territórios, vivências foram alçadas à categoria de “codificáveis”. Freire (1987, p. 60) fala de uma “codificação ao vivo”, que foi praticada quando da utilização de dispositivos de incursão das crianças aos territórios, repertoriando os diálogos a partir do que foi percebido. Não foi uma mera explanação feita pelo arquiteto sobre os problemas de infraestrutura do bairro. A descodificação levou a questionamentos dialógicos entre educador e educandos, que na análise crítica – retotalizada – permite aos “sujeitos cognoscentes” realizar a “solidariedade entre as partes constituintes na totalidade” (FREIRE, 1975, p. 85).

Desta forma, a partir do elenco de temas geradores, um itinerário de territórios foi estabelecido para que as crianças pudessem fazer sua leitura de mundo, num processo que nomeamos como Mapear. Por meio dele, todas as incursões pelo território resultavam em formas de sistematização em que as crianças registravam em folders (Imagem 01) e painéis seus aprendizados, para isto se utilizando de fotos, colagens e mapeamentos. Na sequência aprofundamos a discussão deste processo e sua relação com o Atlas.

A potência do Mapear: um Atlas como dispositivo-motriz

O Mapear reuniu uma série de dispositivos para a leitura da realidade, ou leitura de mundo, na perspectiva freiriana. Seu sentido para a o método 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.

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 situacionistas⁶, 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 fundem 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 deram pistas metodológicas para o processo dialógico de mapeamento dos TEs com as crianças, uma vez que, analogamente, *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.

⁶ 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).



Imagem 01 - Folder Memorial Paulo de Siqueira – Detalhes das aquarelas, painéis alusivos ao artista. Elaboração: Grupo da turma 54. Digitalização: Alexandre M. Mattiello.

O próprio 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, 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 no Mapear, e o resultado de sua aplicação, revelam em sua diversidade subjetiva, “múltiplas entradas” e “linhas de fuga” (a que Deleuze se refere), podendo ser lido desde onde se aderisse ao leitor, tal como um rizoma, sem início e nem fim.

Advogando a importância da percepção das crianças no mapeamento de suas realidades, 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 nossa).

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 TEs, 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 TEs conhecimentos importantes para prover as crianças como cartógrafas.

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. Mapear é sua forma de se perceber no mundo, então é valioso não como um produto, mas como 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).

Outra noção importante para fundamentar este momento Mapear, e de certa forma, um dos dispositivos que concebemos, é a de “atlas subjetivo”, desenvolvida por Medeiros & Souza (2015, p. 6) com base em de Annelys de Vet (2013). 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 na pesquisa enquadraram-se em Mapear, e de certa forma foram sintetizados em um 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 apoiadas neste Atlas, que se transformou também num dispositivo de diálogo, um dispositivo político, um dispositivo-motriz! Desta forma, vamos ao encontro do que Trevisan (2018) problematiza 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).

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 o 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). Baseando-se em Didi-Huberman (2013), o qual foi influenciado pelo Atlas Warburgiano, Trevisan (2018) fala do papel de força-motriz do atlas, que possibilita a imaginação, não como arquivo, mas como ferramenta, tal qual foi experimentado pelas crianças. Assim, do ponto de vista da investigação com elas, seja em pesquisas no campo do Arquitetura ou não, o Atlas mostra sua potência metodológica em que as barreiras entre quem produz o conhecimento e quem se apropria dele se diluem

Remete-nos, assim, a uma “construção da informação” renovada, a um campo exploratório pelo qual outras percepções, opiniões e visões sobre determinado objeto poderão ser produzidas de modo coletivo e colaborativo, sendo democraticamente acessado e difundido – um novo posicionamento da pesquisa científica (TREVISAN, 2019, p. 6).

Trevisan aposta que o atlas 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 “Crianças arquitetando no território”, 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. O interessante é que o Atlas acaba por ser um aparelho de leitura fabricado por elas, produto (como resultado do Mapear) e dispositivo-motriz (como pretexto para conversar com outras crianças), um dois-em-um! A exemplo do que diz Didi-Huberman (2018, p. 27) referindo-se ao Atlas Warburgiano, o Atlas dos TEs também seria um “recurso inesgotável” de “releitura de mundo”, permitindo uma outra leitura para quem vagar por suas pranchas.

A oficina de elaboração das pranchas do Atlas

Na sequência, apresentamos a descrição da oficina, seguida da seleção de alguns aspectos de sua configuração como síntese de conteúdo, mas também como dispositivo motriz, quando apresentado pelas crianças na assembleia.

Descrição

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 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 precisaram entrevistar umas às outras, recolhendo suas opiniões. 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 à objetividade da respectiva oficina quando foi realizada. As informações das entrevistas eram manuscritas em balões de comentários e associadas ao respectivo entrevistado identificado com o boneco/cabeça e colados em uma prancha, onde também colavam uma pequena foto aérea para localizar no território. Além disso, 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. O conjunto das pranchas compôs o Atlas dos Territórios Educativos.

Seleção de alguns aspectos do conteúdo

Antes de tudo, o Atlas funcionou como momento de retotalização, na perspectiva freiriana, 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. Desta maneira, reviviam este território em suas significações, aprendizados, fatos marcantes (plano de experiência) conformando no todo do Atlas uma síntese cultural das experiências educativas no território. Alguns aspectos, de parte dos territórios visitados, selecionamos para comentar:

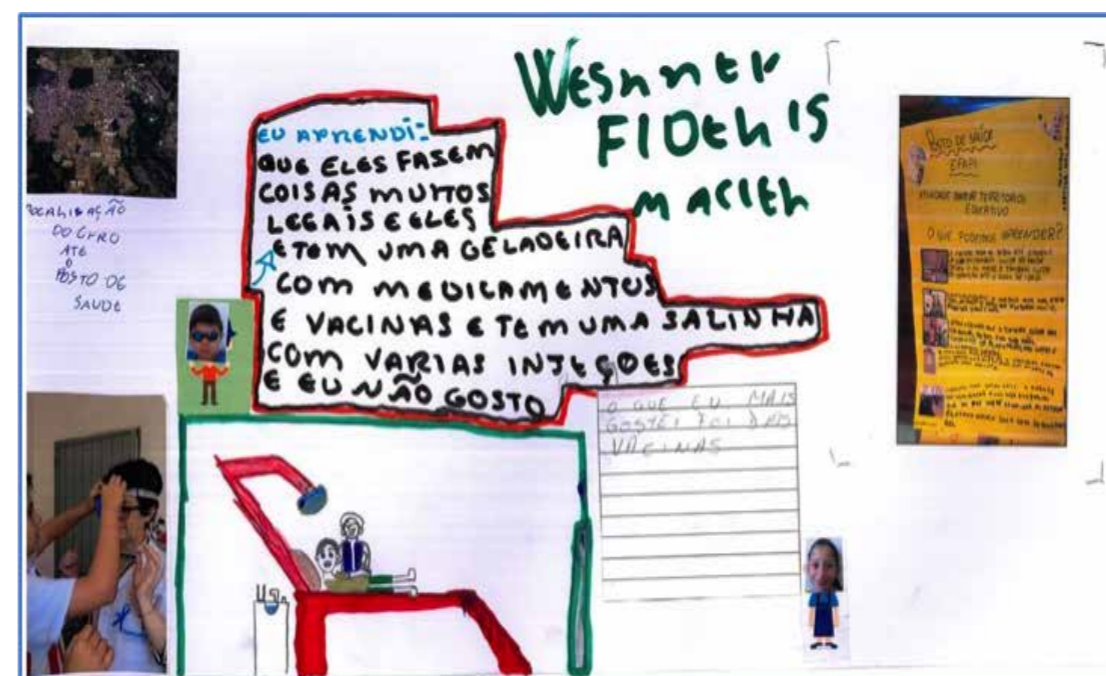
A respeito do assentamento irregular em termos de palavras-chave, foram recorrentes: doenças, meio ambiente, poluição, esgoto, além da importância de se consultar, de cuidar da saúde humana e dos bichos. Quanto à Rádio comunitária, destacaram o planejamento da programação e como a operadora lidava com agilidade no painel digital de controle da programação.

Quanto ao Centro de Convivência, um espaço destinado a oficinas de arte-educação para crianças em condição de vulnerabilidade, 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 para “pessoas problemáticas”. Sobre a Unidade Básica de Saúde, recordaram do cuidado com mães e bebês, destacando que os mediam e vacinavam. Destaca-se nesta prancha uma intervenção criativa da criança, que fez um desenho do gabinete dentário (imagem 02).

Sobre o CEU (Centro de Artes e Esportes Unificado) 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 se brincar. Recordaram também de cursos iniciados e descontinuados por elas, que gostariam de voltar a frequentar. Não deixaram de apontar a existência de usuários de drogas, cuja frequência as cerceia na utilização daquele espaço.

Da visita ao Museu de colonização, destacaram o fato de não poder tocar no acervo, como ilustra a imagem 03, e sobre ser “chata” a sala de mapas, que na verdade tinha muitos painéis com conteúdo escrito; enquanto que do Museu zoobotânico lembraram das experiências de ver no microscópio e ouvir o som dos pássaros gravado.

Da prancha sobre o Memorial Paulo de Siqueira vale o destaque para o esforço em



reproduzir o autorretrato do artista (imagem 04), 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 (como na educação bancária criticada por Paulo Freire, quando se devolve nas avaliações o que se depositou na criança), deixa-se de oferecer às crianças a possibilidade de expressarem sua leitura de mundo desde a diversidade de linguagens que conhecem.

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, ou resultado final. O Atlas, como fundamentamos anteriormente, tem uma de suas finalidades “ativada” justamente durante a assembleia, como um “dispositivo motriz”, uma espécie de pretexto de diálogo com as crianças da outra turma a partir do “saber de experiência feito” (termo freiriano que valoriza a dimensão do senso comum). 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.

No trecho a seguir se observa suas narrativas do processo quando do diálogo animado pela Atlas, que tanto retrata sobre a forma de sistematização, como sobre sua percepção da precariedade do assentamento visitado:

MENINA⁷: 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 1: 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

⁷ As crianças foram identificadas nas falas apenas pelo sexo e conservam-se seu linguajar próprio nas transcrições.

Imagem 02 - Prancha do Atlas sobre Unidade básica de saúde – detalhe do desenho. Elaboração: William (Os nomes das crianças neste trabalho foram substituídos por outros para preservar sua identidade.) Edição do Atlas: Matheus Cardoso.



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 (...).

As problematizações realizadas nos percursos, durante as oficinas de sistematização (em classe) são lembradas e revelam suas avaliações de caráter crítico e propositivo.

MENINA 1: 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.

MENINA 2: 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.

Em um segundo momento da assembleia, após a apresentação do Atlas, as crianças que assistiram puderam interferir sugerindo outras possibilidades educativas para os

espaços visitados – como por exemplo, uma palestra dada pelos catadores para os alunos sobre quais materiais são recicláveis –, e apontando outros espaços e agentes de aprendizado, como uma manhã divertida sobre o trânsito, uma visita ao laboratório de anatomia da universidade, conhecer uma bailarina famosa ou o dia a dia de uma ginasta.

Para concluir, um questionamento: as crianças pronunciam, mas nossos métodos são capazes de escutá-las?

A ideia de "pronúncia do mundo" defendida por Freire, espelhada para o contexto da infância, e que nos levou a sermos surpreendidos pelas visões de mundo das crianças, acionadas por dispositivos, só foi possível pela adoção das diferentes contribuições metodológicas que combinamos na pesquisa.

Seja como for, na seleção de suas falas, algumas das quais trouxemos aqui, 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.

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, sobre a qual só sabiam a respeito da programação. Além disso, puderam apropriar-se do que produziram, pela participação em processos em que elas também experimentaram serem educadoras, como na assembleia, rompendo com a passividade típica da educação bancária.

Como investigadoras-propositoras, as crianças em diálogo com o arquiteto-educador encontraram várias situações-limites que mostraram contradições sobre sua realidade e nexos com realidades mais além, como quando se referem à negligência do poder público quanto ao seu bairro.

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 no Atlas, foi essencial para se perceberem como cartógrafas do território. Viram-se 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, mas voz ativa de si mesmo. Se as crianças não falam, para além de timidez, é porque a escola não costuma conversar 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, e onde os dispositivos da Arquitetura e Urbanismo não reivindiquem para si mais do que um papel de meio para o aprendizado.

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.

Agradecimentos

A equipe constituída pelos estudantes voluntários Lauren Canan, Matheus Cardoso e Roseny Bernardi.

Referências

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.

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.

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.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas, ou O gaio saber inquieto*. Belo Horizonte; Ed. da UFMG, 2018.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo; Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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.

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.

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.

MONTANER, Josep Maria. *Do diagrama às experiências, rumo a uma arquitetura da ação*. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

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.

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.

TREVISAN, Ricardo. Atlas, uma aposta e o dispositivo-atlas. *VIRUS*, São Carlos, n. 19, 2019. [online]. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus19/?sec=4&item=7&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

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.