

MAYUMI SOUZA LIMA

Da Coordenadoria Geral de Planejamento da Prefeitura de São Paulo.

A CRIANÇA E A PERCEPÇÃO DO ESPAÇO

FOTOS: IRINEO SUGAHARA

SUMMARY

Relato de experiências realizadas em duas escolas, uma estadual, situada na zona central da cidade e outra particular, em bairro ecológico afastado do centro, quando uma equipe constituída por 5 arquitetos, uma socióloga e um estudante de jornalismo, procurou captar como as crianças percebem o espaço em que vivem. Na escola estadual o trabalho acompanhou a destruição do prédio antigo e a construção do novo, sendo que os alunos participaram inclusive na escolha dos elementos da antiga casa que seriam aproveitados no ambiente destinado ao lazer, construído ao lado do novo prédio.

RESUMO

This paper is a report of projects developed in two schools in São Paulo by a team formed by five architects, a sociologist and a journalism student, interested in understanding how children perceive the space where they live. One of the schools is a public one, located downtown; the other one is private, in a suburban area. In the public school the development of the project followed the destruction of the old building and the construction of the new one. In this school the student participated in the choice of the old house's elements that would be used in the recreation area to be build close to the new house.

O informe preparatório para a XV Conferência Geral da Unesco, de 1968, afirmava que: "ainda que os adultos se mostrem compreensivos com as crianças como indivíduos, com maior frequência não admitem que elas possam gozar de uma existência coletiva, entre elas e para elas e, em vez de facilitar a criação de uma sociedade jovem, se opõem a esta por meios diversos: a disciplina, os castigos, a competição, o amor próprio e outros tantos meios, cujo objetivo não é outro que o de obrigar a criança a submeter-se à sociedade adulta" (Mendel, 1974).

Não estaríamos atuando exatamente no sentido dessa submissão, ao ignorarmos totalmente a participação da criança na definição dos espaços a ela destinados?

As experiências — incompletas e descontínuas — de que pudemos participar, relacionadas com a percepção e a construção de espaços pelas crianças, situaram-se no estreito quadro do ambiente escolar. Em outras palavras, as experiências devem ser interpretadas não apenas na limitação de sua aplicação mas principalmente, nas condições de limitações que envolvem uma população infantil dentro de uma instituição escolar.

Na realidade, apesar do crescente desenvolvimento das teorias psico-pedagógicas que fundamentam a ação das escolas, poucas alterações aparecem ao longo dos anos, na organização do espaço, fazendo crer numa simples defasagem entre o setor educativo e o de arquitetura. Mas não existe esta defasagem. De fato, se examinarmos as plantas das escolas construídas até 1930, há uma coerência entre os espaços construídos e os conceitos educacionais então vigentes: a organização desses espaços deixava clara a hierarquia existente entre os membros daquela comunidade, definiam formas cristalizadas de relacionamento e em consequência, ambientes, dimensões e exigências técnicas bastante estáticas. Esta mesma hierarquia continuaria aparecendo nos anos seguintes, já com um padrão definido: as salas de aula teriam 6m x 8m, luz natural à esquerda e quadro negro à frente das carteiras.

Ainda em 1965, o Estado fornecia aos arquitetos, à guisa de orientação para os projetos de prédios escolares, uma relação mais ou menos extensa de ambientes e suas dimensões, na qual não faltariam as mesmas indicações para as salas de aula, explicitando a colocação de 40 carteiras, em fila.

A localização relativa da administração continuava, como ainda continua, numa situação estratégica de visão sobre o conjunto, para cumprir a função antes chamada de fiscalização e controle, e hoje de coordenação.

As alterações introduzidas ficaram mais no plano tecnológico, permanecendo as relações de autoridade e hierarquia entre administradores e professores, e entre professores e alunos, e praticamente firmes os mesmos conteúdos curriculares. As variáveis ligadas às atividades, ao relacionamento democrático entre os participantes, às necessidades da criança nas diferentes faixas etárias e em diferentes condições sócio-econômicas permaneceram como informações supérfluas para a obra, preocupada a Administração mais com a eficiência do cumprimento de prazos e custos do que com a finalidade da própria construção.

Os próprios educadores mostravam-se inseguros no conhecimento das necessidades espaciais da criança, repetindo, com frequência, preconceitos dos adultos de classe média e que se refletem nas respostas dadas por professores e orientadores ao caracterizarem os espaços melhores para a ação pedagógica. Ao mesmo tempo em que se defendia a flexibilidade na composição dos grupos e no papel orientador do professor, apareciam ainda contraditoriamente, a colocação do quadro na frente, a luz pela esquerda, o muro alto que desestimula a atenção para o mundo exterior, permitindo o melhor controle disciplinar.

A possibilidade apresentada, em alguns casos, para a revisão de uso mais rico de ambientes e elementos construtivos encontrou resistência por parte de professores e administradores escolares.¹ Tal reação era esperada na medida em que professores e administradores também não participam das decisões que envolvem os programas de desenvolvimento educacional, dos quais a construção de escolas ocupa um lugar secundário; nem as condições salariais e de emprego para os professores deixam espaço para o desenvolvimento de um programa de trabalho junto ao aluno, não previsto nas atividades curriculares já definidas pela escola.

¹ Um programa desenvolvido pela FECE — Fundação Estadual de Construções Escolares — em 1967 contou com a participação de uma equipe de arquitetos — Marklen Landa, Flávio Mindlin da Silveira e Roberto Loeb — que elaborou um projeto para a execução rápida de salas, anexas a prédios existentes, utilizando-se de cores vivas e elementos estruturais de tubos metálicos. As crianças descobriram as possibilidades lúdicas do material, mas a resistência dos professores foi total, sob as mais diferentes alegações.

Entre 1971 e 1975 foram construídas quase trezentas unidades escolares nos Estados participantes do programa PREMEN — Programa de Expansão e Melhoria do Ensino — e as salas podiam ser interligadas, segundo conveniência de agrupar coletivos maiores, por simples abertura de portas/paredes. Por ocasião da avaliação, em 1976, não se constatou um único caso em que os espaços tivessem sido usados diferentemente das salas de aula isoladas.

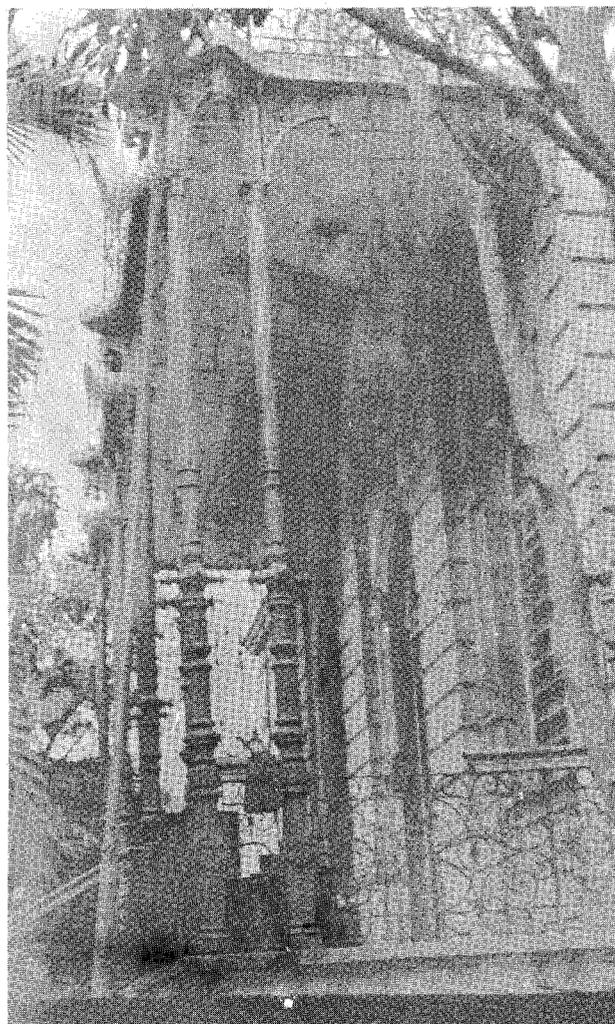
As experiências que desenvolvemos em duas escolas procuraram iniciar um trabalho constante junto às crianças para se captar a percepção que elas têm do espaço que ocupam e vivem e para saber como se daria a apropriação desse espaço pelas próprias crianças, caso tal apropriação lhes fosse permitida.² Uma outra questão se colocava: como a criança manipula os elementos construtivos do espaço como instrumento de aprendizado.

As experiências, todas lúdicas, feitas em horários livres das aulas, foram desenvolvidas com três grupos de aproximadamente vinte crianças cada um: dois grupos de 7 a 11 anos e de 12 a 15 anos, numa escola pública freqüentada por uma população de média e baixa renda; um grupo de 7 a 12 anos de uma escola particular, cujos alunos provêm de famílias de alta renda.

Para melhor compreensão, descreve-se a situação das duas escolas consideradas: a escola pública funcionava em uma casa, construída para a moradia de uma senhora de família tradicional, no auge da economia cafeeira. A construção, embora comparativamente a outras casas da época não fosse das mais faustosas, ostentava, ainda assim, o luxo dos materiais importados e principalmente o cuidado artesanal das peças de ferro, das luminárias de cobre, das rosetas e maçanetas que ornavam as altas portas (foto 1).

Certamente, ainda quando o prédio foi cedido para o Estado para que nele funcionasse uma escola, a clientela do bairro se aproximava, enquanto origem familiar, a da antiga proprietária. Em 1978, contudo, do antigo conforto e luxo, poucos sinais permaneciam, perdendo o caráter inicial e os detalhes construtivos mais significativos nas sucessivas adaptações e reformas pelas quais a escola passaria. Num bairro já deteriorado, ocupado principalmente por uma população de baixa renda, constituída por pequenos comerciantes, empregados e sub-empregados do setor terciário, a escola convive hoje com o barulho constante de ônibus, trens e caminhões, e mais ainda, com a prostituição e as drogas.

A população matriculada — 1.300 alunos em três períodos — ocupava quase a mesma área da casa unifamiliar, divididos os ambientes por tabiques precários, utilizando-se de instalações sanitárias deficientes em número e em manutenção. A possibilidade de uma construção nova para a escola estava estreitamente vinculada à viabilidade de realização paralela de aulas e de obras, quase no mesmo espaço, face à limitação do terreno. Esta situação, que criaria problemas para qualquer escola, tornava-se mais grave porque as crianças daquela escola, de um modo geral, não têm condições de estudo e de lazer em suas casas. Ao mesmo tempo, esta mesma situação parecia criar uma oportunidade de sensibilizar a máquina administrativa e técnica do Estado a dedicar uma parte do espaço construtivo na identificação das soluções que melhor atendessem àquelas crianças.



Não havia tempo hábil para definir com as crianças o programa arquitetônico da nova escola.³ No entanto, seria possível integrá-las no programa através de outras formas de participação. Vislumbrou-se, então, a possibilidade de se trabalhar na apropriação dos espaços que fossem construídos, desde que as próprias crianças se sentissem agentes das modificações, decidindo sobre o uso que dariam aos ambientes. Simultanea-

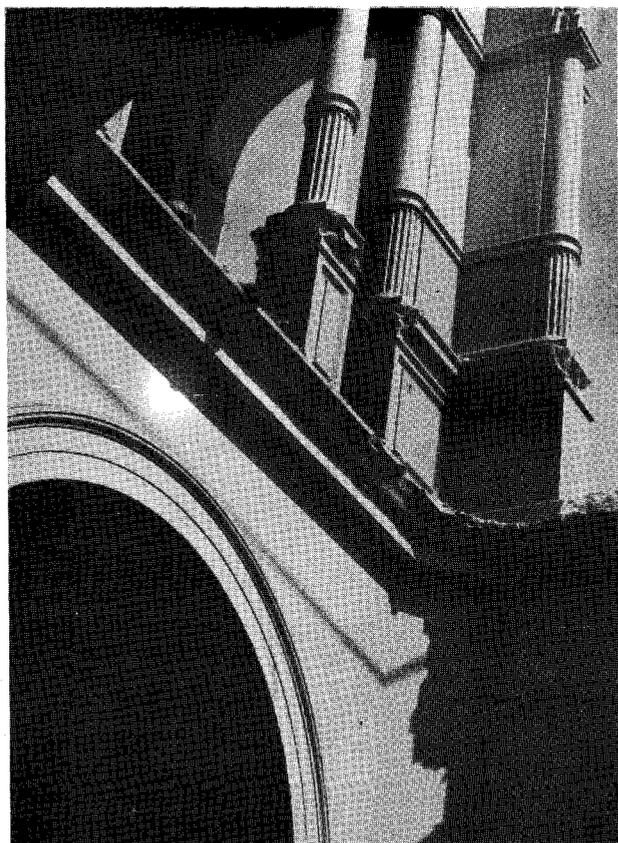
² A equipe que desenvolveu os trabalhos foi constituída pelos seguintes profissionais: Roberto Meizi Agune, arquiteto; Irineo Yoshiaki Sugahara, arquiteto; Raudyney Jorge Angelo, revisor/jornalista; Marilha Xavier Rabello, arquiteta; Ruth do Couto Rosa Viela, arquiteta; Miriam Gláucia da Gama Botelho, socióloga; Mayumi Watanabe de Souza Lima, arquiteta. Participação especial de Ana Vera Macedo, professora.

³ O prazo dado entre a aprovação do Programa Anual de Construções e a entrega do prédio é de aproximadamente 12 meses, por imposição contábil das fontes de recursos, inviabilizando consultas e pesquisas junto à população.

mente, seria também viável propor uma pequena construção, exclusiva das crianças, que se destinasse a ser área de lazer fora do horário escolar.

O projeto lúdico foi montado em torno destes dois objetivos, prevendo-se um certo número de reuniões quinzenais, com duração unitária de uma hora, e que se estenderiam desde a decisão da construção até a entrega do conjunto prédio e áreas esportivas e de lazer, o que levaria a extensão dos encontros para o período de dez a doze meses.

Levou-se às crianças e aos professores os problemas de ocupação do terreno, barulho, trepidação e outros incômodos e a proposta da nova construção que gradativamente iria derrubando parte da escola existente, até completar a substituição. Havia na proposta, a idéia de que construção e destruição são faces indissolúveis de uma mesma realidade que se transforma. Propunha-se ao grupo que todos participassem desse processo, conquistando cada novo espaço, sabendo o que se destruía, o que se conservaria e principalmente como se apropriaria, através do uso, do estabelecimento de novas relações entre pessoas — alunos, professores e funcionários. O projeto terminaria, portanto, numa grande festa de destruição simbólica do velho prédio, por todos os usuários da escola que assistiriam logo depois à derrubada final de suas paredes, dando lugar à construção da área de lazer e da quadra de esportes (foto 4).



A receptividade desse projeto junto aos adultos foi mínima. Quanto aos alunos, os menores, no conjunto, participaram mais; os maiores não tiveram uma participação conjunta tão grande, mas alguns destacaram-se individualmente de tal maneira que chegaram a ultrapassar a própria proposta inicial.

A segunda escola escolhida localiza-se num dos primeiros bairros ecológicos de São Paulo e, apesar da expansão recente que se verificou como nova linha da especulação imobiliária, continua sendo basicamente ocupado por profissionais de nível universitário, de salários altos. Contudo, os loteamentos da região avizinham-se de bairros operários de Carapicuíba e Cotia, apresentando uma diferença média de 1/100 no tamanho dos lotes entre um bairro e outro. Todos constituem bairros novos e as construções são igualmente recentes. A escola, neste contexto, é freqüentada por uma população que praticamente só conhece o espaço amplo, aberto e sempre em construção.

A este grupo de crianças propôs-se o projeto da construção coletiva de um objeto, com material determinado, e peças que, elaboradas pelos participantes individualmente, deveriam encaixar-se para formar o todo.

Em todos os três grupos procurava-se, inicialmente, captar sua leitura do espaço (da escola, da habitação e do entorno), sua percepção dos condicionantes desse espaço e de sua transformação; a concepção do espaço

desejado para o estudar e para o viver com os demais: amigos, familiares e outros.

Partindo-se de situação, forma, ocupação e construção no mundo animal e vegetal pediu-se às crianças que descrevessem o espaço que elas definiam como necessário para o viver e que identificassem com quem viviam. Utilizou-se, em primeiro lugar, a linguagem falada — entrevistas gravadas — seguida de sua tradução gráfica, variando conforme facilidade técnica no uso do material, em colagens ou desenhos.⁴



Constatou-se, nessa primeira atividade, que as crianças dos diferentes grupos manifestaram-se oralmente de modo muito similar: todos desejavam espaços amplos, com muito verde, construções simples e pequenas, onde pudessem ter os amigos para festas e um lugar seu, sem a intromissão de irmãos. Foi na comunicação gráfica que apareceram as diferenças entre as experiências vividas pelos grupos, com a incorporação de informações concretas sobre a forma do viver cotidiano de cada criança. Assim é que, na primeira escola, surgiram espaços como “corredor onde minha irmã brinca” ou “debaixo da escada onde fico quando quero brincar” em confronto com “a piscina”, “a casa dos empregados”, “o bosque”, e “a casa do cavalo” da segunda escola.

Outro dado interessante, que surgiu ainda nesta primeira indagação, foi a ocupação do espaço através da pergunta “quem vive com você, em sua casa”. É na segunda escola que aparecem com clareza e com insistência a diferença entre “ocupar o mesmo espaço” e “viver junto”. Assim, o caseiro, a empregada e os demais serviços foram esquecidos no rol das pessoas que “moram com você”, apareceram na descrição dos ambientes da casa e reforçaram o seu caráter diferenciado nas respostas “eles entram e ficam em casa, mas não moram lá; é diferente”. Já na primeira escola, as pessoas estranhas ao círculo familiar foram citadas desde o primeiro momento, mas geralmente com poucos detalhes como “três moças que moram com a gente” ou “o marido e a prima do meu pai”.

A idéia da escala e da proporção mostrou-se bastante confusa em todos os grupos, principalmente quando a esta se associa a dimensão linear. A correlação entre espaço e o seu uso, o condicionamento do espaço aos materiais e às técnicas construtivas e, principalmente, a interrelação entre o espaço e as condições de sua produção foram totalmente ignorados, mesmo pelos adolescentes.

Verificou-se, ainda, que as crianças consumiam, com rapidez e facilidade, os mesmos conceitos e preconceitos dos adultos, introduzindo como necessidades suas, valores e necessidades dos adultos, principalmente aqueles que são transmitidos pela televisão. Dessa maneira, tanto as crianças que moram nos bairros ecológicos, quanto aquelas que moram num quarto do centro, afirmavam ser “impossível viver sem o verde”, assim como a maioria desenhava a casa com o telhado de duas águas, janelas com esquadrias em cruz, cerca com jardim e árvores, numa paisagem iluminada pelo sol.

A inibição causada pelos adultos nas crianças que freqüentam a escola pública é bastante acentuada em confronto com as crianças da escola particular. Esta constatação ficou reafirmada na reação das crianças da primeira escola; quando rompida a distribuição tradicio-

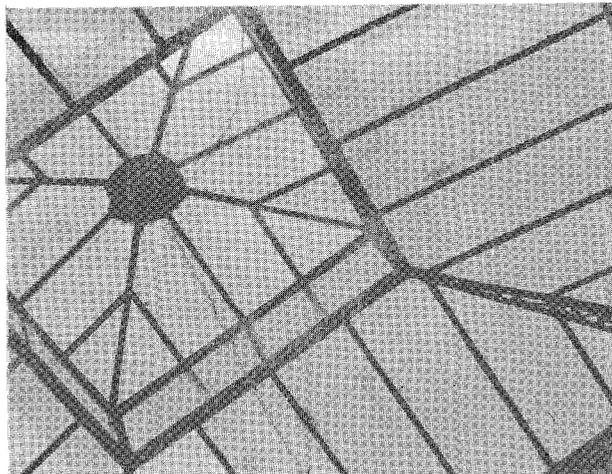
⁴ Posteriormente, os aspectos ignorados na primeira etapa foram retomados através de novas formas de expressão, inclusive da fotografia. Para tanto, as crianças receberam máquinas fotográficas que foram utilizadas em rodízio e depois devolvidas para a equipe sem que tivesse havido qualquer problema.

nal de carteiras percebeu-se, com surpresa, que as carteiras, para elas, constituíam uma linha de proteção, de segurança, sem a qual ficavam inibidas e à mercê dos adultos. Tal inibição desaparecia quando podiam manifestar-se sem receio de punição, como nos bilhetes colocados nas urnas.⁵ Somente aos poucos aceitaram a invasão desse território até a mudança de uso da sala para um desfile de modas, com as carteiras encobertas por jornais funcionando como passarelas, isso quase seis meses depois.

Este último fato traz à lembrança a experiência desenvolvida por arquitetos franceses que em 1968, utilizaram blocos rígidos de espuma de borracha para que crianças com idade variável entre 8 e 13 anos construíssem diversos ambientes. O resultado parcial apontava, por exemplo, a preferência das crianças por espaços aconchegantes, de aberturas pequenas, considerando as janelas grandes, como um excesso de luz que as violentava (Boris e Hischler, 1971).⁶

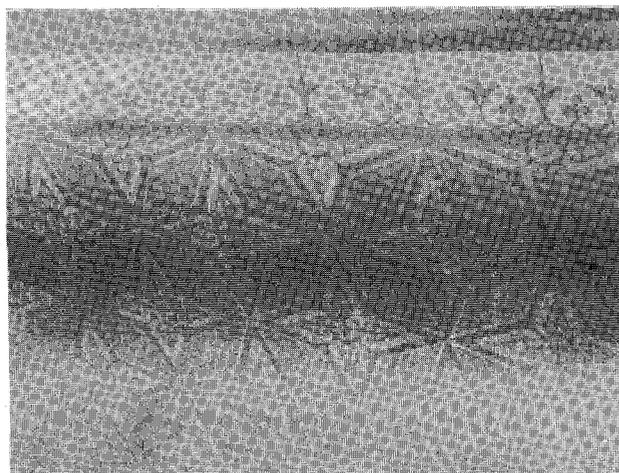
Permanece presente a pergunta se estas crianças teriam construído os mesmos espaços se o material fornecido fosse outro e que lhes permitisse vencer um vão maior ou propor espaços muito diferentes. O certo é que os ambientes criados pelas crianças francesas assemelhassem, grandemente, aos das próprias casas antigas da França e, principalmente, com as casas das áreas rurais.

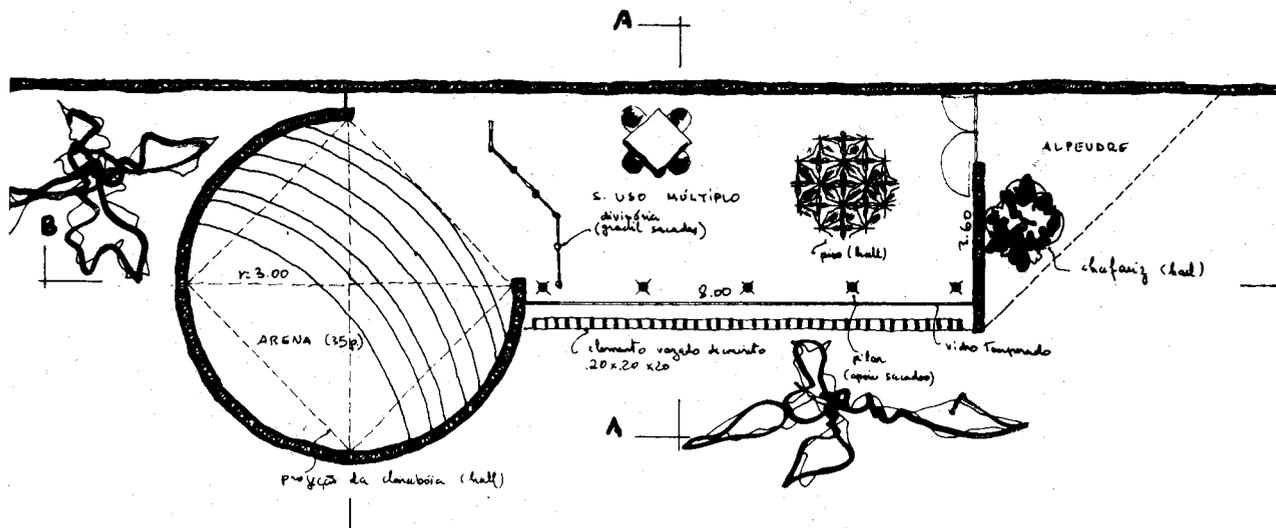
Na primeira escola, após a fase de identificação de ambientes e numa iniciação de leitura da cidade, no entorno da escola e do próprio prédio da escola, as crianças selecionaram os elementos construtivos que gostariam de ver preservados nas áreas de lazer e escolheram os ambientes que desejariam para suas atividades de recreação extra-escolares. Em ordem de frequência, surgiram a discoteca e a piscina que tivemos de discutir para mostrar a inviabilidade e a inconveniência de atendimento. Decidido, finalmente, que seria um teatro de arena para apresentação de sons e uma sala de jogos, as crianças demonstraram grande sensibilidade ao escolherem exatamente aqueles elementos construtivos que deram significado à casa, na época de sua construção (fotos 16 e 17). Da relação total foram ainda selecionados



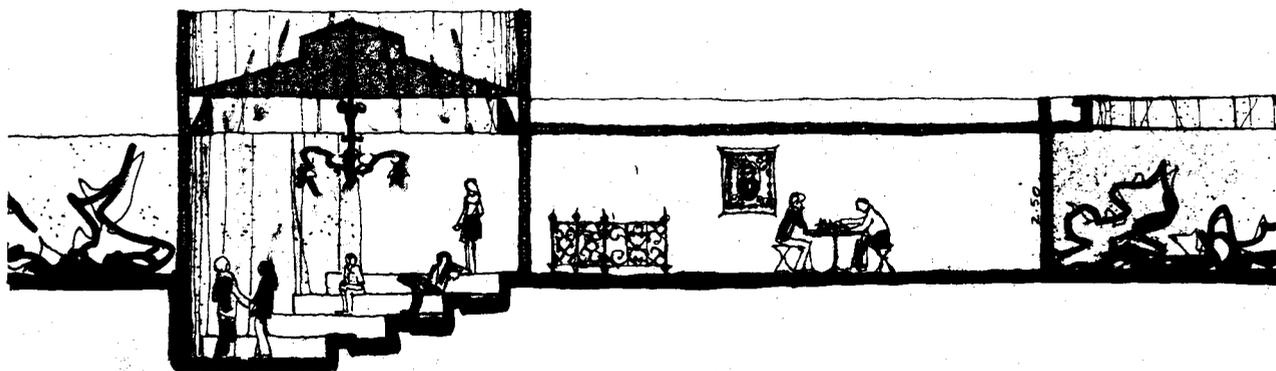
aqueles que dariam unidade ao novo conjunto, passando a integrar o projeto do prédio novo, ora em construção.⁷

No projeto final da segunda escola, a discussão do grupo para a tomada de decisão sobre o objeto a ser construído recaiu sempre em brinquedos conhecidos em que cada participante poderia executar a sua peça sem a interferência ou a colaboração do outro. Sugeriu-se "aeroporto com aviões", "uma garagem com carro" e apenas uma criança percebeu a possibilidade de uma construção coletiva em que cada elemento tem necessariamente de completar o outro. A sugestão — não aceita pelo grupo — foi a de um quebra-cabeças tridimensional. O grupo, finalmente, decidiu pela construção de uma casa e o produto resultante apresentava mais uma vez o telhado em duas águas e janelas com floreira (foto 18).





PLANTA Esc. 1/100



CORTE B Esc. 1/100

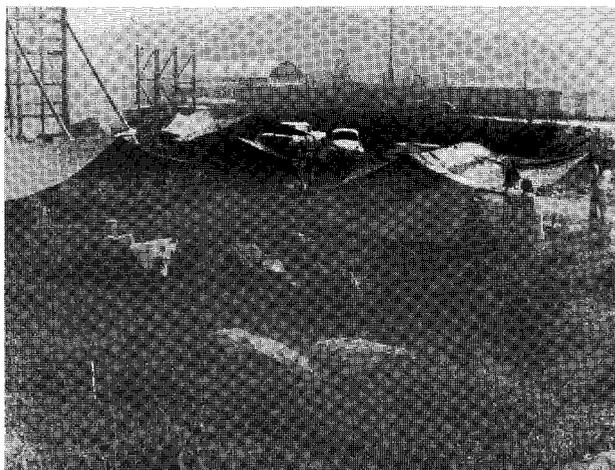
⁵ Alguns exemplos do teor dos bilhetes: "Estou adorando pacas. Só a confusão já me agrada, mora"; "Eu acho que vai ser sempre a mesma porcaria se não afastarem esta rodoviária daqui — assinado ninguém"; "Eu acho que vocês estão todos loucos. É tudo mentira".

⁶ Os mesmos arquitetos — Jean Boris e Geneviève Hischler — realizaram em 1968 um estudo sobre ambientes pintados a cores, a influência da forma das salas e as condições de eficiência da comunicação oral. Utilizaram ainda um questionário junto a crianças para estabelecer as formas de relação das crianças com o seu habitat real e o seu habitat imaginário.

⁷ Projeto Sérgio Pileggi — CONESP/1978 —, elaborado a partir da decisão coletiva do grupo de crianças e adolescentes, utilizando ainda elementos construtivos selecionados por eles mesmos.

O período de aproximadamente seis meses em que transcorreram estas experiências é insuficiente para se tirar conclusões, mas algumas afirmações podem ser arriscadas e a mais importante delas é de que as crianças, se mais sensíveis e receptivas para idéias novas, são também as que mais facilmente se deixam levar pelos padrões e preconceitos dos adultos e de suas instituições, sem muita resistência face à autoridade. É, a nosso ver, uma falsa verdade, a mística de que as crianças conseguem permanecer puras e criativas quando todo o resto que as envolve está comprometido. Ao contrário, elas refletem — pelo menos já na idade escolar — todo o esquema de repressão e de autoritarismo e de divisão social em que os adultos vivem e que se reflete na escola.

Mesmo que o clima não fosse este, as crianças repetem, na construção do seu espaço, aquilo que observam na experiência dos adultos. São significativas as fotos



realizadas por um dos membros da nossa equipe num acampamento cigano em São Paulo.

As fotos mostram que as crianças ciganas constroem tendas, distribuídas no terreno, na proporção de ocupação das tendas dos pais e incorporam os mesmos espaços que as verdadeiras, repetindo as mesmas soluções de abrigo e de moradia.

Repetindo Mendel, diríamos que a diferença real que existe entre o adulto e a criança está na desigualdade da força entre ambos, material ou financeira. Esta diferença faz com que, desde a primeira infância, a criança vá sendo subjugada por diferentes formas de autoridade que a impede, principalmente na fase escolar, de manifestar-se livremente ou de conceber outros padrões que não sejam aqueles adotados pelos adultos. Mas se esta

situação ocorre, as experiências sugerem, também, que as crianças mostram uma capacidade maior para responder positivamente aos estímulos novos, transformando os espaços através de um uso que lhes é próprio, desde que se assegurem condições para a sua participação. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORIS, JEAN e HISCHLER, GENEVIÈVE. 1971. L'enfant architecte, *Architecture d'Aujourd'hui*, nº 154, fev/mar.
MENDEL, GERARD. 1974. *La descolonización del niño*, Editorial Ariel, Barcelona.