

arquitetura lúdica

criança,
projeto e
linguagem

Clice Sanjar Mazzilli

Orientadora
Elide Monzeglio



CLICE DE TOLEDO SANJAR MAZZILLI

arquitetura lúdica **criança, projeto e linguagem**

SÃO PAULO
2003





CLICE DE TOLEDO SANJAR MAZZILLI

arquitetura lúdica criança, projeto e linguagem

estudos de espaços infantis educativos e de lazer

TESE APRESENTADA À FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO
DO TÍTULO DE DOUTOR EM ESTRUTURAS AMBIENTAIS URBANAS

ORIENTADORA: PROF^A DR^A ELIDE MONZEGLIO

SÃO PAULO
2003





Dedicatória

Não pode deixar de ser lembrado o pano que faz fundo a esta trajetória: o contexto pessoal, relativo ao convívio com os próprios filhos. A eles devo a possibilidade de refletir sobre o brincar; sobre ações, objetos, espaço, relações, conflitos, educação; sobre os jogos intuitivos que levam ao aprendizado.

Dedico esta tese à Bruna e ao Fernando.





Agradecimentos

Agradeço a todos que colaboraram para a realização desta tese, entre os quais:

Elide Monzeglio, minha orientadora; Tizuko Kishimoto e Francisco Homem de Melo, membros da banca de Qualificação; Feres Kouri, Maria Cecília Loschiavo dos Santos e Silvio Dworecki, colegas da FAUUSP; Beatriz Maria Luchetti, co-autora nos projetos de espaços infantis; Sílvia Helena de Oliveira, Cleiri Cardoso, Renata e crianças do Projeto Curumim do Sesc Pompéia; José Carlos Serroni, Luise Weiss e Ruy Ohtake, pelas entrevistas; Adriana Fryberger e Ester Barrocas, colegas na Faculdade de Educação da USP; Vivian Maria Nascimento, no acompanhamento de entrevistas; Sílvia Vaidergorin e Sara Goldchimit, pela edição gráfica dos trabalhos programados; Juliana Sanchez Pires, pela editoração eletrônica final; Clovis Sanjar, pelo trabalho de tradução; Carlos Teixeira Sanjar e Yara de Toledo Sanjar, meus pais.





Resumo

Esta tese trata de aspectos lúdicos e visuais relacionados a ambientes infantis, abordados sob o ponto de vista da arquitetura e do projeto. Tem como objetivo indagar as linguagens usuais na concepção de espaços infantis, em particular os aspectos visuais, observando suas características e suas relações com funções educativas ou de entretenimento. Fundamenta-se em teorias da percepção ambiental, da linguagem visual e do lúdico com ênfase na abordagem cultural e na educação infantil.

Na primeira etapa da pesquisa investiga-se a tipologia dos espaços infantis procedendo-se à sua leitura e análise. Observa-se o projeto arquitetônico na sua totalidade, inserido no contexto ambiental, e a inter-relação das várias partes que o compõem: arquitetura, mobiliário, brinquedos e cenários. Na segunda etapa, são percorridos os processos de criação através de estudos de casos e entrevistas com artistas, arquitetos e educadores que trabalham ou que realizam projetos para crianças. O espaço de brincar é também explorado do ponto de vista da criança, através da experimentação em oficinas de desenho e modelos tridimensionais.

Existem certas determinantes do espaço infantil – o contexto ambiental, o uso, a faixa etária - que o qualificam e exigem respostas diferenciadas na sua organização e na exploração das linguagens. Por outro lado, o conjunto de estímulos sensoriais é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo os estímulos visuais determinantes na formação da imagem lúdica, identidade do lugar e conseqüente sensação de acolhimento à criança.





Abstract

This thesis deals about visual and playable aspects related to childish environments, approached by the architecture and the project points of view. It has as an objective to inquiry the usual languages in the conception of childish spaces; in particular concerned to their visual aspects, observing the characteristics of that expression form and its relation with the educational or entertainment functions. It is based on environmental perception theories, in the visual language and playable one, with emphasis in the cultural approach and childish education.

In the first phase of the research the typology of the childlike spaces is investigated, and afterwards its respective reading analysis is made. It is observed the playable architecture, in its totality, inserted in the environmental context and the inter-relation of several parts of its composition: physical space, furniture, toys, settings and personal relations. In the second phase there are creation process through the study of cases and interviews with artists, architects and educators that work with or carry out projects for children. The space for playing is also explored by the child's point of view, through experimentation in workshops of drawing and three-dimensional models.

It is supposed that there are certain space establishments in the childish - the environmental context, use, and age - that qualify it. This demands different responses in its organisation and in the languages exploration. On the other hand, the combination of sensorial stimulus is fundamental in the child's development and learning process, and the visual stimulus are determinant in the formation of the playable image, place identity and consequent sensation the child's shelter.



16	APRESENTAÇÃO
18	INTRODUÇÃO
23	teorias do lúdico, do espaço e da linguagem
24	I. LÚDICO
25	Significações
29	Cultura lúdica
31	Jogo e arte
35	Jogo e educação
35	Frivolidade e seriedade
38	Brincar e aprender
42	II. ESPAÇO E AMBIENTE
44	Ambiente e cultura
46	Sentidos
49	Percepção e cognição ambiental
51	Imagem mental e legibilidade
54	Complexidade
60	Ambiente e intimidade
62	Ecologia do desenvolvimento humano
63	Criança e espaço
64	Espaço de psicomotricidade
66	Espaço e educação infantil
72	III. LINGUAGEM VISUAL
73	Estrutura e elementos
76	Cor
76	Atributos da cor e o Sistema Munsell
78	Cor, percepção e cultura
78	Interações e contrastes cromáticos
80	Cor e ambiente escolar
83	Desenho



87 ambientes infantis da educação e do lúdico

88 IV. METODOLOGIA DA PESQUISA

- 89 **Pressupostos**
- 90 **Procedimentos**
- 90 Observação / levantamento fotográfico
- 91 Entrevistas
- 92 Estudos de caso
- 92 Experiência em arquitetura lúdica
- 93 Oficinas com crianças

94 V. AMBIENTES INFANTIS: TIPOLOGIA

- 97 **Ambientes educativos**
- 97 Escolas
- 105 Brinquedotecas e museus de brinquedo
- 120 Centros de ciência e tecnologia
- 129 **Ambientes de Lazer**
- 129 Eventos cênicos
- 132 Instalações lúdicas
- 139 Parques temáticos
- 147 Espaços de festas

150 VI. ESPAÇO/AMBIENTE E LINGUAGEM VISUAL LÚDICA

- 151 **Conceitos**
- 151 Espaço/ambiente lúdico
- 152 Linguagem visual lúdica
- 154 **Contexto e categorias**



159 criação, projeto e linguagem**160 VII. O ARQUITETO, O ARTISTA E O EDUCADOR**

- 161** Jose Carlos Serroni
167 Ruy Ohtake
171 Luise Weiss
175 Tizuko Kishimoto

180 VIII. ESTUDOS DE CASO

- 183** Colégio Santa Cruz
183 Contexto
186 Criação
195 Linguagem visual lúdica
198 Parque Lúdico Sesc
198 Contexto
199 Criação: arquitetura para brincar
208 Aspectos afetivos, funcionais e perceptivos
211 Linguagem visual lúdica

216 IX. ARQUITETURA LÚDICA: UMA EXPERIÊNCIA

- 217** Contexto
218 Ecologia e complexidade
220 Referências de linguagem
220 Desenhos de criança
224 Artes plásticas
228 Brinquedos e jogos
230 Livros infantis
231 Quadrinhos, desenho animado e televisão
233 Componentes do projeto
236 Arquitetura
237 Programação visual
244 Desenho de objeto



253 oficinas com crianças

254 X. O ESPAÇO DE BRINCAR

- 255 Observar a criança
- 259 Oficinas
- 261 Brincar e mobiliar

264 XI. OFICINAS NO SESC

- 265 Contexto
- 268 Objetivos e procedimentos
- 270 Desenvolvimento e análise
 - 271 Turma A
 - 288 Turma B
- 303 Síntese dos resultados

305 considerações finais

312 BIBLIOGRAFIA

322 ANEXOS

322 ANEXO 1 - Ambientes Infantis: ficha técnica

- 322 Ambientes da educação e do lúdico
- 326 Espaços Infantis / Grupo 3

330 ANEXO 2 - Criança: desenvolvimento e antropometria

- 330 Dados antropométricos e dimensionais da criança
- 340 Desenvolvimento de habilidades e percepções da criança

344 ANEXO 3 - Entrevistas

- 344 José Carlos Serroni
- 360 Ruy Ohtake
- 371 Luise Weiss
- 375 Tizuko Kishimoto



¹ MAZZILLI, Clíce de T. Sanjar. *Identidade cromática da paisagem urbana: as cores do Brás*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP 1993.

Considero oportuno expor alguns trechos do percurso desenvolvido para a realização desta tese que, certamente, não é linear. São fragmentos que procurei organizar para fazer entender os propósitos deste trabalho. Não é novidade que planos iniciais de pesquisa sofrem ajustes e até transformações extremas, pois, à medida que se aprofunda o conhecimento sobre o objeto de estudo, novas proposições e hipóteses surgem para o trabalho. E ainda, há que se considerar que o próprio pesquisador se desenvolve e amadurece neste percurso.

Quando iniciei o doutorado, com o tema *O movimento da cor e a definição do espaço arquitetônico*, tinha o intuito de realizar um trabalho experimental, fundamentado em teorias da percepção visual e da cor, utilizando modelos tridimensionais. Na dissertação de mestrado¹, havia tratado da identidade cromática do ambiente urbano, com base na percepção ambiental e na psicologia social, sob o ponto de vista do arquiteto e dos habitantes. Com o intuito de continuar os estudos na área da cor, desejava direcionar o olhar às questões da sintaxe cromática no espaço da arquitetura.

Buscava, ainda, aprofundamento das linguagens visuais e das técnicas em computação gráfica - interesse vinculado à atividade didática no Instituto de Artes da Unesp, em disciplinas de desenho que propunham o uso de programas gráficos. Previa a construção, inclusive, de modelos virtuais para o estudo da cor e da luz e, por outro lado, considerava importante que experimentos fossem feitos em escala real, com as condicionantes de movimento da luz natural. A vivência didática, voltada ao ensino de arte, conduziu a pesquisa para a experimentação artística. Alguns modelos preliminares foram executados e percebi a dificuldade de execução e de generalização desta pesquisa para a arquitetura. Mesmo considerando fundamental a percepção sensível do espaço pelo homem, suas emoções e reações ao estímulo cromático, não poderiam ser desconsideradas as especificidades e racionalidade, próprias da arquitetura. Para cada tipo de espaço arquitetônico haveria variáveis e condicionantes diferentes: o tipo de solução natural ou artificial de iluminação, os materiais, a finalidade do espaço, o usuário e a cultura. Ficou clara a necessidade de contextualizar a pesquisa e delimitar o espaço arquitetônico de estudo.



A arquitetura pensada pela cor era já uma constante em minha prática profissional. Realizara, nos últimos anos (1990 a 2002), muitos projetos para espaços infantis, abrangendo arquitetura, mobiliário e brinquedos, onde a cor se constituía num importante elemento de integração e identidade visual, além do aspecto lúdico inerente ao “colorido vibrante”, aos jogos espaciais de cor. A criação desses espaços surgia a partir de vivências próprias (a memória de minha infância, a observação das crianças brincando no dia a dia, na escola, nos passeios, nas festas de aniversário) e da discussão em grupo com parceiros de trabalho, incluindo arquitetos, estagiários, clientes, profissionais executores como marceneiros e serralheiros. Percebi a importância do tema ligado à área infantil e a abrangência de sua aplicação na arquitetura, especialmente no eixo que liga o entretenimento à educação. Considerei, então, fundamental aprofundar conhecimentos sobre a criança, seu desenvolvimento, suas necessidades, assim como das linguagens específicas do espaço infantil.

O presente estudo nasce, portanto, da relação entre a atividade didática, voltada às linguagens visuais, e a necessidade de reflexão sobre a prática profissional dirigida ao projeto de espaços infantis educativos e de lazer.



Os ambientes infantis compõem um amplo campo de pesquisa e este trabalho pretende ser uma contribuição àqueles que - entre arquitetos, educadores e todos os profissionais que desenvolvem atividades com crianças - se preocupam em melhor atender as necessidades infantis relativas ao projeto de arquitetura e, em particular, aos aspectos vinculados às linguagens visuais.

Da experiência com projetos na área infantil, sem dúvida, com as restrições e limites impostos pelo mercado de trabalho, um aspecto tem sido estímulo para esta pesquisa: a procura dos serviços de arquitetura, especialmente nas áreas de design e comunicação visual, por parte das escolas de Educação Infantil. A maioria busca uma nova imagem para a escola e tem, como referência, alguns trabalhos comerciais realizados para espaços de lazer. O objetivo inicial é o de “chamar a atenção” para as suas fachadas, tornar a escola mais visível no contexto urbano. Este fato tem levado à reflexão de que o ambiente educativo compõe um outro universo e as soluções encontradas, nos casos comerciais ou de lazer, não devem simplesmente ser transpostas. Um outro aspecto é aquele da criação de uma imagem visual para a instituição, seja educativa ou de lazer, que corresponda ao conteúdo que, de fato, está sendo proposto e que não seja, a intervenção visual, apenas um invólucro para a edificação.

Por outro lado, parece-me que, por parte das escolas, ao desejo de melhor visibilidade e comunicação no ambiente urbano, alia-se a vontade de proporcionar à criança um espaço estimulante e, ao mesmo tempo, acolhedor, através de uma linguagem que lhe seja familiar. Essa linguagem, sem dúvida, não é só visual, envolvendo o conjunto de estímulos ambientais sensoriais, afetivos e de relacionamento, com crianças e adultos, além de aspectos culturais e sociais, como será exposto neste trabalho.

Não se pretende uma abordagem profunda sobre teorias da psicologia do desenvolvimento infantil, nem da pedagogia, envolvendo o jogo, o brincar e a educação. Foram observados tais estudos com o olhar do arquiteto, que necessita de aprofundamento sobre o usuário do espaço que está concebendo. A arquitetura se faz,



ainda, do conjunto de informações sócio-culturais, técnicas e sensíveis do ambiente. Considerou-se importante, neste momento, o estudo mais amplo que pudesse fornecer um panorama do assunto pesquisado. O estudo de caso único não possibilitaria reconhecer o conjunto de situações que levam à identificação de um ambiente como infantil e a linguagem visual correspondente.

São inúmeros os tipos de instituições e locais na cidade destinados à criança, alguns com propostas inovadoras e atuais, porém, outros tantos sem reconhecimento ou tratamento adequado. É surpreendente a pouca importância que vem sendo dada, pelos arquitetos, ao espaço voltado à criança e aos aspectos particulares da infância. Este, na verdade, não difere do espaço ocupado por adultos, do ponto de vista das necessidades humanas intrínsecas à espécie, abrangendo um extenso universo de pesquisa que vai da escala ambiental, passando pela edificação, até chegar ao objeto. É da competência do arquiteto o compromisso de entender este amplo universo e, sempre que intervir no ambiente (nas possíveis escalas), buscar compreender a interferência, a segregação ou a integração da sua intervenção no entorno.

Existem certas determinantes do espaço infantil – o contexto ambiental, o uso, a faixa etária - que o qualificam e exigem respostas diferenciadas na organização e na exploração das linguagens. Por outro lado, o conjunto de estímulos sensoriais é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo os estímulos visuais determinantes na formação da imagem lúdica, na identidade do lugar e conseqüente sensação de acolhimento à criança. Trata-se, ainda, de uma arquitetura de caráter não convencional, que exige não só adequações ergonômicas e técnicas, como também o conhecimento das linguagens com as quais a criança se expressa.

Ao investigar essas linguagens, nota-se a presença do brincar como meio que possibilita a sua expressão: dançando, desenhando, jogando, imaginado, etc. A criança se relaciona com o ambiente pelo brincar. Brincar conduz ao lazer, à diversão, à alegria; e também, a jogos educativos, ao aprendizado. Por outro lado, os avanços tecnológicos na área da



comunicação – em especial na área digital e visual – e suas implicações em valores, levam à reflexão sobre a existência de uma cultura lúdica, influenciada pela mídia, pela sociedade, pelos adultos.


Como distinguir e dimensionar as funções educativas e de lazer nos espaços infantis? Que linguagens devem ser exploradas na concepção destes espaços e quais as características visuais que os identificam? É a cor um fator determinante na sua composição visual?

Esboça-se, assim, o contexto desta pesquisa, que tem como objetivos:

1. Verificar os tipos de espaços infantis existentes, a que e a quem se destinam, e entender os aspectos lúdicos envolvidos.
2. Discutir a organização visual dos ambientes infantis, observando o espaço físico e os elementos que o compõem: arquitetura, mobiliário, brinquedos, cenários.
3. Discutir o conceito de linguagem visual lúdica e sua aplicação em projetos de espaços infantis educativos ou de lazer.

Buscou-se fundamentação em teorias da percepção ambiental, da linguagem visual e do lúdico. Estes conceitos foram investigados na primeira parte deste trabalho, procurando situá-los na perspectiva da criança e da educação.

Na segunda parte – Ambientes infantis da educação e do lúdico – é apresentada a estrutura metodológica da pesquisa, com a base de dados e o sistema preliminar de análise. Este define três eixos para o levantamento de características ambientais: afetivo, das atividades e do espaço visual. Na seqüência apresenta-se o levantamento fotográfico dos ambientes infantis, definindo a tipologia dos espaços pesquisados: ambientes educativos e de lazer. No primeiro grupo estão: escolas; brinquedotecas, museus de brinquedo, estações de ciência e tecnologia. Ao segundo grupo pertencem: eventos cênicos, instalações lúdicas, parque temático e espaços de festas. O conjunto destas subcategorias é analisado e apresentado em seu contexto.





Selecionam-se dois ambientes, representando cada um a sua categoria principal (educação ou lazer), para estudo mais detalhado na especificidade de seu contexto. A análise é feita na terceira parte, intitulada “Criação, projeto e linguagem”, onde os ambientes são observados em seus aspectos afetivos, funcionais e perceptivos, com ênfase na linguagem visual lúdica. Completando esta abordagem, investiga-se a prática de projeto em arquitetura lúdica, averiguando os processos de criação e as linguagens de referência. Estes levam a indícios da cultura lúdica contextual dos projetos. Nesta parte, é ainda apresentada a visão de outros profissionais da arquitetura, da arte e da educação sobre processos de criação, linguagem visual e necessidades essenciais de espaços infantis, educativos ou de lazer.

A quarta parte é dedicada às crianças e apresenta o trabalho experimental realizado no Sesc Pompéia, com objetivo de aferir a linguagem lúdica da própria criança, por meio de oficinas de desenho e de modelos tridimensionais, onde ela mesma projeta seus espaços de brincar.

A última parte destina-se às considerações finais desta tese, apresentando a síntese das idéias discutidas e dos caminhos percorridos para a definição da linguagem visual lúdica em ambientes infantis educativos e de lazer.







teorias

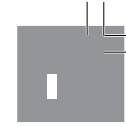
do espaço e

do lúdico,

da linguagem







LÚDICO

A importância do lúdico, neste trabalho, está diretamente ligada ao fato de ser a criança o argumento principal do espaço ambiente objeto de estudo.

Lúdico está relacionado a jogo, a brincadeira, a divertimento e estes, ao universo infantil. São muitos os estudos nas áreas da filosofia, da psicologia e da pedagogia que comprovam a importância do jogo e do brincar na vida da criança, sendo essencial para seu desenvolvimento intelectual, cognitivo, espacial e emocional. Entretanto, nenhuma definição simples existe, podendo o lúdico, enquanto jogo, assumir vários sentidos em função da linguagem e do contexto sócio-cultural onde está inserido.

A começar pelas palavras "play" e "jouer" que, respectivamente nas línguas inglesa e francesa, significam, ao mesmo tempo, brincar e jogar. Na língua portuguesa não existe uma palavra que agrupe esses dois sentidos, estando "brincar" mais próximo a atividades livres e "jogar", a atividades cujas condutas pressupõem regras. O termo "lúdico" é o que qualitativamente melhor traduz esta síntese entre o jogo, a livre brincadeira e o divertimento – conceitos que foram investigados para melhor compreender a extensão do significado de lúdico em diferentes abordagens: filosóficas, socioantropológicas e psicopedagógicas.

Significações

No livro *Homo Ludens*, publicado em 1938, o filósofo Johan Huizinga aborda o jogo como fenômeno cultural. Afasta-se da relação entre o jogo e a criança, preferindo não partir dos princípios da psicologia e da biologia, e procurando comprovar a existência do jogo, antes mesmo da própria cultura, como "função significante", como função social.

A partir da significação primária de jogo, verifica que o mesmo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade e busca, no seu trabalho, captar o valor e o significado dessas no decorrer da evolução social do homem.

Situa o jogo em posição diametralmente oposta à seriedade, não querendo dizer que





¹ O aspecto de não seriedade pode levar à interpretação de que o jogo não seja sério. Porém, não é este o sentido buscado por Huizinga, que entende por não seriedade aquilo que está ligado ao cômico, ao riso, qualidades que freqüentemente acompanham o ato lúdico, contrapondo-se ao trabalho (atividade séria).

² O divertimento também pode gerar a interpretação de que o jogo esteja sempre ligado ao prazer. Vygotsky (in KISHIMOTO, 2001: 23) é um dos que aponta o esforço e o desprazer que, em certos casos, podem estar presentes na busca do objetivo de uma brincadeira. Kishimoto também comenta a visão da psicanálise, que considera o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente na sua representação em processos catárticos.

este não possa ser sério¹. Comenta ainda o caráter de divertimento² a ele atribuído, sua intensidade, seu poder de fascinação, que não podem ser analisados e interpretados logicamente. Enfatiza, como forte característica do jogo, o fato de ser ele próprio liberdade. Assim o define:

“(...) o jogo é uma atividade ou uma ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (Huizinga, 2001: 33)

Nesta definição, Huizinga procura abranger as mais variadas formas de jogo, entre animais, crianças e adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exhibições de todo o gênero, inclusive representações teatrais. Considera o jogo suscetível de ser considerado um dos elementos espirituais da vida.

O autor investiga, ao longo da história social do homem, a presença ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, criador de formas fundamentais da vida social: os rituais, a poesia, a música, a dança, as regras de guerra, as convenções da vida aristocrática; o saber e a filosofia cujas palavras e formas derivam de competições religiosas. Afirma que a cultura “surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter” (2001:193).

Ao longo de sua exposição, pontua algumas características da atividade lúdica observadas em diversas culturas que interessam para este trabalho, especialmente do ponto de vista estético e visual. Diz que há, no jogo, uma tendência de *ser belo, criar ordem, ser ordem*. As palavras - *tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião* - são comumente empregadas para designar os elementos do jogo. Ainda, o *ritmo* e a *harmonia* presentes no jogo são “duas das qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas”.

Um outro aspecto, freqüentemente acentuado por Huizinga, relaciona-se à condição de





faz-de-conta do jogo, além das características formais e de alegria. Apresenta muitas situações sociais – a festa, o ritual, o culto, o mito – como palco desta condição de realidade “falsa” onde a representação é a realização de uma aparência: “é ‘imaginação’ no sentido original do termo”. Discute que as crianças jogam porque apreciam e, ao mesmo tempo, tomam distância da vida cotidiana, entram no mundo imaginário.

Na abordagem psicológica, Jean Piaget (1990) discute o jogo como veículo, através do qual, as crianças interagem com seu ambiente e constroem conhecimento. As idéias de Piaget sobre o jogo foram as mais influentes do último século. Sua premissa é a de que as crianças constroem constantemente seu conhecimento do ambiente enquanto interagem com os objetos e as pessoas. Piaget usa conceitos como *assimilação* e *acomodação* para demonstrar a relação de continuidade existente entre o jogo e a aprendizagem e defende que entre eles existe uma *relação* simbólica. A *assimilação* refere-se à habilidade da criança em examinar o material do ambiente e de incorporá-lo à sua maneira de pensar sobre o mundo; enquanto a *acomodação* refere-se a como a percepção da criança é transformada pelos estímulos do ambiente. A prevalência da acomodação sobre a assimilação é condição do jogo. Já a prevalência da assimilação sobre a acomodação é condição do aprendizado. Neste sentido, as idéias de Piaget têm muito em comum com a perspectiva construtivista da aprendizagem (Haider, 2002).

Em estudos recentes que discutem o significado do jogo, do brinquedo e da brincadeira, na educação, Tizuko Kishimoto³ (2001) traz idéias de Gilles Brougère⁴ e Jacques Henriot⁵ que apontam três níveis de diferenciações do jogo. O primeiro trata do jogo como resultado de um sistema lingüístico, inserido num contexto social onde cada contexto cria sua concepção de jogo. Exemplifica: “*Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.*” (Kishimoto, 2001:17). O segundo nível expõe o jogo como um sistema de regras definidas por estruturas seqüenciais. Um mesmo conjunto de cartas de baralho, por exemplo,

³ Tizuko Kishimoto é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordena a rede de pesquisadores sobre Contextos Integrados na Educação Infantil, o Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos e o Museu da Educação e do Brinquedo.

⁴ BROUGÈRE, Gilles. Jeu et education. *Lê jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme*. Thèse pour de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines. Paris: Université Paris V, v. I e II, 1993.

⁵ HENRIOT, Jacques. *Lê Jeu*. Paris: Synonime, SOR, 1983; e HENRIOT, Jacques. *Sous couleur de jouer – La métaphore ludique*. Paris: José Corti, 1989.





pode transformar-se em vários jogos dependendo do conjunto de regras. No terceiro nível, está sendo considerado o objeto que materializa o jogo, o material que o compõe: um tabuleiro de papelão ou madeira, com peças de diferentes cores etc.

Como síntese do estudo de vários autores, Kishimoto (2001:27) apresenta as seguintes características, capazes de identificar fenômenos da grande família⁶ dos jogos:

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o "não-sério" ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e
5. contextualização no tempo e no espaço.

Com relação ao brinquedo, diferencia-no do jogo por ter o seu uso indeterminado, não existirem regras e supor uma relação íntima com a criança. Este pode resultar tanto do mundo imaginário da criança como do adulto, criador do objeto lúdico, variando de acordo com a sua cultura. Explica ainda que o brinquedo desperta, no adulto, a memória de tempos passados e o imaginário. Esse, necessariamente está vinculado à idéia de criança, à materialidade, além da cultura e da técnica. A brincadeira pressupõe a ação de brincar, de jogar e divertir-se, sendo o próprio ato lúdico.

⁶ A expressão "família" de jogos é proveniente dos estudos de Wittgenstein, em Investigações Filosóficas, onde o autor considera o termo "jogo" impreciso, de contornos vagos e com múltiplos significados. Propõe agrupar todos os jogos, com suas semelhanças e diferenças, em uma grande família com múltiplas espécies e parentescos.





Cultura lúdica

Estudos recentes, sob o olhar socioantropológico, indicam que se deve estar atento ao fato do jogo não só ser um veículo para criar cultura, como ser ele próprio produto desta cultura. Gilles Brougère (2002:30) contrapõe-se às idéias de Huizinga e de toda uma escola de pensamento⁷ que vê, no brincar, o espaço para criação cultural por excelência:

O jogo é antes de tudo o lugar de construção (ou de criação⁸, mas esta palavra é, às vezes, perigosa!) de uma cultura lúdica. Ver nele a invenção da cultura geral ainda falta ser provado. Existe realmente uma relação profunda entre o jogo e a cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada.

Afirma existirem estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica. Como exemplo, cita a brincadeira de esconder entre a mãe e seu bebê onde a criança está longe de saber brincar antes de ter aprendido com a mãe. Essa reconhece, a partir de então, as características do jogo, o faz-de-conta, a inversão de papéis, a repetição, o fato da brincadeira não modificar a realidade, pois o corpo não desaparece de verdade. A mãe, nesse caso, representa esta cultura pré-existente que define o jogo e torna-o possível e faz dele uma atividade cultural.

Brougère faz reflexões sobre a existência de uma *cultura lúdica* – “um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (2002:23). Vê, no jogo, o lugar de emergência e enriquecimento dessa cultura lúdica a qual torna o jogo possível e permite enriquecer a atividade lúdica. Pondera, porém, que a cultura lúdica só existe potencialmente, como virtualidade, como conjunto de elementos que uma criança pode utilizar em seus jogos, da mesma maneira que a linguagem com suas regras e palavras.

Vários jogos e brincadeiras demonstram como a cultura lúdica pode compor-se; como um certo número de esquemas permite iniciar uma brincadeira e produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana (não se limitando necessariamente a regras no sentido

⁷ Brougère faz referência aos trabalhos de Winnicott e Freud, que atribuem ao brincar a possibilidade criativa do indivíduo que, na visão de Freud, mantém-se a uma certa distância em relação ao real. Cita as seguintes obras: WINNICOTT, *Jeu et réalité*, tr. fr., Paris: Gallimard, 1975; e FREUD, Sigmund. *La création littéraire et le revê éveillé* (1908), in : *Essais de psychanalyse appliquée*, tr. fr., Paris: Gallimard, 1973, p.70.

⁸ A noção de criatividade desejada está no seu entendimento enquanto “possibilidade de usar a linguagem para produzir enunciados pessoais, específicos, novos, e não a de repetir enunciados ouvidos e aprendidos, seja qual for o valor intrínseco desses enunciados. Criatividade não significa originalidade”. Para Brougère a noção de criatividade é compatível com a noção de regras, pois nasce do respeito de um conjunto de regras.



restrito). Os jogos de “papai e mamãe”, “mocinho e bandido” são exemplos de brincadeiras com esquemas gerais onde o mesmo esquema é transposto de um tema a outro. Cita ainda os personagens (*Superman*, por exemplo) e como estes se agregam em estruturas gerais em função da moda, do interesse da criança e da cultura do seu ambiente. Mostra como a cultura lúdica modifica-se em função de seu meio social, da cidade e até mesmo do sexo da criança.

Sobre os *videogames* - jogos da nossa época – o autor demonstra a importância do objeto e das técnicas na criação das novas experiências lúdicas e na constituição da cultura lúdica contemporânea. Considera ainda a influência da cultura oferecida pela mídia através da televisão e dos brinquedos que, em permanente contato com as crianças, servem como novos modelos de transmissão que substituem os antigos (de transmissão oral), gerando outros paradigmas de atividades ou objetos lúdicos.

Propõe ainda a existência da cultura lúdica adulta. Esta, inserida no interior da cultura infantil através de livros, filmes, brinquedos, manifesta determinadas representações que os adultos fazem das crianças, além do conhecimento que se tem da criança numa determinada época. Esclarece, porém, que só em parte a cultura lúdica é uma produção da sociedade adulta pois a criança reage ao conjunto de propostas culturais e interações que lhe são apresentadas. Resulta uma cultura rica e complexa, formada tanto pelas concepções do adulto quanto pelas adaptações da criança, com sua inventividade, possibilitando a produção de novas significações.

As colocações de Brougère são de grande importância para este trabalho no sentido da compreensão das manifestações visuais, voltadas ao universo infantil hoje. Pode-se desmembrar a hipótese de Brougère e propor a existência de uma *cultura visual lúdica*, associada aos valores visuais, distintos em diferentes sociedades. Delimitando este pensamento para as áreas do design e da arquitetura, pode-se ter um caminho para o entendimento da linguagem visual lúdica dos ambientes infantis, entendida tanto nos processos de criação como na execução e uso dos espaços e objetos. A cultura visual



lúdica do profissional criador, em interação com aquela da criança, determinarão as novas significações visuais do objeto, do espaço e do ambiente.

Jogo e arte

Huizinga, quando analisa as formas lúdicas da arte, compara as suas diferentes manifestações - a poesia, a música, a dança, as artes plásticas. Considera menos evidentes as relações desta última com o jogo, em oposição às outras, carregadas de características lúdicas. O autor argumenta a "falta de público" no ato da interpretação e da representação, e considera as artes plásticas atividade com caráter de "trabalho produtivo", "artesanato cuidadoso", "industrial", com finalidade prática, e que não depende do impulso estético; comenta a importância do elemento ação:

(...) o próprio fato de estarem ligadas à matéria e às limitações formais que daí decorrem é suficiente para impedir irremediavelmente a liberdade do jogo e retirar-lhes aquele voo pelos espaços de que a música e a poesia são capazes. Quanto a este aspecto, a situação da dança é muito especial, pois é ao mesmo tempo musical e plástica: musical porque os seus elementos principais são o ritmo e o movimento, e plástica porque está inevitavelmente ligada à matéria. Sua interpretação depende das limitações do corpo humano e sua beleza é a do próprio corpo em movimento (...).

O arquiteto, o escultor, o pintor, o desenhador, o ceramista e o artista decorativo, todos eles geralmente gravam na matéria um certo impulso estético mediante um trabalho longo e penoso. (...) A ausência de qualquer espécie de ação pública para a realização da obra de arte plástica parece não deixar lugar para o fator lúdico. Por mais possuído que o artista plástico esteja por seu impulso criador, é-lhe necessário trabalhar como artesão, com seriedade e atenção, corrigindo-se constantemente. No momento da "concepção" sua inspiração pode ser livre e veemente, mas o momento da execução depende da habilidade da mão doadora de forma. (HUIZINGA, 2001:185,186).

Parece controversa a posição de Huizinga ao negar o lúdico nas artes plásticas e em



seus processos de criação, uma vez que tantas características do jogo fazem parte da criação e composição artística, como *ordem, tensão, contraste, ritmo, harmonia, imaginação*. É certo que se deve considerar o contexto de referência que, pelos exemplos dados, remonta a períodos da antiguidade, medievais, atingindo os séculos XVIII e XIX. No entanto, o autor está se referindo à impossibilidade de se atribuir a origem da criação artística e principalmente da arquitetura a um "instinto lúdico", pelo seu caráter racional, útil, de tarefa séria e de responsabilidade. Pondera, por outro lado, a dificuldade de se afastar a idéia de jogo e de fantasia, de criatividade lúdica do espírito, quando diante de certas obras - "o grotesco das máscaras de dança dos povos selvagens, a monstruosa confusão de figuras dos totens, as distorções caricaturais de formas humanas e animais". Dá também o exemplo das garatujas que fazemos ao lado do telefone ao brincarmos com linhas, planos, curvas, massas, aos poucos surgindo figuras estranhas - arabescos, animais, figuras humanas. Considera-as "*funções lúdicas de ordem inferior, semelhante às brincadeiras dos primeiros anos de vida das crianças, num momento em que a estrutura superior do jogo organizado ainda não está plenamente desenvolvida*" (2001:188).

Contemporaneamente, no entanto, novos paradigmas surgem e a *utilidade* não é condição necessária da arte. Então, ela se aproxima do jogo. É certo que uma garatuja fortuita não se configura como trabalho artístico, pois este envolve, sim, atividade atenta e reflexiva. Dworecki (1998:196) escreve:

A arte, ela mesma, indica uma inutilidade próxima àquela do jogo. Se úteis, não ocorrem. A arte se presta pelo tanto de não se prestar que seu fazer e seus produtos abarcam. É da inutilidade da arte, e do jogo, que nascem suas funções. É nesse vazio do não servir que podem se inserir os olhares, os tempos e lugares. A história.

Muitos artistas foram buscar, na criança, o entendimento da criação, o aprendizado da expressão. Dworecki, em estudos sobre a relação entre o ensino e o desenho, considera a perda da capacidade de desenhar do adulto como consequência do processo de alfabetização da criança que, até então, possui uma capacidade artística inata. Enfatiza



a importância de observar as crianças, de compreender o seu desenvolvimento e aponta as seguintes características do figurar infantil, fundamentais para o ensino de arte:

o caráter lúdico das atividades de figuração;

a espontaneidade dos traçados;

a relação traço-gesto dada pelo circuito olho-mão;

a relação fala-desenho dada pelos liames palavra-figura;

a intensa presença corporal em todas as atividades;

as crises de passagem de um estágio a outro, que podem implicar retrocessos ou estagnações⁹;

o caráter de treino implícito na repetição de ações básicas para que se formulem linguagens, elaborem-se procedimentos ou sedimentem-se atitudes;

a passagem do gesto de imitação para aquele que representa (1998:109).

Brougère¹⁰ (1998:90) aborda a associação entre jogo, arte e infância, fundamentando-se no texto de Freud¹¹ que afirma existir um mesmo funcionamento psíquico nas atividades lúdicas e artísticas, e que a arte implica um retorno à infância e seus jogos. É importante lembrar que, para a psicanálise de Freud, o jogo apresenta uma outra conotação, ligada ao comportamento humano, fazendo parte de um grupo de fenômenos fundamentais para revelar o funcionamento psíquico do homem: jogo, sonho, humor e pilhéria, atividade artística. O interesse de Freud não se centrava na criança mas nos vestígios deixados pela criança no sujeito adulto. Só mais tarde, com Melanie Klein, o jogo entrará como técnica na psicanálise sendo um meio de comunicação entre a criança e o analista; o fornecedor de conteúdos simbólicos a serem interpretados. As teorias de Freud foram criticadas especialmente pelo caráter redutor da análise psicanalítica com relação à obra de arte, pela racionalização do jogo e da arte em sua especificidade.

Na obra *La création littéraire et le rêve éveillé*, Freud propõe-se a investigar de onde vem

⁹ O autor faz referência ao trabalho de CLAMET, C.; LATERASSE, C.; VERGNAUD, D. *Dossier Wallon Piaget*. Buenos Aires: Granica, 1974.

¹⁰ O interesse de Brougère pela obra de Freud e outras teorias psicanalíticas está na importância que estas assumiram no mundo da educação, especialmente na França, e de como estas se posicionam com relação ao jogo e a criança.

¹¹ FREUD, S. "La création littéraire et le rêve éveillé" (1908) in *Essais de Psychanalyse Appliquée* (1933), tr fr., Gallimard, 1973.





a emoção deixada pela obra de arte e encontra, no jogo, o primeiro vestígio da atividade poética, "a infância da arte". Para ele, a criança que joga se comporta como poeta, enquanto cria um mundo para si, transpondo as coisas do mundo em que vive para uma nova ordem que lhe convém. Cria, assim como o poeta, um mundo imaginário distinto da realidade e que leva muito a sério. Afirma que a arte é a evocação da infância e considera a importância das lembranças de infância na vida dos criadores, supondo ser a obra literária e o sonho diurno uma continuação e um substituto do jogo infantil do passado.

Um outro aspecto apontado por Brougère (1998:93), na leitura da obra de Freud¹², é a característica de repetição do jogo e esta associada à busca de um prazer. Essa associação manifesta-se nos jogos¹³ da criança:

Se a criança reproduz e repete um fato, mesmo desagradável, é para poder, por sua atividade, dominar a forte impressão que dele recebeu, em vez de limitar-se a sofrê-la mantendo uma atitude puramente passiva. Cada nova repetição parece fortalecer esse domínio e, mesmo quando se trata de fatos desagradáveis, a criança não se cansa de repeti-los e de reproduzi-los, obstinando-se em conseguir a identidade perfeita de todas as repetições e reproduções de uma impressão.

Avaliando, porém, o elo entre o jogo da criança e o jogo artístico, Freud destaca diferenças essenciais: o jogo é repetição, a arte é novidade; o jogo visa o sujeito; a arte um espectador. A ciência psicanalítica ajuda-nos a compreender a importância das experiências vividas enquanto crianças. É possível dizer que certos procedimentos criativos encontram sua origem nessas experiências, nas atitudes lúdicas das crianças enquanto brincam e desenham – sua espontaneidade, a participação do corpo e dos gestos, a imitação, a repetição de ações que sedimenta novas aquisições, a representação num mundo imaginário, a liberdade.

Indagar sobre as relações entre jogo, arte e criança, neste trabalho, vincula-se ao entendimento de como o caráter lúdico, presente nas atividades da criança e nos processos criativos na arte, se aproxima da formação da linguagem visual dos ambientes

¹² FREUD, S. "La création littéraire et le rêve éveillé" (1908) in *Essais de Pysicahnalypse Appliquée* (1933), tr. fr., Gallimard, p. 45, 1973.

¹³ Jogo aqui empregado no sentido de uma manifestação do comportamento da criança.





infantis. Esboça-se aqui uma das hipóteses possíveis para o desenvolvimento da linguagem visual lúdica, considerando-a decorrente de processos criativos originados na observação das crianças, na sua produção e na expressão artística, esta mesma decorrente da expressão da infância reavivada.

Jogo e educação

Quando adultos, deixando de existir a atitude lúdica, a evocação da liberdade e da espontaneidade infantil, muito se perde nos processos criativos. Um outro aspecto, como apontado por Dworecki, no caso da continuidade do desenvolvimento da representação e da expressão visual após a infância, esta se prejudica com a valorização da linguagem verbal a partir do processo de alfabetização. A direção é dada agora pela educação. O processo educativo tem grande influência na formação de indivíduos criativos e deste a arte e o jogo têm participação fundamental. É certo que os estímulos - o visual entre eles - são decorrência do contexto ambiental e cultural conforme veremos adiante. O próprio território brasileiro, por exemplo, deve ser considerado em toda sua diversidade ambiental e cultural gerando atitudes lúdicas distintas que se manifestarão nas diversas formas de expressão visual.

A relação entre jogo e educação é um assunto muito amplo e não se pretende aprofundá-lo aqui. O intuito é situá-lo no contexto desta pesquisa na medida em que os jogos, brinquedos e brincadeiras são componentes dos ambientes infantis (educativos ou de lazer); agentes da cultura lúdica e da linguagem visual lúdica.

Frivolidade e seriedade

O entendimento do jogo, como instrumento para a educação, torna-se mais claro quando a oposição entre trabalho e jogo, seriedade e não seriedade é enfrentada. Brougere (1998) vem esclarecer a questão lembrando que cada sociedade determina como o jogo participa culturalmente e adquire legitimidade. Expõe a diversidade de sentidos do jogo



na educação ao longo da história, analisando os jogos em Roma, na Grécia, na Idade Média, o jogo asteca, o jogo no Renascimento, no Romantismo e analisa a alternância dos sentidos de seriedade nos diferentes contextos sociais.

O autor expõe a ambigüidade de valores do jogo na relação sério/não sério (já anteriormente esboçada na temática da arte) e questiona se não é justamente a frivolidade que faz do jogo um lugar de experiência original de aprendizagem, de educação ou socialização. Pondera, a partir da análise dos jogos romanos e gregos, que não se trata dos jogos serem sérios, mas de se fazer um uso sério do jogo tal como é, em sua "frivolidade essencial".

Nos jogos romanos, por exemplo - nas corridas de bigas e combate entre gladiadores - a seriedade do jogo está exposta no seu sentido político ou religioso, e a frivolidade enquanto espetáculo de simulação, do não real, do fingimento. No sentido religioso, esses jogos têm toda a característica de um rito onde o ato é oferecido a deus como um presente, e todas as regras devem ser respeitadas. O espectador romano assume a posição de deus e o imperador, financiador dos jogos, oferece alegria e relaxamento aos homens e ao deus. O gladiador é um escravo do mais baixo nível que, "em cena", torna-se "estrela", no caso de êxito.

Já, no teatro, o espaço do espetáculo é um espaço lúdico, onde realidades heterogêneas podem ser apresentadas à humanidade "'normal', livre, civilizada, romana". Além disso, o teatro promove conhecimento e aprendizagem na medida em que faz viver emoções e impulsos reprimidos pela vida cotidiana (assassinato, morte violenta, adultério). Por um lado, um exercício sem riscos, sem perigo, não sério; por outro, um instrumento de descoberta e de revelação.

Na Idade Média, a atividade lúdica tem um contato menor com a religião e manifesta-se às margens da religião oficial, nos ritos de carnaval, em manifestações festivas. As festas não são propriamente jogos mas integram um elemento lúdico. São lugar de divertimento, recreação, vivenciados a partir de jogos de competição e de destreza. Para o autor, no caso das festas carnavalescas medievais, "o jogo está no centro da constituição de uma



identidade, e nesse sentido, ele é um espaço de aprendizagem, apesar de sua aparência de desordem e mesmo de violência" (1998:44). Os participantes podem exercer sua participação social, tomando parte em um grupo. Nesse caminho, seriedade e não seriedade tendem a se separar, dada a marginalização da festa e do jogo com relação aos jogos oficiais romanos e gregos. Estes se separam da atividade social séria para assumir uma atividade fútil. Mais tarde, no século XVII, o jogo a dinheiro assume grande papel social e assume a conotação de "azar". O autor sugere ser a não seriedade atribuída ao jogo consequência desse processo histórico.

Este quadro só dificulta a associação do jogo à criança, no entanto, isso não significa que as crianças não brincassem ou que não houvesse jogos infantis, mas que os jogos eram vistos essencialmente como funções sociais propostos para adultos. Essa condição irá mudar no período do Romantismo.

A contribuição de Fröbel

Expressões como *aprender brincando*, *brinquedo educativo*, *jogo educativo* fazem parte do cotidiano das pessoas. A idéia de aprender brincando era já apontada por Platão em *As leis*, e a relação entre recreação e descanso de espírito é abordada por Aristóteles em *Ética a Nicômaco e Política* (KISHIMOTO, 1998). Mas é somente com Fröbel, filósofo do período romântico, que essas associações adquirem aplicabilidade na educação infantil e possibilitam o desenvolvimento de todo o pensamento moderno relativo ao trabalho pedagógico com a criança.

No início do séc XIX, Fröbel idealizou o "kindergarten" (jardim de infância). Em sua concepção, as crianças necessitavam desenvolver-se livremente além de manter-se em estreita conexão com a família (Brougère, 1998), necessidade esta não compatível com as estruturas escolares tradicionais da época. É importante situar estas proposições no contexto do romantismo e do pensamento teosófico de Fröbel, que acreditava em Deus como unidade do todo, da natureza e da inteligência sobre todas as coisas. A valorização das manifestações livres e espontâneas, na educação, é fruto desta crença em Deus



¹⁴ FREUD, Sigmund. *La lugue et l'é patinage des enfants et des jeunes garçons*, citado por M. SÖETARD, Friedrich Froebel- *Pedagogie et vie*, Paris, Armand Colin, 1990.

como princípio de tudo. O jardim de infância era o lugar onde a criança, através do material lúdico, poderia exteriorizar suas verdades profundas que possuía intuitivamente.

O mundo do tempo livre das crianças, especialmente de seus jogos, é cheio de sentido e significação, é simbólico, quer dizer, suas manifestações exteriores e suas formas exprimem certos estados e certos graus de desenvolvimento da vida interior do espírito humano, exprimem propriedades e exigências da própria essência do homem (FRÖBEL, apud BROUGÈRE, 1998:69)¹⁴.

No pensamento romântico, o jogo foi tomado como conduta espontânea e livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Acreditando serem os jogos e brinquedos meios que ajudam a criança penetrar em sua própria vida, na natureza e no universo, Frobel incorporou-os ao sistema pedagógico da primeira infância, concebendo-os como um material estimulante, específico, manipulável e simbólico.

Eram quatro os princípios básicos da educação no pensamento de Frobel: atividade autônoma, criatividade, participação social, expressão motora. O método proposto consistia de três aspectos que permitiam à criança comparar, testar e explorar: dons e ocupações, jogos e músicas. O seu método propôs banir tudo o que era meramente mecânico e ofereceu os significados de metodicamente exercitar os membros e os sentidos em todo trabalho produtivo.

As crianças foram elevadas à atividade produtiva no sentido total do mundo e a atividade artística era vista como estimuladora de qualquer capacidade inata existente. A atividade autônoma dava a direção para o desenvolvimento da criança e permitia a elas agirem criativamente e participarem socialmente. A expressão motora, por outro lado, permitia fazer muito mais do que seguir instruções.

Brincar e aprender

Com abordagem psico-pedagógica, Eda Bomtempo (2000), fundamentando-se em Piaget e Vigotsky, analisa o brincar e suas relações com o desenvolvimento e a aprendizagem



na infância. Diz que estes não ocorrem necessariamente na mesma medida e de forma paralela. A aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento. O brincar também se transforma nesse processo, assumindo várias formas de brincadeiras e jogos: o faz-de-conta, jogos de construção, jogos com regras e os vídeo games.

Faz-de-conta

A brincadeira de faz-de-conta abre caminhos para as primeiras competências da criança. Nela, ocorre a intercessão entre brincar e simular. A simulação envolve uma realidade que se sobrepõe à outra, mantendo uma delas disfarçada e protegida (Lillard, 1993)¹⁵. A brincadeira de faz-de-conta está ligada ao sentimento de “como se” que caracteriza o jogo simbólico que, segundo Piaget¹⁶, tem seu apogeu aos quatro anos.

Seguindo os caminhos Vygotsky (1984) afirma que, no brincar, a criança está sempre acima de sua idade média. Ela pensa sobre o mundo da fantasia com mais flexibilidade que sobre o mundo real, faz-se mais “competente” na situação do faz-de-conta. Crianças com alta predisposição à fantasia são geralmente melhores em tarefas que envolvem habilidades sócio-cognitivas, como assumir papéis ou tarefas de competência social.

Bomtempo explica que, no jogo imaginativo, um objeto pode ter duas identidades diferentes: a criança imagina que um objeto é outro, mas sustenta ambas as identidades no pensamento: a real e a imaginária (por exemplo, uma escova de dente como um pincel, mas não uma xícara). Vygotsky¹⁷, citado por Bomtempo (2000:135) diz que esse significado precisa de um “pivô” que comporte um gesto que se assemelhe à realidade. Para a criança o mais importante não é a similaridade do objeto, mas o gesto. O gesto, como aquele que desencadeia o faz-de-conta, participa na criação de objetos e espaços lúdicos (os “pivôs” que comportam o gesto), dando indícios da realidade sem sê-la. A simbolização através dos objetos funciona como preparo para o jogo de papéis ou jogo sócio-dramático, do qual o jogo simbólico é o mais representativo. Pode ocorrer individualmente ou em grupo e o tempo é um fator importante nesse tipo de brincadeira.

¹⁵ LILLARD, A.S. Pretend play skills and the child's theory of mind. In *Child Development*, 64, p.348-371, 1993.

¹⁶ PIAGET, J. (1951). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

¹⁷ VYGOTSKY, L.S. (1993) . Play and its role in the mental development of the child. In: *Soviet Psychology*, 5, p. 6-18, 1967.



Jogos de construção

Entre 4 e 6 anos, as brincadeiras de encaixe e construção (blocos, quebra-cabeça, modelagem com argila, construção de objetos com material de sucata, etc.) oferecem várias possibilidades: explorar o som obtido quando batendo dois objetos e relacioná-lo com a força do choque; obter noções de peso, união e equilíbrio; conhecer sobre proporções e aprender reações físicas de causa e efeito; empilhar ou encaixar blocos, montando objetos, lugares, brinquedos, etc; explorar significados relativos às cores na composição de blocos coloridos de diferentes formatos.

Segundo Bomtempo (2000), este tipo de jogo requer grande período de tempo para atingir todo o seu potencial, podendo ser praticado individualmente ou em grupo. Começa com construções menos elaboradas, chegando até a construção de cidades. O desafio deve ser adequado ao nível de desenvolvimento. São benefícios desta brincadeira: planejamento, persistência, cooperação e solução de problemas. Quando jogados em períodos curtos, a quantidade e maturidade do brincar podem ser prejudicadas. O quebra-cabeça pertence a este grupo e é de complexidade variada em função do número de peças, figuras, variação de cores e relação figura-fundo.

Jogos de regras

Jogos com regras, segundo Piaget, marcam a transição para a atividade lúdica do ser socializado. Raramente ocorre antes dos 5/7 anos, sendo mais predominante no período 7/11 anos.

As regras resultam da organização coletiva das atividades lúdicas. Estas regulam e integram o grupo social, podendo ser impostas ou construídas espontaneamente. Os jogos mais simples, para crianças a partir de 4 anos, são: jogo da velha, dominós variados; e os mais complexos, a partir de 7 anos: xadrez, war, jogos de carta. As crianças aprendem que, para realizar seus próprios desejos, necessitam obedecer, voluntariamente, a regras auto-escolhidas. A sua satisfação individual pode ser aumentada pela cooperação em



atividades governadas por regras.

Videogames

Jogos eletrônicos, sugeridos na década de 1980, que geram polêmicas: são recursos de aprendizagem e entretenimento ou perda de tempo, decréscimo de sociabilidade, aumento de agressividade e impulsividade? Agrupam o dinamismo visual da televisão com a participação ativa da criança, conduzindo a atividade interativa entre o equipamento e o jogador. Como jogos, definem uma pontuação por tarefa executada corretamente, ou de acordo com as regras. Algumas características explicam a grande aceitação dos videogames: imagens visuais dinâmicas, efeitos sonoros, contagem automática de pontos, fantasia (ganhar vidas) e ação. O conteúdo violento é o grande problema: estimulam a agressão.







ESPAÇO E AMBIENTE

Espaço e ambiente são temas que permeiam muitas pesquisas nas áreas da filosofia, da geografia, da antropologia, da psicologia, da arquitetura. Nas abordagens em diferentes escalas – do objeto, da casa, da rua, da cidade, da paisagem – aspectos perceptivos, afetivos e culturais aparecem sempre como determinantes na configuração do espaço, na caracterização de atividades e das relações humanas que, nele, se estabelecem.

Ao tratar, de maneira integrada, o conjunto composto por espaço físico, objetos, ações, pessoas, natureza, o que está em questão é o ambiente. Mayumi Lima, no livro *A cidade e a criança*, discute o espaço vivenciado pela criança em diferentes contextos paulistanos e propõe, com simplicidade e contundência, a união *espaço-ambiente* com a seguinte colocação: “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço - proteção, o espaço - mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (1989:30). O espaço, neste sentido, está carregado de sensações e significados decorrentes da relação da criança com as dimensões espaciais, com a percepção do calor, do frio, da luz, da cor, do som, do cheiro, da relação com outras crianças e com adultos e da memória.

Quando falamos em espaço infantil, queremos abordar também o ambiente. O espaço material, concreto, o espaço físico, é o grande suporte para que os objetos, as pessoas, a natureza se relacionem e qualifiquem o espaço fazendo-o adquirir a condição de ambiente. A desintegração pode ocorrer quando o espaço se torna objeto de estudo, quando diferentes disciplinas “filtram” os olhares, os saberes, de acordo com um interesse específico: o estudo de aspectos visuais ou sensoriais, o estudo do comportamento do homem, a geografia como foco, um determinado uso ou função da arquitetura, etc. Mas essa separação ocorre apenas de maneira abstrata. É importante que seja sempre retomada a condição de integração para que os fenômenos observados no espaço-ambiente tenham suas significações válidas e isso inclui a história e a cultura.

Tratamos, a seguir, de alguns estudos e teorias sobre o espaço-ambiente com o objetivo



¹⁸ WHORF, Benjamin Lee. *Language, thought and reality*. Nova York: The Technology Press and John Wiley & Sons, 1956. – Linguistic factors in the terminology of Hopi architecture. *International Journal of American Linguistics*, Vol.19, n.2, abril 1953. – *Science and linguistics*, *The Technology Review*, Vol XLII, n.6, abril 1940.

de fundamentar a leitura dos espaços infantis, em alguns casos pertencentes à escala urbana. A leitura ambiental, utilizada como método de coleta de dados, procura determinar características dos ambientes infantis que conduzam à sua imagem visual. Acredita-se que aspectos dessa imagem possam contribuir para a aferição da identidade dos ambientes infantis e das características da linguagem visual que lhes é própria.

Ambiente e cultura

A cultura é comumente entendida como um sistema compartilhado de crenças e valores, apreendidos e transmitidos (Rapoport, 1978:244), os quais implicam uma ação seletiva com respeito a preferências, moradia, diversão, ciclos temporais de atividades, etc., que, por sua vez, se expressam na alimentação, vestimentas, gestos, estrutura social, edificações, entre outros elementos, mostrando certas regularidades ou hábitos – os estilos de vida.

O conjunto destes aspectos compõe a dimensão cultural, intimamente relacionada ao desenvolvimento sócioantropológico do homem e seu meio ambiente. Nessa linha de pensamento, vale mencionar os estudos do antropólogo Edward Hall (1986), *A dimensão oculta*, e *Topofilia*, do geógrafo Yi Fu Tuan (1980); e as relações que estabelecem entre os processos perceptivos, a cultura e o ambiente construído.

Hall (1986), com base em conhecimentos da biologia, investiga o modo pelo qual o homem utiliza o espaço (pessoal ou social) como produto da dimensão cultural. Toma por princípio idéias da teoria lingüística de Benjamin Lee Whorf¹⁸, que considerava a linguagem muito mais que um simples meio de expressão, mas de fato um elemento maior na formação do pensamento; pensamento e, ainda, que os homens podiam tornar-se prisioneiros das respectivas línguas se lhes atribuíssem valor absoluto. Hall propõe como tese estender essa idéia aos demais comportamentos humanos e a todos os fenômenos da cultura.

Enfatiza a importância de considerar os indivíduos como pertencentes a universos culturais



distintos, que, não só falam línguas diferentes, como habitam mundos sensoriais diversos e com necessidades próprias, e introduz o conceito de *proxémia*. Afirma que “o estudo da cultura, no sentido *proxémico*, consiste em estudar o uso que os indivíduos fazem do seu aparelho sensorial segundo os seus diferentes estados afetivos, no decurso de atividades ou relações humanas variadas, bem como em ambientes diversos” (1986:201). Do ponto de vista metodológico, considera que, para tal investigação, a técnica não pode ser única, dado o caráter complexo e multidimensional do campo de estudo, sendo que o método deve ser “função do aspecto *proxémico* particular encarado num momento determinado”.

Para a demonstração de sua tese Hall, a partir de referências do mundo animal, investiga o conceito de territorialidade e as diferentes distâncias adotadas pelo homem, definidoras de seu comportamento. A territorialidade implica uma série de funções como a propagação da espécie e a segurança. Permite o desenvolvimento de atividades por um grupo e garante a sua coesão. Proporciona terrenos de aprendizagem e jogo, e a possibilidade de reflexos em resposta à natureza do seu terreno. Considerando o indivíduo em seu território, as distâncias garantem a condição de sobrevivência no caso da fuga (a distância mínima a partir da qual um animal se põe em fuga), ou das zonas críticas, que são limites entre o ataque e a fuga entre indivíduos de espécies diferentes. Por outro lado, o contato entre indivíduos da mesma espécie é controlado pela distância pessoal e social. No caso das distâncias no ser humano, Hall as classifica em quatro tipos: distância íntima, distância pessoal, distância social e distância pública.

Se os estudos de Hall investigam a relação homem e ambiente pelo viés da cultura, mostrando a sua importância na percepção espacial e no comportamento social humano, Yi Fu Tuan, com enfoque geográfico, propõe estudo semelhante, porém dando ênfase às ligações afetivas entre o homem e o ambiente - o que chama de *topofilia*. Tuan demonstra o conceito pretendido a partir da abordagem da percepção, atitudes, valores ambientais e visão de mundo. Afirma que, em primeiro lugar, devemos nos auto-conhecer para podermos encontrar soluções para os problemas ambientais, que não deixam de ser



problemas humanos, e que isso depende de fatores psicológicos, valores e atitudes.

Os dois autores indicam que a percepção do espaço implica, não só o que pode ser percebido e conservado, como também o que pode ser eliminado. Esta propriedade perceptiva está associada a aspectos biológicos e à cultura e acontece desde a infância, formando-se modelos perceptivos que podem se tornar permanentes. Tuan define percepção como sendo “tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados” (1980, p.04). A sucessão de percepções compõe experiências e gera atitudes, ou posturas culturais carregadas de interesse e valor que formam a visão de mundo. Tuan explica que, no caso da criança, não se pode falar em visão de mundo, pois ainda não há experiências conceitualizadas; o que existe é apenas um mundo.

Sentidos

Pesquisas na área da biologia confirmam a importância do aparelho sensorial para a sobrevivência do homem e verificam que as possibilidades de reação do organismo empobrecem quando os estímulos são sempre idênticos e contínuos. Um sinal sonoro constante, o olhar atingindo sempre os mesmos elementos da circulação rotineira, o percurso por caminhos sempre iguais e com a mesma intensidade do andar, são condições que provocam dessensibilização, cujas consequências são iguais a uma privação sensorial. Para reconhecer, o olho necessita de contrastes; para entender, o ouvido necessita das tensões; e os pés exigem resistência para sentir.

Vários autores expõem aspectos da percepção humana pelos sentidos como ponto de partida para a compreensão do espaço e do ambiente. Rapoport aponta a natureza polisensorial da percepção observando que o meio ambiente não pode ser tratado como uma perspectiva ou uma fotografia, dada a tendência a supervalorizar o sentido da visão, esquecendo-se dos demais sentidos. Distingue dois tipos de percepção: a *autocêntrica*,



centrada no sujeito e ligada à mescla de sensação e prazer (paladar, olfato tato, temperatura); e a *alocêntrica*, centrada no objeto e ligada à objetividade, à compreensão, à direcionalidade e à atenção (visão e audição, em menor grau).

Hall também distingue dois tipos de receptores responsáveis pela percepção espacial: os receptores à distância – olhos, ouvidos e nariz; e os receptores imediatos – pele e músculos. Aponta a evolução do homem marcada essencialmente pelo desenvolvimento dos receptores à distância e destes, em particular a visão e a audição.

Estas distinções e classificações são relativas, podendo os sentidos entre si compartilhar características de sistemas distintos. Hall ressalta a íntima relação entre os sentidos da visão e do tato, lembrando as primeiras fases do desenvolvimento da criança, quando, ao perceber um objeto visualmente, agarra-o, manipula-o e leva-o à boca. Nesse sentido tato e visão se complementam e enriquecem as impressões sensoriais humanas compondo o espaço tátil. A percepção, através da pele, responsabiliza-se também pela sensação da temperatura, fundamental para a sobrevivência humana.

Hall critica os designers por não saberem reconhecer a significação fundamental do tocar, da exploração tátil, por não compreenderem a importância de manter o contato entre o indivíduo e o mundo em que vive. Cita como exemplo o gigantismo dos automóveis americanos e seu conforto excessivo que elimina qualquer presença física da estrada e os contrapõe a carros esportivos ou veleiros que possibilitam “sentir” o barco ou veículo ao segurar o leme ou volante com as mãos, o prazer do jogo simultâneo *quinestésico*¹⁹, visual e tátil. Com relação à textura, percebida tanto tátil como visualmente, considera que os arquitetos a utilizam como fruto do acaso e da incoerência, considerando o interior ou exterior dos edifícios onde “as texturas raramente são utilizadas de modo deliberado com plena consciência do seu impacto psicológico e social”. Hall deixa claro que estas considerações dependem da cultura, exemplificando com os japoneses que, pelo contrário, exploram intensamente os sentidos na criação de espaços interiores ou exteriores. Salienta ainda os aspectos afetivos e relativos à personalidade, individual ou

¹⁹ Hall refere-se às sensações conjuntas obtidas pela visão e pelo corpo em movimento.



²⁰ GIBSON, J. The perception of the visual world. Boston: Houghton Mifflin, 1950.

coletiva, decorrentes da interação sensorial homem e meio ambiente. Assim, aspectos da personalidade ligados à percepção sensorial podem ser inibidos ou estimulados pelo ambiente.

Rapoport considera a importância emocional de se pensar o conjunto dos sentidos no projeto ambiental, pois estes operam no subconsciente, além de proporcionar dados estruturais e aumentar a possibilidade de memória. Assim, é preciso que a cada vivência espacial se repita a experiência do odor, do som, da textura, do movimento.

Tratando especificamente da visão e do espaço visual, apesar da participação simultânea de todos os sentidos, na percepção no espaço, a capacidade de informação dos olhos é superior aos outros órgãos (Hall, 1986; Tuan, 1980; Rapoport, 1978) seja para as funções de identificação, locomoção, produção, como também com respeito a estados afetivos: "um olhar pode punir, encorajar, ou estabelecer uma dominação" (HALL, 1986).

James Gibson²⁰ (1950, apud HALL, 1986 e Rapoport, 1978) fazem distinção entre a imagem retiniana e a percepção, estando a primeira ligada ao *campo visual* e a segunda, ao *mundo visual*. Nessa distinção, o campo visual, em constante transformação, limita-se ao processo fisiológico de formação da imagem na retina a partir dos estímulos luminosos recebidos, sendo mais bem definido no centro. O mundo visual é mais extenso e inclui o conjunto de estímulos sensoriais necessários para completar a informação visual e "corrigir" inclusive o campo visual; é modelado em profundidade, é constante e estável, não tem limites nem centro, é colorido, iluminado, com superfícies, com formas, com sombras e pleno de significados. Hall observa a necessidade de síntese entre todos os estímulos feita pelo sistema nervoso central para que as informações visuais possam ser efetivadas. Essa síntese, intimamente ligada às experiências individuais, possibilita o aprendizado da visão no seu sentido amplo, ainda que não consciente. Isso explica os diferentes modos de ver, ainda mais acentuado em indivíduos de espécies e culturas diferentes.



Percepção e cognição ambiental

Na área da arquitetura e do urbanismo, os importantes estudos de Amos Rapoport (1978) e Kevin Lynch (1980), realizados nas décadas de 1970 e 1980, indicaram novos caminhos para o pensamento contemporâneo relativo ao ambiente construído. Em estudos sobre o desenho urbano e a imagem da cidade, com base em teorias da percepção ambiental e da psicologia, propõem análises do espaço urbano a partir da percepção dos habitantes e usuários. Esses autores foram fundamentais para a definição de conceitos e métodos de leitura da cidade em pesquisa realizada na dissertação de mestrado (Mazzilli, 1993), que tratou da identidade cromática da paisagem urbana, e continuam dando suporte à leitura dos espaços infantis²¹.

O arquiteto Amos Rapoport (1978), em *Aspectos humanos de la forma urbana*, enfatiza o valor dos estudos sobre a inter-relação entre as pessoas e o meio ambiente na definição de critérios para o projeto do ambiente construído. Rapoport, focando questões físico-ambientais, propõe a análise da cidade do ponto de vista do indivíduo e dos grupos sociais. Estuda o modo como as pessoas percebem, atribuem significado e organizam conceitualmente a cidade; como identificam seus elementos e os classificam; como se comportam; e, por fim, como o ambiente construído reflete as imagens ideais das pessoas e afeta o seu comportamento; como estas fazem as seleções e com quais princípios. Seus estudos são amplos e envolvem uma extensa revisão bibliográfica.

Não tratando o nosso estudo especificamente do ambiente urbano, buscou-se identificar, nas proposições teóricas de Rapoport, os aspectos da percepção ambiental, em especial, alguns pontos sobre a complexidade e diferenças perceptivas do ambiente. Rapoport trata ainda de aspectos sensoriais relativos à privacidade, à densidade e dos efeitos da escala e da velocidade do movimento na percepção humana.

Ao investigar o significado geral do termo percepção, distingue três ações integradas no ato de perceber (ter consciência de algo através dos sentidos): *percepção, cognição e avaliação*. o termo *percepção ambiental* é usado quando o foco é capacitação sensorial

²¹ No seminário Internacional *Psicologia e Projeto do Ambiente Construído*, ocorrido em 2001, foi possível atualizar os conhecimentos na área através das pesquisas de Robert Sommer, Graham Adams e Denise Jodelet; além de muitos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no Brasil, na Itália e na América Latina a partir de estudos interdisciplinares entre a psicologia, a arquitetura e o urbanismo.



²² GIBSON, J.J. *The senses considered as perceptual systems*. London: Allen and Unwin, 1968, p. 91 e p. 321.

²³ DIXON, N.F. *Subliminal perception: the nature of a controverse*. New York: McGraw Hill, 1971. SMITH, P. *The pros and cons of subliminal perception*. *Ekistics*, vol. 19, n.1, pp. 367-369, 1972. WALKER, E. *Psychological complexity and preference: a hedgehog theory of behavior*. Paper given at NATO Symposium, Kersor, Denmark (June), 1972. WOHLWILL, J. and KON, I. *The environment as experienced by the migrant: an adaptation-level view*. Repr. *Research in social psych.* vol. 4, n.1 (Jan), pp 135-164, 1973.

e trata-se do processo menos abstrato. A *cognição* ambiental tem caráter descritivo, relacionando-se ao modo como as pessoas estruturam, apreendem e conhecem o ambiente (mapas mentais). No sentido de *avaliação* ou preferência ambiental, a percepção diz respeito a aspectos qualitativos, à seletividade; inclui a ação sobre o meio ambiente como resposta às duas ações anteriores (1978, p. 46). O autor distingue os termos meio ambiente percebido e percepção ambiental. A percepção ambiental é uma propriedade mental, enquanto o meio ambiente percebido supõe uma superfície total a partir da qual as decisões vão se definindo, incluindo elementos naturais e artificiais, geográficos, políticos, econômicos e sociológicos.

Considera estes três aspectos como fases consecutivas do mesmo processo de construção de meio ambiente percebido. São parte de um *continuum* que envolve perceber, compreender, avaliar, possibilitando a transformação; e reinicia-se o processo. A separação pode interessar do ponto de vista analítico das interações entre o homem e o meio ambiente. Num momento, pode-se identificar como sendo o processo perceptivo o mais importante, como é o caso das crianças pequenas nas primeiras explorações do ambiente, ou quando estamos num lugar pela primeira vez. O processo perceptivo pode ser mais estável e relativamente mais constante, mesmo entre culturas diferentes (são vistos os mesmos objetos, ruas, praças, por exemplo). À medida que a experiência é menos imediata, que recorremos à memória, à aprendizagem e valores culturais, o processo cognitivo integra-se ao perceptivo. E, a nível avaliativo, a constância do processo é ainda menor, pois qualitativamente a percepção de um ambiente pode variar muito.

Recorrendo a Gibson²², lembra de que existem semelhanças entre as percepções das pessoas, pois possuem o mesmo aparelho perceptivo, no entanto, a maneira como estas avaliam e estruturam o mundo é distinta. Difere a *cognição perceptiva* da *cognição simbólica*. A primeira refere-se ao conhecimento **do** meio ambiente como resposta a uma sensação direta, proveniente de lugares e coisas; a segunda, ao conhecimento **sobre** o meio ambiente, o qual pode responder a diferentes processos de codificação.

Fundamentando-se em diversos autores (Dixon, Smith, Walker, Wohlwil, Khon²³), discute



a questão subliminar na percepção, onde grande número de estímulos, gerados pelo meio, não é recebido conscientemente, e indica a coexistência de dois sistemas nervosos: o subliminar, responsável pela recepção de todos os estímulos; e o consciente, que processa os dados selecionados a partir de filtros. Compara a percepção subliminar a um fundo contra o qual se destacam os elementos importantes, os perigos e as inconsistências e a relaciona à homeostase, referindo-se a um equilíbrio adaptativo.

Em geral, os esquemas tendem a estabilizar a percepção e com o tempo existe a tendência de acabar em uma percepção totalmente subliminar e homeostática. O meio necessita romper este equilíbrio através de constantes estímulos – diferenças perceptivas – ou seja, a nova informação há de colocar o indivíduo em estado de alerta. A percepção ambiental deve constituir-se da combinação entre homeostase e tensão, com certos níveis recomendáveis de novidade²⁴ (1978, p.172).

Observa a proximidade da percepção com a ação pelas características comuns de envolvimento, participação, da relação com a motivação e o significado. Tratando da percepção ambiental, ressalta a diferença de escala com relação à percepção do objeto, rebatida na apreensão da textura, das seqüências de movimento e na percepção panorâmica. Entende que a seletividade da percepção ambiental não se deve somente à motivação, à experiência, aos níveis de adaptação como também às necessidades cognitivas, tais como escala, conexão, identidade e orientação.

Imagem mental e legibilidade

Kevin Lynch (1980) investiga o conhecimento (imagem mental) que as pessoas têm da estrutura física do ambiente urbano e até que ponto esta estrutura depende das pessoas ou do meio. Aborda a importância dos elementos físicos perceptíveis da cidade, no sentido da construção de uma *legibilidade*, ou seja, a facilidade com a qual as partes do ambiente urbano podem ser reconhecidas e organizadas numa estrutura coerente. Seu estudo privilegia aspectos visuais e formais do ambiente construído, expressos nos conceitos de *visibilidade* e *imaginabilidade*, que se sobrepõem ao de *legibilidade*.

²⁴ Tradução minha.





(...) este estudo procurará qualidades físicas que estão relacionadas com os atributos da identidade e estrutura da imagem mental. Isto leva à definição daquilo que podemos chamar *imaginabilidade*: àquela qualidade de um objeto físico que lhe dá uma grande probabilidade de evocar uma imagem forte num dado observador. É essa forma, cor, disposição, que facilita a produção de imagens mentais vivamente identificadas, poderosamente estruturadas e altamente úteis no meio ambiente. Também pode ser chamada *legibilidade* ou *visibilidade* em sentido figurado, onde os objetos podem não apenas ser vistos, como também são apresentados de uma forma definida e intensa aos nossos sentidos. (1980:20)

Está implícita a idéia de identidade como individualidade e particularidade, estreitamente vinculada à questão estrutural do ambiente. Lynch não exclui a importância do significado (prático ou emocional) dado pelo observador. Deixa-o de lado em sua análise, pois considera os significados individuais de um ambiente muito variados, mesmo quando a forma é facilmente comunicada. Exemplifica com o horizonte de Manhatann, podendo, ao mesmo tempo, significar vitalidade, poder, decadência, mistério, aglomeração, grandeza.

Apresenta os seguintes elementos formadores da imagem urbana como fruto da sobreposição de descrições e imagens (mapas mentais) de muitos indivíduos: *vias*, *limites*, *bairros*, *cruzamentos* (nós), *marcos referenciais*. Observa ainda a variação das imagens construídas pelas pessoas de acordo com o lugar e os elementos urbanos.

Lynch acredita ser possível criar imagens urbanas claras e harmônicas, uma cidade altamente imaginável (aparente, legível ou visível), um domínio estético simplificador do ambiente. Acredita na cidade como modelo de continuidade, com numerosas partes distintas, mas identificáveis, onde o observador seria bem orientado e se moveria facilmente. Ressalta, no entanto, que o conceito de *imaginabilidade* não quer ter, necessariamente, conotações de algo fixo, limitado, preciso, unificado, ordenado regularmente; que não significa o "visível, óbvio, evidente ou claro". Ressalta a complexidade do meio ambiente em sua estrutura como todo e a pobreza da imagem





evidente, que depressa cansa, e aponta apenas poucas características.

Além dos cinco elementos estruturais já citados, Lynch organiza um conjunto de aspectos qualitativos da forma, indicados para o design urbano: singularidade; simplicidade de forma; continuidade; predominância; clareza de ligação; diferenciação direcional; alcance visual; consciência do movimento; séries temporais; nomes e significados.

Pesquisas como a de Lynch foram realizadas em outros países. Na Holanda, os seus resultados foram confirmados e enriquecidos (Rapoport, 1978). Observou-se que as imagens são mais fáceis de construir quando a trama da cidade é regular, com uma direção dominante, cruzamentos característicos e pontos referenciais. Quando a estrutura é pouco clara, o peso maior recai nos referenciais, edifícios e itinerários pessoais. Da comparação entre bairros velhos e novos, observou-se que quando a estrutura é clara mas os elementos muito homogêneos, a imagem volta a ser confusa (De Jonge²⁵ apud Rapoport, 1978:120). No Líbano foi constatada a maior importância sócio-cultural dos indícios visuais.

Enfatiza a diferença entre os modos perceptivos, funcional e afetivo²⁶, sendo o primeiro mais forte na Holanda e os dois últimos mais fortes entre os libaneses. Observa que, entre as crianças de Berlim, a referência visual da atividade humana e o envolvimento da paisagem foram mais importantes para a clareza da imagem e memória da cidade que grandes edifícios ou monumentos históricos. Para estas crianças os pequenos detalhes foram, com frequência, mais importantes para a memória ambiental (Goodey et al. 1971 apud Rapoport, 1978: 120).

Rapoport (1978) entende as imagens como modalidades específicas que vão além da consciência, sintetizando informações concretas ou abstratas. São representações mentais de partes da realidade, conhecidas através da experiência direta ou indireta, e agrupam características do meio, organizadas segundo certas regras. Assim, a idéia de imagem inclui a de estrutura ou esquemas que incorporam um certo tipo de ideal e de conhecimento do funcionamento do mundo. Define como componentes da imagem: 1. ideais e

²⁵ De Jonge, Derk. Images of urban areas: their structure and psychological foundations. AIP Journal, vol 28, nov, pp.266-276, 1962.

²⁶ Esta classificação utilizada por Rapoport (1978:116) está relacionada ao processo através do qual se constroem os "esquemas espaciais", temporais ou sociais, a partir da diferenciação de certos elementos segundo sua identidade (o conjunto de estímulos como forma) ou de sua equivalência (o conjunto de estímulos como pertencentes a uma mesma realidade ou totalidade). A discriminação segundo a equivalência de estímulos pode se produzida através dos caminhos: perceptivo (cor, forma, tamanho, posição); funcional (ligados ao uso ou função); afetivo (preferência, emoção); nominal (vinculado a nomes); ou por uma definição arbitrária de equivalência. Estas categorias variam de acordo com a cultura, os idiomas e as imagens simbólicas.



preferências, ordenação afetiva dos valores; 2. conhecimento da realidade e ordenação de seus elementos; 3. similaridade e agrupamento em termos de estrutura, propriedades e componentes

Com uma abordagem mais ampla, Rapoport faz algumas críticas à noção de imagem dada por Lynch e afirma que estudos encaminhados com esse pensamento não têm repercutido no processo de projeto do ambiente construído. Coloca algumas limitações, além da exclusão do aspecto do significado, nos estudos da imagem. Aponta o excessivo caráter de "leitura", com relação ao de "complexidade" da imagem.

Para a compreensão da complexidade ambiental tratada por Rapoport é necessário antes percorrer alguns conceitos da teoria da informação. Rapoport apresenta a teoria da informação como um caminho útil, mas para a análise das mensagens ambientais. Situa o conceito de informação como o "coração" da percepção, da cognição e da avaliação (preferências) do meio ambiente – elementos estruturais de sua teoria – especialmente os conceitos de quantidade de informação, canal e redundância, aplicados à percepção. A quantidade de informação diz respeito às reações possíveis das pessoas a uma dada informação em função do tempo e a capacidade de tomar uma decisão entre alternativas de igual probabilidade.

Quando percebido, socialmente ou fisicamente, o ambiente é convertido em fluxo informativo. A informação pode atingir níveis que superam a capacidade perceptiva do homem ou que estão abaixo do desejado. Entre estes extremos é que se situa a complexidade ambiental.

Complexidade

Distinguindo percepção e cognição, Rapoport pondera que o propósito da cognição é clarificar o meio e simplificá-lo, concentrando-se em algumas partes; enquanto a percepção, através dos sentidos, enriquece a experiência e a memória. Por sua vez, um ambiente rico em estímulos pode ampliar a experiência perceptiva.



Para Rapoport, as pessoas desejam entender cognitivamente o meio, mas também desejam perceber sua riqueza sensorial. "É o jogo entre o cognitivo e sua superação o que constitui sua complexidade" (1978:195). Para ele, não existe contradição entre legibilidade e complexidade. São complementares, sendo que um depende da cognição e o outro da percepção. Quando a clareza de um ambiente é exagerada, perde-se o interesse pelo mesmo. Já, quando o nível de clareza diminui, a complexidade entra no jogo. Ainda que as pessoas desejem se sentir orientadas num ambiente, anseiam também possibilidades de nova informação e certos perigos de desorientação. A adaptação completa (homeostase e a percepção subliminar total) pode levar ao desinteresse. Por outro lado, quando há o excesso de estimulação, o ambiente se torna indesejado.

A complexidade sugere níveis e estágios de mudança, ou seja, desafios que possibilitam mudanças da orientação no espaço e no tempo. Rapoport e Kantor²⁷ (1967, apud Rapoport, 1978:195), em, 1967 propuseram quatro questões essenciais acerca da complexidade:

1. As investigações psicológicas e etológicas têm demonstrado que os animais e os homens (inclusive as crianças) preferem as configurações complexas dentro de seu campo visual.
2. Existe uma gama ótima de opções desejáveis de complexidade visual entre o caos e a monotonia, entre o demasiado simples e os campos visuais caoticamente complexos.
3. Existem dois modos de atingir a complexidade: através da ambigüidade, entendida como multiplicação de significados, não como incertezas, e usando o desenho alusivo e aberto; ou através de meio ambientes ricos e não visíveis de um único ponto de vista, possuindo certo mistério e certa surpresa.
4. A maior parte do desenho moderno dirigiu-se à simplicidade e ao controle total do meio, o qual é insatisfatório.²⁸

São características da complexidade: é polisensorial, perceptual, possui grande número de elementos, mas organizados; pertence a um processo informativo, fenomenológico e



²⁷ Rapoport, Amos and Robert E. Kantor (1967) "Complexity and ambiguity in environmental design. *AIP Journal*, vol.33, n.4, July, p. 210-221.

²⁸ Tradução minha.



significativo; aproxima-se mais da realidade, conceito mais útil e poderoso. São características da ambigüidade: pode ser não sensorial, é associativa, simbólica e relativa ao significado vinculado a elementos e suas correspondências; incerteza e grande quantidade de significados.

Com relação à similaridade entre superexcitação e subexcitação, experiências comprovam que, assim como animais deixam de responder a estímulos repetidos (saturação estimulativa) as pessoas cessam de responder ao caos (além da superestimulação).

A organização dos estímulos em diferentes hierarquias equivale à sua codificação em busca do *nível ótimo desejado* de informação. (...) A complexidade está relacionada com as variações dentro de uma ordem, à qual é equivalente às diferenças percebidas; são as mudanças nos estímulos que são percebidas, não os estímulos em si (1978, p.198).

Rapoport considera que um nível baixo de informação é devido a quatro causas: 1. os elementos não são ambíguos; 2. existe pouca variação entre os elementos; 3. os elementos variam porém de maneira previsível, não existindo assim informação; 4. os elementos configuram um caos superestimulante e insignificante.

Sem dúvida, o sentido de ordem é importante na percepção, e o desenho deve possibilitar uma clareza perceptiva mínima do ambiente. Para Rapoport, nem os meios muito complexos, nem os muitos simples agradam. A experiência estética mantém o interesse por mais tempo e possibilita a percepção a níveis de complexidade mais elevados.

A atividade e o contexto também influem nos níveis de complexidade desejados. Por exemplo, numa situação de férias, ou de lazer, há a preferência por estímulos novos, diferentes dos habituais. Já, em locais de trabalho, em atividades permanentes, a busca de sensações pode não ser o objetivo principal e um nível maior de redundância e de rotina pode ser desejável. Pessoas idosas podem necessitar de um nível de informação baixo. Pessoas que residem num determinado lugar tem percepções diferentes dos visitantes.



No caso da cidade, Rapoport sugere desenhos com diferentes complexidades para cada tipo de área urbana. Maior complexidade global é desejável para evitar a monotonia. No caso das áreas de brincadeiras para crianças sugere que devem ser muito complexas, mudando com o tempo seus estímulos para provocar a novidade. Para áreas residenciais, sugere níveis de complexidade médios.

Para Csikszentmihalyi and Bennet²⁹ (apud Rapoport: 200) o jogo está situado num intervalo informativo médio: nem muita ansiedade, nem monotonia. Uma maneira bastante satisfatória de conseguir complexidade nas zonas de jogo é introduzir uma área de natureza "selvagem", na qual as crianças possam "perder-se", justamente, no meio da zona urbana. Segundo esses autores, o fato das crianças não brincarem nas áreas desenhadas para esse fim se deve à falta de complexidade. Os espaços complexos, que mudam no tempo, estes é que são usados. Sua complexidade se deve a múltiplos fatores como: texturas, formas pesos, variedade de elementos, diversidade de usos, sons, etc. Consideram-nos modelos de complexidade na vida urbana dos adultos, ainda que estes joguem menos e estejam mais limitados pela cultura. Os jogos das crianças dependem da cultura e dos espaços. Segundo eles, as ruas deveriam ser lugares adequados para isso.

As investigações sobre a complexidade, por vezes, têm sua origem nas artes visuais e na música. Nesta, por exemplo, há uma estrutura muito articulada entre tom, ritmo, harmonia e tudo o que ela expressa. A qualidade emocional é dada pelo músico.

Existem, ainda, componentes da complexidade que vão além da consciência: contraste de elementos com relação a um fundo, novidade, incongruência, mistério, a variação temporal e o significado e simbolismo. O efeito da variedade depende do número de elementos e de seu caráter (fato subjetivo), e do número de interpretações possíveis (a ambigüidade).

Rapoport sugere ao arquiteto, alguns meios de evitar a monotonia: a manipulação de itinerários, a criação de relações entre várias áreas, a mistura de usos, opções de desenho

²⁹ CSIKSZENTMIHALYI, M. e BENNETT, S. "An exploratory model of play," *American Anthropologist*, vol 73, N.1 (feb), p. 42-58, 1971.





aberto e a influência do meio natural. Além do espaço, deve considerar os itinerários possíveis: sensação momentânea de desorientação, a variação de experiências com o tempo, permitindo a combinação de indícios de diferentes maneiras e permitindo à memória a realização de permutações e combinações. As vias em trama retangular, por exemplo, são mais redundantes e possuem menos informação com respeito às irregulares. Os meio ambientes ricos e variados cansam menos que os amplos parques sem árvores. Proporcionam informação variada e, subjetivamente, diminuem o tempo e aumentam a memória. Conclui: "desenhar áreas perceptíveis deveria ser o objetivo primordial do processo de projeto. A diversidade não é produto da casualidade, mas deve se planejada e prevista "(...).". O necessário, obviamente, é um desenho complexo com clareza cognitiva como todo e, aumento da complexidade, na medida em que a escala é menor, com extremos e contrastes em áreas determinadas "(1978:205, 206).

Outros autores, como Gordon Cullen (1983) e Robert Venturi (1995, 1998) desenvolvem, com abordagens diferentes, a questão da complexidade. Gordon Cullen é um dos autores que, na década de 1960, inicia a discussão da paisagem urbana com foco em aspectos visuais e estéticos e propõe três categorias de discussão para o olhar da paisagem: a ótica, o local e o conteúdo. No aspecto ótico dá ênfase a aspectos da percepção decorrentes do deslocamento da pessoa no espaço, onde a surpresa, o contraste, a monotonia são variáveis possíveis, compondo o que ele chama de *visão serial*. Quando analisa o *local*, estão em questão aspectos referenciais, relativos à posição da pessoa no espaço e as reações perceptivas possíveis: ocupação, movimento, ponto focal, interior e exterior, delimitação, barreiras, perspectiva, mistério etc. E o *conteúdo* explora características de personalidade que individualizam o local: Cor, textura, estilo, escala, distorção, contrastes, geometria, animismo, metáfora, ilusão, pormenores, publicidade, caligrafia, são algumas delas. Os estudos de Cullen sugerem a definição dos elementos de uma linguagem visual ambiental como componentes sintáticos a serem explorados no pensamento do desenho urbano.

Já o arquiteto americano Robert Venturi (1995), na década de 1970, parte da crítica ao





movimento moderno e defende o simbolismo, a complexidade e a contradição na arquitetura. Pesquisando a cidade de Las Vegas, considera que os arquitetos deveriam ter maior receptividade aos gostos e valores das pessoas; proclama que a arquitetura deveria ser "socialmente menos coercitiva e esteticamente mais vital que os esbeltos e pomposos edifícios de nosso passado recente". Considera que os arquitetos modernos trabalham com a analogia, o símbolo e a imagem apesar de negarem tudo o que não seja a necessidade estrutural e o programa na determinação de suas formas; mas, obtém idéias por analogia e estímulos de imagens inesperadas.

Estuda Las Vegas como sistema de comunicação onde o símbolo no espaço é anterior à forma. É uma arquitetura de persuasão. A unidade de sua imagem e a identidade visual é dada por elementos de sinalização urbana e anúncios com formas escultóricas e figurativas, com posições específicas no espaço, contornos marcados e significados gráficos. Predominam as conexões, verbais e simbólicas, sobre a forma no espaço. "O rótulo é mais importante que a arquitetura" (1995:35). Na discussão da arquitetura como espaço, afirma que este é cultuado em detrimento da pintura ou da escultura, como expressões próprias. Considera o símbolo no espaço anterior à forma no espaço. No caso de Las Vegas, a comunicação visual domina o espaço enquanto elemento da arquitetura e da paisagem: "Esta arquitetura de estilos e signos é antiespacial; é mais uma arquitetura da comunicação que uma arquitetura do espaço; a comunicação domina o espaço enquanto elemento da arquitetura e da paisagem (...) Porém, estamos diante de uma nova dimensão da paisagem" (1995:29).



Ambiente e intimidade

Explorado o ambiente, em sua escala ampla, interessa-nos também observar como aspectos culturais e da natureza humana, em sociedades distintas, se refletem no ambiente construído, especialmente no seu interior e no design. Por outro lado, as relações que podem ser feitas com o espaço, vivenciado pela criança em períodos diversos da história, e a importância do caráter de acolhimento e bem estar desses espaços – valores que também variam de acordo com a cultura e com o meio ambiente.

Valores relativos à qualidade ambiental ficam implícitos na discussão de conforto, intimidade e privacidade proposta por Rybczynski, em *Home: a short history of an Idea* (1987). O autor faz uma leitura de ambientes domésticos em situações e contextos históricos diferenciados (especialmente os europeus), observando a iluminação, a ventilação, o desenho do mobiliário, a organização do espaço, a disposição e características de todos os objetos presentes, os materiais de acabamento e suas relações com o homem, com suas dimensões e sensações, com a vida e os hábitos de épocas distintas.

Critica o modelo moderno de morar, a perda do conforto e da intimidade, e aponta a necessidade, cada vez maior de retorno ao passado para resgatá-los. Considera que, apesar da condição de desordem muitas vezes presente no ambiente, ainda assim há a sensação de conforto. Para ele, por exemplo, uma mesa vazia, limpa é como um papel em branco. Pode intimidar e causar desconforto. Questiona se realmente as pessoas viveriam sem desordem, e se seria possível habitar os interiores fotografados para revistas de arquitetura – ambientes impessoais e sem evidência da ocupação humana.

Situa, ainda, o sentido de posse dos objetos com relação ao tempo: possuir objetos pessoais como uma cadeira, uma mesa, um quarto para escrever, seria incomum para alguém que vivesse no século XVI. Nessa época as casas eram habitadas por muitas pessoas, não havia cômodos com funções especializadas, a privacidade era desconhecida. Camas poderiam ser usadas como bancos. Não havia aquecimento ou



luz suficiente nas casas. Um mesmo cômodo servia a vários usos. Rybczynski observa que o uso da palavra conforto, no sentido de comodidade doméstica, não é registrado antes do século XVIII. Até então, a consciência de conforto não existia como idéia objetiva.

O sentido de conforto doméstico e de privacidade conforme hoje entendidos, é decorrente da compreensão da idéia de indivíduo, de seu mundo interior ("self") e da família, processo que teve início há duzentos ou trezentos anos atrás. É mais que a simples procura pelo bem-estar físico como o começo da valorização da casa como local para emergir a vida interior. O mobiliário das casas se desenvolveu na mesma medida que o interior da mente (1987:35, 36).

Rybczynski prossegue sua análise, observando a importância adquirida pelo mobiliário a partir do século XVII, preenchendo os ambientes vazios medievais e assumindo a função de decoração do ambiente, especialmente para a burguesia francesa. Porém, a idéia de associar funções especializadas a ambientes diferenciados na casa, e a essas um mobiliário específico, só vem a ocorrer no século seguinte, acompanhada de avanços tecnológicos importantes, como o abastecimento de água, o aquecimento, o saneamento.

Por outro lado, o autor considera aspecto determinante para o surgimento da intimidade na casa a mudança do lugar assumido pela criança na família, as mudanças nos arranjos domésticos, a presença de quartos de dormir que permitiam a existência de marido e mulher como um casal. A idéia medieval de família divergia muito da atual especialmente pela atitude insensível com relação às crianças, que deixavam de habitar a casa a partir de sete anos e ingressavam em pequenos trabalhos como aprendizes ou serventes. A educação se resumia a esse aprendizado. Somente a partir do século XVI esse quadro começa a mudar com o surgimento da escolarização formal, inicialmente restrita aos religiosos e posteriormente estendida aos burgueses.

Um outro aspecto apontado pelo autor refere-se à dualidade entre função estética e utilitária da mobília. Para os holandeses, por exemplo, a mobília era para ser admirada e também para ser usada. Compara o modo de ocupação do espaço doméstico parisiense





– excessivamente preenchido e frenético, decorado com papéis de parede com cenas de paisagem; e o holandês – mais esparso, preocupado com a luz e também com a facilidade de limpeza. O jardim constituía um outro símbolo de privacidade para o holandês. Enquanto as típicas casas urbanas europeias eram construídas ao redor de grandes praças e jardins públicos, as casas urbanas holandesas eram estreitas e geminadas, sem recuos frontais. O jardim de arbustos com formatos geométricos, passagens em cascalhos coloridos demonstrava a organização do interior. Ficava ao fundo da casa, era privativo e representava a transição da grande casa comunitária para a habitação unifamiliar.

É importante notar o vínculo do quadro apresentado com o conjunto de fatos históricos e sócio-culturais, além das condições ambientais.

Ecologia do desenvolvimento humano

Estudos recentes sobre a ecologia do desenvolvimento humano vêm oferecer novos caminhos para as pesquisas relativas a ambientes infantis. Nelas, a criança é considerada tanto no seu contexto próximo – o ambiente da casa ou da escola – como em contextos ambientais mais amplos. Bronfenbrenner (1996) é um dos seus principais pesquisadores, especialmente pela maneira inovadora em tratar o desenvolvimento, o ambiente, a interação “desenvolvente” entre ambos. Desenvolvimento é entendido como “uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com seu ambiente”. O ambiente ecológico é concebido como “uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”.

A partir destes conceitos, propõe um modelo teórico que compõe um sistema integrado onde o ambiente é estruturado em níveis:

Microsistema: (primeiro e mais interno) padrões e atividades de interação do entorno proximal do indivíduo. A palavra interação se refere às trocas bidirecionais entre o indivíduo e o seu meio.





Mesosistema: engloba conexões entre microsistema como o lar, a escola, a vizinhança, a creche, etc. que fomentam o desenvolvimento do indivíduo.

Exossistema: se refere aos cenários sociais próximos que afetam as experiências dos indivíduos. Podem ser relações formais como o local de trabalho dos pais, os serviços de saúde e bem estar da comunidade, a rede social da família ou mesmo membros da família extensa. O Exossistema é muito importante no apoio ao desenvolvimento do indivíduo. Pesquisas mostram que famílias isoladas por ausência ou escassez de vínculos sociais ou formais – como o desemprego, por exemplo – mostram um percentual elevado de conflitos.

Macrossistema - o nível mais exterior do modelo de Bronfenbrenner consiste nos valores, leis, costumes e recursos de uma cultura particular. A ação do macrossistema recai, por vias indiretas, na qualidade do Mesossistema. Por exemplo: as políticas sanitárias interferindo na qualidade do ambiente de creches ou escolas.

Criança e espaço

O conhecimento do espaço pela criança tem início desde suas primeiras relações com o espaço ao redor: rastejar, andar, pegar; um gesto, uma atitude, um movimento. A diversidade dos materiais e formas com os quais convive, as relações com adultos e com outras crianças irão aos poucos construir o seu conhecimento do espaço-ambiente, que assim considerado, será determinante na construção da sua personalidade (NAVIR, 1994). Dos vários estudos feitos por pesquisadores e profissionais que trabalham com o espaço da criança, três fatores destacam-se: o ambiente, o adulto, a criança - e as relações interativas de um sobre outro. Daí, três escolas se extraem:

a primeira é a que privilegia a relação **sensorial** entre a criança e o espaço. Esta tendência, proveniente das grandes correntes de idéias - de Comenius a Froebel, Montessori, depois Piaget e Kükelhaus - defende a idéia de que a evolução da criança



³⁰ Artigo publicado no livro *Projeto do Lugar* (DEL RIO, DUARTE, RHEINGANTZ; 2002).

³¹ Os estudos mencionados referem-se ao trabalho que vem sendo desenvolvido na área da Psicologia Ambiental e veiculados em periódicos como o *Environment and Behavior* e *Journal of Environmental Psychology*, tendo como autores principais READ, M.; SUGAWARA, A.; BRANDT, J. *Impact of space and color in the physical environment on preschool children's cooperative behavior*, vol.31, n.3, 1999, p.413-28; LEGENDRE, A. *Interindividual relationships in groups of young children on susceptibility to na environment constrain*, vol 31, n.4, 1999, e STOCKOLS, D.; ALTMAN (org.). *Handbook of environmental psychology*. New York: Wiley, 1987, p. 281-328.

é diretamente o produto de suas aquisições sensoriais feitas através de seu ambiente espacial.

a segunda corrente é aquela que enfatiza o **corpo** da criança e sua maneira de aquisição do esquema corporal. Esta tendência tem como base os trabalhos de Wallon e Janine Lévy entre outros.

a terceira corrente é aquela da psicanálise, que coloca antes o mundo **relacional** e a descoberta de si e sua relação com os outros. Assim, os mestres desta corrente são Freud, Winnicott e F. Dolto.

Estas três correntes são complementares e compõem uma aproximação suficiente do espaço, como linguagem da criança, que participa tanto da sua evolução como do equilíbrio da sua personalidade. Assim, o espaço é sensorial, motor, lúdico, simbólico e relacional. A retirada de uma ou outra destas funções seria empobrecedor e poderia até mesmo desequilibrar a manifestação da criança.

Espaço de psicomotricidade

No campo da psicologia, vêm sendo realizados estudos relacionados à influência de certas variáveis espaciais no comportamento e na sociabilidade das crianças. Segundo Bastianimi, Chicco e Mela (2002)³⁰, psicólogos e pesquisadores da Universidade de Torino, na maior parte desses estudos³¹, o método adotado consiste na tentativa de organizar o espaço em que são feitas as observações, de forma a poder examinar as variáveis ambientais consideradas significativas. O método de observação tem porém, segundo os pesquisadores citados, a característica de um experimento de laboratório, sendo as variáveis testadas por meio de técnicas estatísticas. As propostas têm os objetivos comuns, no sentido de que buscam relações entre as variáveis espaciais e as atividades das crianças, diferindo, porém, no contexto de referência e na conduta metodológica, quando a observação foi realizada de forma a obter informações para análise qualitativa e hermenêutica. São diversos os tipos de indicação que podem ser dados aos arquitetos quanto ao planejamento de espaços para crianças.



No trabalho “*O espaço e a criança: em busca de segurança e aventura*” os autores citados analisam o comportamento espacial de crianças entre nove meses e 4 anos no decorrer de seções de psicomotricidade e observam a importância da ordenação do espaço físico na otimização da possibilidade de experiência e desenvolvimento da personalidade da criança.

A atividade psicomotora constitui-se de um método pedagógico aplicado às crianças com o intuito de ajudá-las a se desenvolver de forma harmoniosa, tendo, como referência central do trabalho, o corpo - núcleo primário da organização de si próprio. (2002:212).

Acreditam que a estruturação do espaço físico pode favorecer tanto o sentimento de segurança da criança quanto o desejo de transformar, mudar e modificar, de forma criativa, esse espaço para uma única criança ou grupo de crianças. Observam que o espaço, quando estruturado pelos adultos antes da seção, cria uma estrutura de “oportunidades percebidas” -*affordances*³² - que gera um sentimento de maior ou menor segurança estimulando ou inibindo a atividade de exploração e apropriação do meio ambiente. Uma vez introduzida uma transformação, esta gerará novos *affordances* que influenciarão as ações seguintes e assim sucessivamente.

Com relação ao sentimento de segurança, consideram importantes as seguintes características espaciais: 1. a constância da ordenação inicial para que as crianças recebam uma mensagem de reafirmação; 2. a divisão do espaço em áreas diferentes, reconhecíveis pelas crianças tanto por características visuais, como perceptivas e de motricidade.; 3. o espaço deve conter não somente áreas “cheias” (estruturadas com materiais), como também “vazias” (que possam ser preenchidas) (2002:214).

Do relato dos autores, interessou a esta pesquisa tanto as considerações metodológicas quanto a maneira como as crianças dispunham do espaço dado - um salão com 15 x 6m com equipamentos que enfatizam as dimensões vertical (barras de parede, colchões para pular, torres) e horizontal (escorrega, casa e plataforma) – dispostos de maneira a permitir áreas livres (com bolas e baldes disponíveis), área para pais e observadores. Os

³² Termo usado por James Gibson em *The ecological approach to visual perception*. London: Erlbaum, 1986.

cheios e vazios criam possibilidades às crianças quanto à criação de situações. O espaço, antes da seção, cria uma estrutura de “oportunidades percebidas” – um sentimento que influencia as ações da criança no sentido de estimular ou impedir a atividade de exploração e a apropriação do meio ambiente por meio do oferecimento, ou não, de um sentimento de segurança.

Os autores procuram inserir o trabalho no contexto da cidade contemporânea, observando a progressiva expulsão da criança do espaço público durante o século XX, gerada pela presença generalizada de automóveis na cidade e conseqüente criação de espaços infantis altamente especializados – “locais ‘educacionais’ voltados à transmissão de conhecimento, normas ou regras de comportamento para a vida adulta” (2002:218). Consideram o espaço para atividades psicomotoras um espaço social, na medida em que promove o encontro entre crianças, envolvendo os adultos.

Espaço e educação infantil

Pesquisas relativas ao espaço da pré-escola vêm sendo realizadas por arquitetos e educadores, e reconhecem a importância de um projeto arquitetônico que esteja em sintonia com a proposta pedagógica da instituição, que crie espaços propícios para o desenvolvimento e aprendizagem; que seja capaz de fornecer estímulos e condições afetivas que permitam a identificação da criança com o ambiente escolar. (Lima,1995; Kishimoto, 2001; Waragaya, 1998; Castro, 2000, Fryberger, 2000).

Em entrevista com Tizuko Kishimoto³³, sobre questões relacionadas ao espaço e à proposta pedagógica, a educadora expõe a necessidade de se saber, em primeiro lugar, quem são as crianças, qual a sua faixa etária, como se desenvolvem e aprendem. A partir da resposta a essas perguntas, pode-se definir qual o caminho da educação, com seus valores específicos. Estes podem estar relacionados à autonomia, por exemplo. Então, o espaço deverá permitir que a criança desenvolva autonomia. Para cada faixa etária haverá uma solução, definida pelo espaço físico, materiais, equipamentos e relações, que permita à criança a exploração autônoma. Kishimoto conclui: “... espaço é decorrente

³³ Entrevista transcrita na íntegra, Anexo 3.



de concepção de criança e de educação infantil; os materiais são decorrentes das necessidades da criança (...), da idade e de como ela se desenvolve. Texturas, cor, também são dependentes de tudo isso. Você vai ter que pensar em um espaço que facilite a interação, como um adulto tem que interagir com um bebê; que é diferente de uma interação com uma criança maior de cinco, seis anos, que requer outros espaços."

São muitas as variáveis no campo da educação para esse tipo de estudo, sendo necessário considerar sempre um contexto de trabalho. Para cada caso haverá condicionantes culturais, ambientais e pedagógicas distintas. Pesquisas e trabalhos experimentais desenvolvidos na Itália vêm se destacando nessa área. Em Reggio Emilia, segundo idéias de Loris Malaguzzi, educadores de pré-escolas (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; REGGIO CHILDREN, s/d) vêm apresentando trabalhos revolucionários, fundamentados no desenvolvimento de projetos, e hoje representam um modelo de "espaço relacional" para crianças na idade pré-escolar. É evidente que métodos pedagógicos e seus espaços correspondentes não podem simplesmente ser transpostos para outra realidade. Porém, podem constituir um caminho para a reflexão e abertura de propostas.

Organização dos espaços internos

Estudos sobre a qualidade em educação infantil (ZABALZA, 1998), realizados na Espanha, com a colaboração de outros estudiosos europeus, incluem a organização do espaço como um dos seus aspectos. Tomamos o estudo de Forneiro³⁴ (apud Zabalza, 1998), como uma possível referência dos pontos importantes ao educador para a prática de seu projeto pedagógico.

O espaço, para o educador, é considerado tanto do ponto de vista físico quanto ambiental. No estudo citado, a autora está considerando o espaço/ambiente:

quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo

³⁴ FORNEIRO, Lina Iglesias. *A organização dos espaços na educação infantil*. p.229 a 281.



externo, dos interesses dos aluno(as) e dos professores(as)... (Forneiro, apud Zabalza, 1998:232)

Forneiro considera, portanto, além do meio físico, as interações que se produzem nesse meio e define o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões inter-relacionadas:

Dimensão física: refere-se ao espaço material, ou seja, o espaço físico (a escola, a sala de aula, et); suas condições estruturais (pisos, janelas, etc.e seus objetos); e os objetos (mobiliário, elementos decorativos, etc).

Dimensão funcional: relaciona-se com a forma de utilização dos espaços (se utilizados autonomamente ou com a orientação do professor); com a sua polivalência (são as diferentes funções que um mesmo espaço pode assumir); e o tipo de atividade à qual se destinam.

Dimensão temporal: refere-se à organização do tempo, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços (o tempo de brincar nos cantos, de comunica-se com os outros, de contar histórias, etc.)

Dimensão relacional: são as diferentes relações que se estabelecem na sala de aula. Estas relações dizem respeito aos diferentes modos de ter acesso aos espaços (se livremente ou por ordem do professor), às normas, aos diferentes agrupamentos possíveis.

Essa estrutura não é estática e cada dimensão não existe independentemente. Os muitos elementos que fazem parte do ambiente são considerados conteúdo de aprendizagem em si mesmos. O espaço, do ponto de vista pedagógico, passa a ser uma variável curricular. Zabalza³⁵ (1998:236), citado por Forneiro, trata o espaço como uma estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante, ou pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das

³⁵ Zabalza, M.A. *Didáctica de la Educación Infantil*. p. 120-121, Madrid: Narcea,1987.



atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras.

Considerado o espaço na abordagem educacional, o estudo se estreita à sala de aula e nela, devem ser considerados os seguintes aspectos, no caso da educação infantil:

A. Elementos condicionantes:

elementos contextuais: ambiente (clima, arquitetura, recursos); a escola, a sala de aula;

modelos pedagógicos: são diversos modelos correspondentes às grandes teorias do desenvolvimento infantil: maturacionista, condutivista e cognitivo;

elementos pessoais: crianças, professores

modelo didático: método, atividades, metodologia;

B. Critérios de organização

estruturação por áreas: áreas de jogo e trabalho que favoreçam a diversidade de opções e a escolha por parte da criança.

delimitação clara das áreas: área de jogo e trabalho claramente delimitadas para que a criança possa distinguir facilmente os limites.

transformação: organização flexível da sala que permita a transformação do espaço.

favorecimento da autonomia das crianças: mobiliário e materiais acessíveis.

segurança: mobiliário e materiais que garantam a ausência de riscos.

diversidade: variedade de áreas que permita dar respostas às muitas necessidades da criança.

polivalência: possibilidade de utilização que as diferentes áreas da sala oferecem.



sensibilidade estética: organização e ambientação da sala com sensibilidade estética e que possibilite "educar a sensibilidade estética e artística das crianças.

pluralidade: inclusão de elementos que mostrem a diversidade pessoal, ética, social e cultural.

C. O papel dos professores na organização do espaço

concretizar as intenções educativas e o método de trabalho

planejar e organizar os espaços

observar e avaliar

a modificação ou transformação do ambiente

D. Modelos de organização do espaço da sala de aula

em função dos espaços disponíveis: sala de aula única ou sala de aula com dependências integradas.

Sala de aula única: modelo de territórios pessoais; distribuição por funções ou áreas de atividade; modelos mistos: tapete, cantos de atividade.

Áreas externas para brincar

Gunter Beltzig (2001:170-190), arquiteto, expõe aspectos que devem ser considerados no projeto de espaços externos de jardins de infância (crianças de 0 a 6anos), a partir de condicionantes que não divergem das estudadas acima: o comportamento das crianças; as suas necessidades e dos adultos; as exigências pedagógicas e a situação contextual.

Do seu ponto de vista, as necessidades que o projeto deve atender são:

1. *necessidades fisiológicas*: atividades e funções motoras, coordenação dos movimentos, equilíbrio, reflexos. Percepções sensoriais: olfato, tato, sabor, audição, sensação de quente/frio, rígido/suave, seco/úmido. Mediante movimento: estímulo da atividade intestinal e redução de problemas digestivos, flatulência ou dores do crescimento.



2. *necessidades psicológicas*: desenvolvimento da auto-estima, o sentido da responsabilidade sobre si mesmo, estímulos para a fantasia, a criatividade, o desejo de criar, descobertas, reconhecimento de contextos e redução da agressividade.
3. *necessidades sociológicas*: experimentação do reconhecimento do grupo, integração, defesa pessoal, altruísmo, aprender a compartilhar, superar os conflitos, situação de dinâmica de grupo, privacidade e amizade.
4. *necessidades pedagógicas*: os que têm necessidades pedagógicas não são as crianças e sim os adultos. As crianças aprendem brincando em todas as situações. Os adultos, quando lidam com crianças, de forma consciente ou inconsciente, sempre estão guiados por um comportamento ou conceito pedagógico.

O arquiteto enfatiza a importância do projeto de arquitetura estar integrado à linha pedagógica da escola. A partir desta é possível definir, em linhas gerais, necessidades (iluminação e estrutura, por exemplo), a versatilidade, a ausência de perigos, assim como a manutenção. Considera o brincar, num playground externo, um catalizador para atividades da criança e que só se torna atrativo no contexto de sua função ou dentro das possibilidades do entorno (a inclinação do terreno, a existência de barrancos, áreas de escape, atalhos, se estão em área aberta ou fora do campo de visão, etc.)

As situações lúdicas podem surgir sempre que se tenha um argumento: escadas, um muro que se possa escalar, rampas, árvores, buracos e nichos que ofereçam a possibilidade de se esconder. Pode-se aproveitar circunstâncias locais para criar o equipamento lúdico. Os brinquedos devem ser estáveis, fortes e duráveis e podem ser do tipo: pontes e passarelas; brinquedos de trepar e escalar; cabanas, plataformas, torres; tobogãs; balanços; brinquedos de girar; barra fixa; caixas de areia.





LINGUAGEM VISUAL

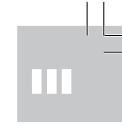
Estrutura e elementos

A linguagem visual é um dos instrumentos fundamentais no processo de desenho da arquitetura, do objeto e do ambiente. Como toda linguagem, é recurso de comunicação do homem e é constituída por um conjunto de elementos visuais que, associados, podem compor mensagens em diversos níveis de complexidade. Pesquisas que buscam o entendimento destas mensagens visuais tiveram como expressão maior os trabalhos realizados pelos psicólogos da *Gestalt* no início do século XX, fundamentados nos princípios de organização perceptiva (o processo de configuração de um todo a partir das partes).

Rudolf Arnheim (1986; 1988), com base nas teorias da *Gestalt*, define algumas dimensões visuais relativas à arte e percepção visual: *equilíbrio, configuração, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão*; e também relativas à forma da arquitetura e os elementos do espaço – *cheio e vazio, dentro e fora, figura e fundo, horizontal e vertical, perspectiva, mobilidade, ordem e desordem, simbolismo, expressão e função* etc. Paul Klee (1970) e Kandinsky (1996; 1997) trazem importantes contribuições como artistas e professores da Bauhaus, sistematizando e teorizando processos de criação, expondo os elementos da linguagem visual - com especial atenção à forma e à cor - e os princípios orientadores da criação artística. Yohannes Itten (1973) e Joseph Albers (1975), também mestres da Bauhaus, aprofundam-se na pesquisa da cor, sistematizando experiências com alunos e dando foco às questões do contraste cromático (Itten) e da interação entre cores (Albers).

Autores contemporâneos vêm revendo estes conceitos, no contexto de sua aplicação, buscando rebatimentos na arte, na arquitetura, no *design* e na comunicação visual. Dondis, em *Sintaxe da Linguagem Visual*, busca métodos de composição e *design*. Analisa o caráter e conteúdo do alfabetismo visual, examinando os elementos visuais básicos para todos os níveis de acontecimentos visuais:

...o **ponto**, a unidade visual mínima, o indicador e marcador de espaço; a **linha**, o articulador





fluido e incansável da forma, seja na *soltura vacilante* de um esboço, seja na rigidez de um projeto técnico; a **forma**, as formas básicas, o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações, combinações, permutações de planos e dimensões; a **direção**, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas, circulares, diagonais, perpendiculares; o **tom**, a presença ou a ausência de luz, através da qual enxergamos; a **cor**, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional; a **textura**, óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais visuais; a **escala** ou **proporção**, a medida e o tamanho relativos; a **dimensão** e o **movimento**, ambos implícitos e expressos com a mesma frequência. (1997, p.23)

Explica ainda as *técnicas de comunicação visual*, como recursos para mudar a mensagem através da manipulação dos elementos visuais. Algumas técnicas: instabilidade e equilíbrio; assimetria e simetria; fragmentação e unidade; ousadia e sutileza, distorção e exatidão, complexidade e simplicidade etc. O contraste é, segundo Dondis, a mais dinâmica das técnicas visuais, manifestando-se numa relação de polaridade com a harmonia. Além dos elementos visuais básicos que podem ser regidos por certas técnicas, Dondis aponta ainda três níveis segundo os quais expressamos e recebemos mensagens visuais:

o **representacional** – aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência; o **abstrato** – a qualidade cinestésica de um fato visual reduzido a seus componentes visuais básicos e elementares, enfatizando os meios mais diretos, emocionais e mesmo primitivos da criação de mensagens, e o **simbólico** – o vasto universo de sistemas de símbolos codificados que o homem criou arbitrariamente e ao qual atribui significados. (1997:85)

João Gomes Filho (2000), desenvolve um sistema de leitura visual da forma, segundo os passos: 1. leitura visual do objeto pelas leis da Gestalt (unidade, segregação, unificação, fechamento, continuidade, semelhança, proximidade, pregnância da forma); 2. leitura visual do objeto pelas categorias definidas como *conceituais* (a partir da sensibilidade e repertório do leitor; correspondem às técnicas visuais de Dondis) 3. final: análise da





estrutura perceptiva do objeto e interpretação conclusiva. O autor agrupa, no conceito de forma, os conceitos de ponto, linha, plano, volume. Estes são propriedades da forma. Considera, ainda, a forma como configuração real (a representação real dos objetos; o nível representacional, para Dondis) e a forma como configuração esquemática (o nível simbólico, para Dondis; o registro por meio de representações esquemáticas).

Bruno Munari (2001; 1998; 1993) traz também importantes contribuições, especialmente nas áreas do *design* e da comunicação visual, expondo conceitos, metodologias de projeto e enfatizando a experimentação pessoal como principal método de aprendizagem, assim como a necessidade de ver mais e perceber mais. Considerando as mensagens visuais de diversas naturezas como meios da comunicação visual, decompõe-nas em duas partes: a informação e o suporte visual. Define o suporte visual como sendo “o conjunto de elementos que tornam visível a mensagem, todas aquelas partes que devem ser consideradas e aprofundadas para poderem ser utilizadas com a máxima coerência em relação à informação.” (MUNARI, 2001, p.69) Essas partes são: textura, forma, estrutura, módulo, movimento. Munari busca sistemas sem linguagens secretas, com regras simples, elásticas e dinâmicas, não fixas, continuamente transformáveis, que acompanhem a evolução dos meios técnicos, científicos e culturais.

Fayga Ostrower (1983), a partir de um curso ministrado para operários de uma fábrica, introduz, de maneira simples, importantes conceitos da arte. Chega a cinco elementos expressivos básicos da linguagem visual: a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Esclarece que, até que estes elementos entrem num contexto formal, não têm significados preestabelecidos, não representam nada e não são símbolos. À medida que participam de uma composição, passam a ter uma função espacial e a configurar o espaço, participam de uma estrutura espacial. Adquirem forma e conteúdo; participam do movimento visual que ordena o espaço. Fayga aponta o conteúdo expressivo de uma obra como derivado do caráter dinâmico ou estático do movimento visual. Explica, ainda, a relação da expressão com obras *figurativas* ou *não figurativas*, e conclui que a lógica expressiva não se modifica, estando sempre a forma unida ao conteúdo. No aspecto



compositivo dos elementos visuais, destaca as modalidades de semelhanças e contrastes, diretamente ligadas a conseqüências formais e expressivas: através de *semelhanças* o artista introduz seqüências rítmicas e através de *contrastes* ele articula tensões espaciais. Fayga enfatiza a obrigação do artista quanto à clareza da linguagem que usa:

Se ele for pintor, não é suficiente que na imagem se possam reconhecer objetos ou figuras. É preciso que nesses objetos ou figuras sejam claramente reconhecíveis também as linhas, as cores, os contrastes, os ritmos, enfim, todos os elementos da sua linguagem. *A clareza tanto vale para as obras figurativas como abstratas.*

Cor

Dos elementos da linguagem visual, a cor, em ambientes infantis, tem se destacado como principal identificador do lúdico, da alegria, da criança. Todos os componentes do ambiente – mobiliário, brinquedos, superfícies de piso e parede, cenários, pessoas - compõem o conjunto cromático. A composição de tons primários - azul, vermelho e amarelo e, a estes, unindo-se o verde – tem sido a mais usual entre produtos industrializados, criando um padrão para brinquedos e outros produtos infantis, limitando possibilidades expressivas desta qualidade visual. A procura de identidade por parte das instituições vem solicitando maior despojamento na aplicação de cores no ambiente. É preciso, no entanto, avaliar questões estruturais, perceptivas e culturais no desenvolvimento de projetos cromáticos.

Atributos da cor e o Sistema Munsell

Os sistemas de cor são muito utilizados na prática do projeto por constituírem referências padrão para especificação de tonalidades. A percepção da cor é um fenômeno subjetivo e referências objetivas são necessárias para viabilizar a execução de projetos cromáticos.

Munsell desenvolveu, no início do século XX, um sistema que, pela clareza e praticidade, se tornou referência universal de seleção, comunicação e identificação de cores. Está



estruturado tridimensionalmente, a partir dos três atributos da cor: matiz, valor e croma. O matiz indica a qualidade que dá nome à cor: amarelo, verde, vermelho, etc. O valor indica a maior ou menor quantidade de luz que uma cor parece refletir. Croma representa a extensão de pureza da cor, considerado o tom com respeito ao cinza de claridade correspondente.

As cores são classificadas de acordo com esses três atributos, em escalas de distâncias visuais uniformes, em 3 direções espaciais. No sólido assim obtido, o eixo central de cores neutras representa a escala de claridade do preto (na base) ao branco (no topo). A distância do eixo indica o valor de saturação, enquanto os matizes são organizados em um círculo ao redor do eixo. O Sistema de Munsell é ilustrado em uma espécie de "atlas de cor", que inclui um número limitado de exemplos cromáticos. Por comparação, é possível especificar qualquer tipo de cor. Cada página desse atlas corresponde a uma sessão vertical do sólido cromático (figs. 1 e 2).

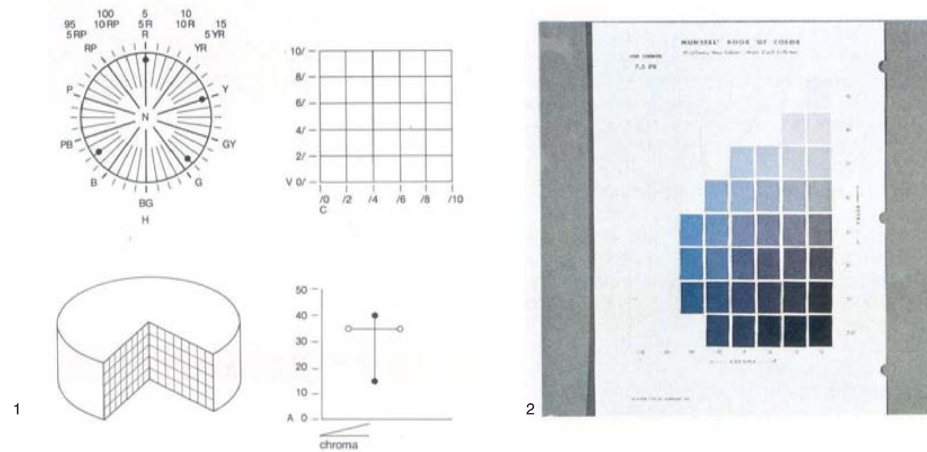


Fig. 1: Diagrama esquemático, Munsell Book of Color; fig. 2: Família do matiz azul. Sistema Munsell. (Düttmann, 1981: 71)





Vários instrumentos de trabalho foram derivados desse sistema, contendo amostras de cor em suportes ou organizadas manualmente, com toda a gama de cores perceptíveis. Em amostras produzidas por fabricantes de tintas, é oferecida uma gama de matizes pré-selecionados e portanto com uma identidade cromática pré-estabelecida. Outro sistema - o NCS (Natural Color System) – é largamente usado, sendo um dos instrumentos mais completos do gênero. Torna possível identificar e comunicar uma cor inequivocamente, independentemente do produto ou do país.

Cor, percepção e cultura

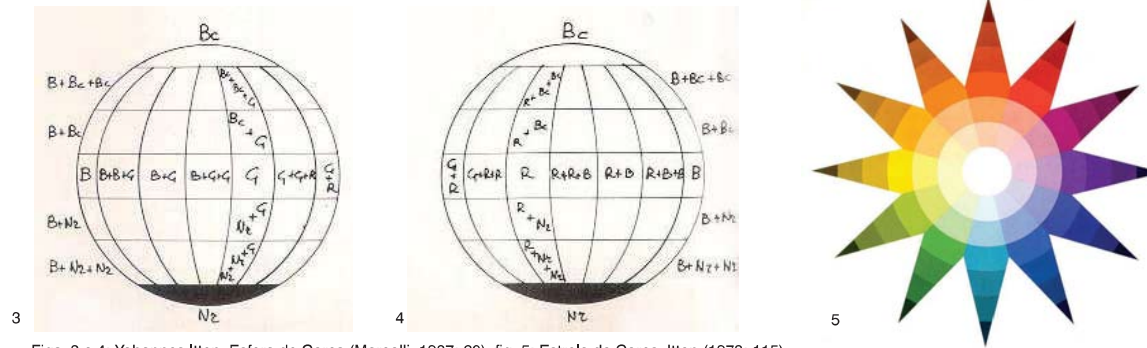
A percepção da cor não é absoluta. Cada pessoa possui um aparelho sensorial distinto assim como vivências e experiências próprias. A cor tem sido definida como qualidade subjetiva, distinta daquelas “primárias”, tais como peso, força, dimensões, etc, as quais são, por definição, objetivas, mensuráveis, e podem ser atribuídas à natureza das coisas. A realidade física da cor contrapõe-se ao efeito cromático dadas as relações entre a natureza da matéria e a luz que incide sobre ela, envolvendo fenômenos de ordem psicológica e fisiológica.

Por outro lado, a cor é um fenômeno cultural, relacionado ao ambiente. Cada grupo de usuários pode dar uma resposta diferente ao estímulo cromático. Guimarães (2002) fala da influência do espaço geográfico na percepção da cor, comparando a nossa facilidade em perceber as nuances de passagem entre o vermelho e o amarelo (uma feira livre e seus frutos maduros, por exemplo), com a região londrina, onde a cultura é mais rica nos tons neutros, permitindo-lhes encontrar e decodificar com mais facilidade as nuances entre o azul e o violeta. É também conhecida a diversidade simbólica da cor, podendo o amarelo, por exemplo, ser sinal de alerta, numa simbologia tradicional, como se relacionar à loucura, à traição, em outras culturas (Guimarães, 2002:89).

Interações e contrastes cromáticos

A percepção da cor se dá por relações, por sua colocação com relação a um fundo, pela





Figs. 3 e 4: Yohannes Itten. Esfera de Cores (Marcolli, 1987: 60), fig. 5: Estrela de Cores. Itten (1973: 115).

proximidade e interação com outras cores. Yohannes Itten aprofundou-se nas relações de contraste, desenvolvendo um sistema de representação das cores, em círculos e sólidos, para a aplicação conceitual de suas regras (figs. 3, 4 e 5). Definiu os seguintes contrastes:

contraste de matiz: a justaposição de matizes variados no mais alto grau de saturação (cores primárias e secundárias, por exemplo);

contraste de claro-escuro: justaposição de tons pela variação de claridades entre matizes, na variação de um único matiz ou da gama de cinzas, preto e branco;

contraste de complementares: justaposição de cores opostas no círculo cromático e cuja mistura resulta em cinza;

contraste simultâneo: é consequência da relação de complementaridade, dada pela ausência do tom complementar. Neste fenômeno, o olho, exposto a uma determinada cor, exige, simultaneamente a cor complementar;

contraste de saturação: justaposição de tons pela sua variação em intensidade cromática;

contraste de quantidade: refere-se à proporção das superfícies cromáticas justapostas.



A relação entre cores e os efeitos causados podem variar muito em função do meio e da matéria envolvida. Cores luz atuam com mais intensidade que cores pigmento e possuem sínteses diferentes. As cores, aplicadas no espaço, estão sujeitas a variáveis nem sempre equivalentes às que atuam sobre superfícies planas pictóricas. O tempo, o movimento do corpo, as variações de luz, os ciclos climáticos, os materiais, inúmeras superfícies refletoras, modificam a percepção da cor, alteram relações de contrastes.

Estudos indicam a influência da cor em sensações espaciais, como proximidade ou afastamento, causada por tons quentes e frios, interferindo na perspectiva e na distribuição de objetos no ambiente. Algumas cores, como o vermelho e o amarelo, parecem mais próximas e tendem a vir para o primeiro plano; enquanto outras, como o verde e o azul, tendem a retrair para o plano de fundo. Na possibilidade de composição de cores em ambientes, a partir de sensações e significados, observou-se a propriedade enfática da cor - geralmente as mais puras e mais saturadas - contrapostas a outras que definem o plano de fundo, no qual cores enfáticas se sobrepõem. Há ainda cores leves (tonalidades pálidas); cores pesadas (tons escuros); cores etéreas (os tons pastéis e a cor da luz); cores materiais (geralmente muito saturadas e cores escuras); cores quentes (da terra e do sol: bege, areia, amarelo, laranja, vermelho) e cores frias (do mar e do céu: azuis e verdes).

Em outro aspecto, as cores podem pertencer à natureza do objeto (madeira, concreto), como ser superpostas (pintura, por exemplo), assumindo significados distintos. O resultado de uma pintura pode transmitir a sensação de felicidade (como um tipo de manipulação alquímica que muda a face de um objeto), mas também tende a dar aos objetos a sensação de artificialidade, um efeito que, algumas vezes, pode ser desagradável.

Cor e ambiente escolar

Estudos feitos em parceria, entre a Domus Academy e as pré-escolas de Reggio Emilia (Ceppi, Zini), na Itália, indicam que as crianças têm uma identificação natural pela cor e a ela respondem espontaneamente. Constatam uma tendência, entre adultos, a relacionar



as cores luminosas, saturadas, como as mais apropriadas para todo tipo de objeto relacionado à criança. Mas, não se pode dizer que, de fato, isto corresponda às escolhas das próprias crianças. Alguns estudos da psicologia³⁶ indicam uma escala natural de preferência em crianças (do vermelho, amarelo, laranja, cores puras, ao cinza púrpura, cores escuras). Em pesquisa conduzida em pré-escolas de Reggio Emilia constatou-se, no entanto, uma gama mais ampla e variada de preferências de cor.

Ceppi e Zini consideram que um espaço de estar, por exemplo, não deve ser monocromático, mesmo que perfeitamente equilibrado em todas as suas tonalidades. O espaço policromático permite que cada usuário possa sintonizar a sua preferência de cor. Ponderam, no caso da policromia, que a as cores não devem ser muito saturadas devido ao efeito causado pelo contraste simultâneo. As cores complementares tendem a acentuar uma à outra, quando colocadas lado a lado. Em escolas, argumentam que as próprias crianças, suas roupas, seus objetos causam uma presença cromática significativa e que o ambiente não deveria ser saturado com cromaticidades auto-suficientes sem serem consideradas as pessoas e os objetos que ocupam o espaço. Sugerem que os pisos devem oferecer uma base neutra, sem decorações desnecessárias; os tetos, usados para o controle da luz; as paredes, cromaticamente "amigáveis", com cores que sirvam como pano de fundo para as imagens serão sobrepostas: comunicação, documentação, produtos e objetos. As molduras de portas e janelas também devem conservar estas características de "pano de fundo". A mobília básica (prateleiras, armários, etc.) pode ser caracterizada por cores mais proeminentes, preferivelmente de baixa saturação, para dar um tom cromaticamente forte mas não exaustivo, o qual é então completado pelo uso. No pensamento de Reggio Emilia, o uso da cor não tem que ser indicativo ou simbólico, mas preferivelmente "cultural"; em outras palavras,

a cor deve ser usada para criar atmosferas, cenários, e colocar-se em harmonia com a estética e sensibilidade contemporânea e com os valores a serem incorporados no espaço. A cor da mobília responde às mesmas características. Por exemplo, o teto da casinha de brinquedo não precisa ser a representação real da casa, encorajando a

³⁶ Karl Lusher, citado por CEPPI e ZINI. Children, Spaces, Relations. Reggio Children and Domus Academy Research Center. Psicólogo, autor de um teste muito conhecido baseado em cores para diagnóstico da personalidade.



metáfora e deixando a interpretação do ambiente para as próprias crianças, deixando-as completar o ícone (Ceppi e Zini, p. 69).

Os autores afirmam que uma imagem simplificada de crianças leva a padrões cromáticos pobres: a presença de cores primárias altamente saturadas (vermelho, amarelo, azul) ou a prevalência de cores muito suaves (amarelo pálido, rosa pastel e azul), que dão um aspecto de “enfermaria”. Por outro lado, defendem que uma imagem mais complexa de crianças (situadas no contexto contemporâneo) implica um esquema cromático mais rico e variado, ampliando radicalmente a gama de cores, o modo como são usadas e cobrindo todas as variações de identidade da cor. Não deve, no entanto, criar “cacofonia”, ou seja, a ilegibilidade pelo excesso ou desarmonia entre tons.

No caso de Reggio Emilia, acreditam que cores primárias, secundárias e terciárias possam estar sempre presentes, mas cuidando para que cores primárias tenham baixa saturação e, cores terciárias, tenham um caminho mais puro e volumétrico. Sugerem, também, um balanço geral entre tons quentes (vermelhos, rosas, amarelos) e frios (azuis e verdes). O esquema cromático deve incluir tanto cores de superfície (sintáticas, volumétricas, superpostas, como pintura densa); cores icônicas (volumétricas, “natural”, como aquelas de gemas, madeira, vidro, pedra); cores compactas e texturizadas, atmosféricas e fluidas, opacas e transparentes.

Como gama geral de tons, apesar de sujeita a variações constantes, indicam constantes como a harmonia, serenidade, atratividade, luminosidade e alegria. O uso de cores primárias (vermelho, amarelo, azul) de forma pura, volumétrica e agressiva, deveria ser evitado, dando preferência a uma modulação de matizes, meios-tons, cores híbridas, e cores mutáveis ou componíveis. Obviamente, vermelho, amarelo e azul continuam a estar presentes, mas deveriam ser usados em gamas suaves de saturação e luminosidade, numa coexistência natural com cinzas e meios-tons. Em qualquer caso, o efeito cromático geral deve ser harmonioso. Uma cor única, largamente utilizada, deve ser atenuada pela combinação com complementares ou “absorventes”. O resultado final, para eles, deve



estar na gama de meios-tons e balanceados, mas, ainda, com vários “aromas” cromáticos.

O objetivo é dar à criança (e adultos) variedade e complexidade cromática suficiente e riqueza perceptiva global, que seja estimulante para a formação do processo de conhecimento e de identidade do lugar.

A riqueza do esquema cromático em uma escola pode permitir às crianças desenvolverem certas sensibilidades e compreensões, que quando não colocadas em movimento numa idade jovem, são difíceis de recuperar quando adulto. Assim, cores não são somente intrínsecas ou aparentes, opacas e transparentes, quentes e frias, mas também têm qualidades táteis variáveis - lisas, brilhantes, ou rugosos - oferecendo uma identidade sensorial mais complexa e permitindo explorações e sensações mais variadas (Ceppi e Zini, p.68).

Desenho

Jogar, projetar, arriscar, inventar novas leis de organização de espaço e tempo são os componentes que contribuem para a grande encenação que é o ato de desenhar. Edith Derdyk

Alguns trabalhos na área pedagógica vêm discutindo o desenho da criança com foco especialmente na fase pré-escolar. Márcia Gobbi e Maria Isabel Leite (2002) trazem observações de Kellogg³⁷ que, tendo estudado mais de 300.000 desenhos de crianças de todo o mundo constata que, após os quatro anos, as crianças diminuem sua produção “ficando restritas à cópia ensinada daquilo que é produzido socialmente”. Afirma que, após esta idade, as produções são dirigidas e não são mais espontâneas, isso ocorrendo principalmente a partir dos oito anos de idade.

O trabalho de Arfouillooux³⁸ citado por Gobbi e Leite (2002), voltado à análise terapêutica, propõe momentos ideais para que o pesquisador utilize o desenho como recurso. “Deve suceder a entrevista. Essa vindo primeiramente, oferece-se como um abre-alas ao adulto

³⁷ Kellogg, R. *Children's drawing, children's mind*. New York: Avon, 1979.

³⁸ ARFOUILLOUX, Jean C. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1976.



para conhecer mais e melhor a percepção da criança de seu próprio universo, seu estado afetivo, sua vida imaginária, suas possibilidades de criação." Este autor sugere que se permita o desenho livre e que se faça perguntas sobre o que foi desenhado. As perguntas apenas ajudam o adulto a conhecer melhor a criança e estabelecer contato mais profundo com ela. Somente uma das linguagens – oral ou desenho – não seria suficiente.

Vigotsky, ao analisar a formação da linguagem escrita na criança, busca indícios nos gestos e signos visuais, no desenvolvimento do simbolismo no brincar e no desenho. Tratando da origem dos signos escritos, sintetiza: "os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados." (2000, p.142) A criança, em seus primeiros desenhos, registra grafismos no papel, como decorrentes da sua representação gestual e da dramatização. Na esfera dos jogos, o autor explica que a criança, ao utilizar alguns objetos como brinquedos executando com eles um gesto representativo (uma vassoura que se transforma em cavalo), está transformando o brincar simbólico num sistema complexo de "fala", através de gestos que comunicam e indicam significados. Percebe que, na atividade do jogo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos não está na percepção do símbolo, mas, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação. Afirma também que a criança de três anos ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho, o qual será dominado somente com sete anos de idade. Concordando com Buhler³⁹, diz que o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. Inicialmente, as crianças desenhavam de memória e os desenhos infantis não têm relação com a percepção real do objeto, contradizendo-as muitas vezes. Elas são mais simbolistas que naturalistas e não estão preocupadas com a similaridade completa e exata – a criança desenha pensando.

Na passagem para a idade escolar, Vigotsky nota como o desenho das crianças se torna linguagem escrita real, através de alguns experimentos nos quais as crianças deveriam representar simbolicamente algumas frases. Observou a tendência das crianças em mudar uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, onde os significados

³⁹ Buhler, K. Mental Development of the child.



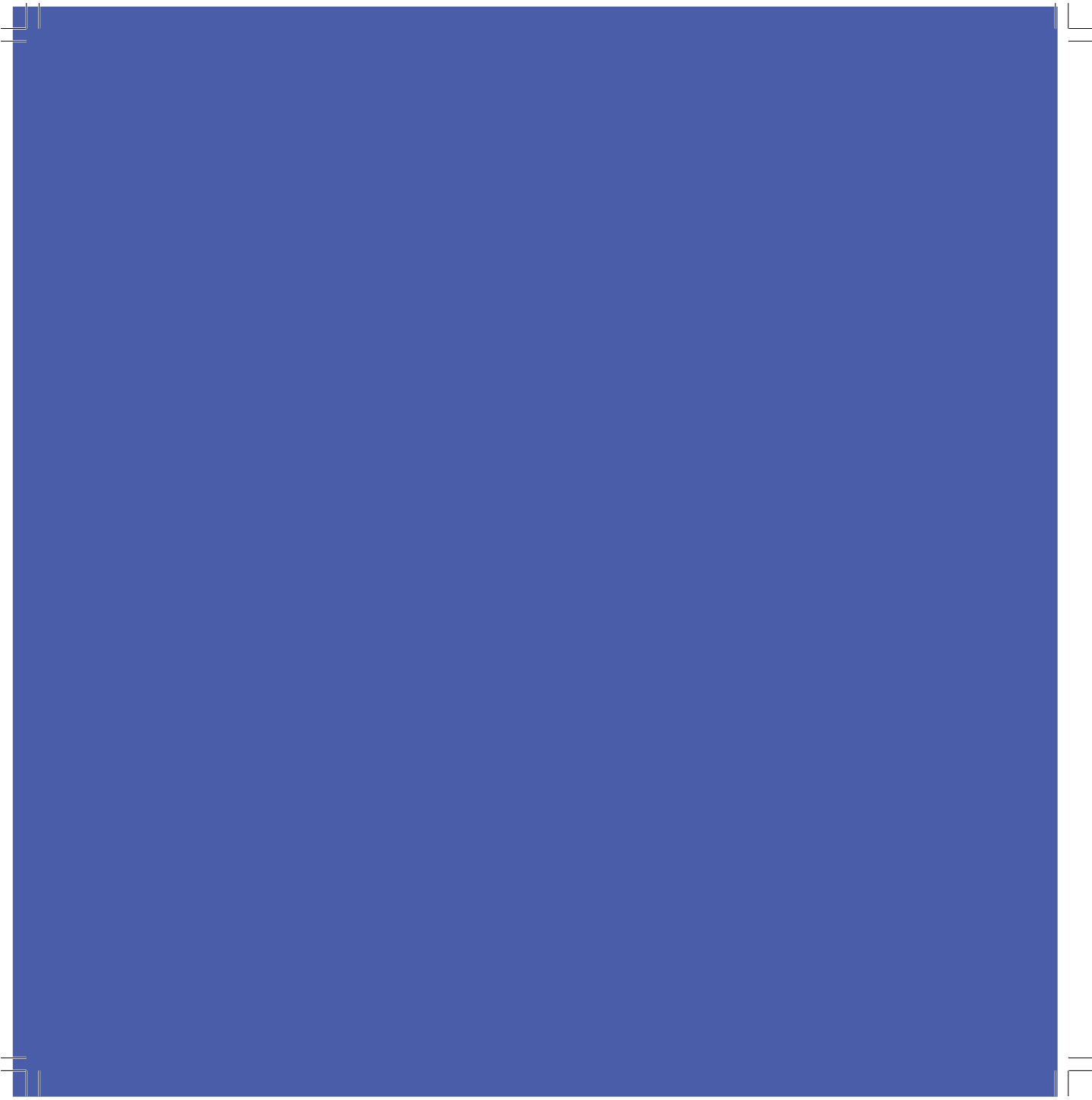
dados às frases eram literalmente representados. O desenho acompanhou obedientemente a frase, mostrando como a linguagem falada permeia o desenho das crianças.

Não se pode esquecer que, para a criança, desenhar é atividade lúdica. Winnicott⁴⁰, citado por Derdick (1984) discute que o ato de desenhar reúne, como todo jogo, o aspecto operacional e o imaginário. A operacionalidade está ligada ao funcionamento físico, temporal, espacial, material, às regras; o imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações. O espaço do papel se transforma com o desenho. “O tempo do desenho corresponde a um tempo mental e emocional onde prevalece o ritmo individual de execução. No jogo do desenho, o tempo e o espaço são transformados” (Derdick, 1994).



⁴⁰ Winnicott, D. W. A criança e seu mundo. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.





ambientes

da **educação**

infantis

e do **lúdico**



METODOLOGIA DA PESQUISA

Pressupostos

A metodologia seguiu alguns pressupostos da pesquisa qualitativa, onde o processo não é necessariamente linear e não tem um padrão único de procedimentos. Os dados são colhidos interativamente, num processo de ir e vir, em diversas etapas, onde todos os fenômenos são igualmente importantes (Chizzotti, 2001:89). São privilegiadas, nesse tipo de pesquisa, algumas técnicas que mutuamente se auxiliam na descoberta de fenômenos latentes, tais como:

a observação participante: o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher dados em contexto;

entrevistas e história de relatos de vida informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes

análise de conteúdo: tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, caracterizadas por um documento. O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente.

A atenção e a observação foram utilizadas como possibilidades de descobrir, associar idéias de maneira imprevista. Lucrécia Ferrara (1999) defende a desautomatização do conhecimento. Discute a linguagem enquanto objeto de pesquisa e a integração entre sujeito e objeto:

A linguagem, como objeto de conhecimento, propõe uma relação unívoca sujeito-objeto, afastando-se de enfoques que polarizam um desses dois elementos à procura de uma certeza lógica que limitaria o universo empírico (1999:263)

Faz considerações sobre o uso da fotografia como instrumento adequado para a pesquisa perceptiva do ambiente, como suporte não verbal, e por não exigir maiores "competências expressivas".

a imagem fotográfica tem o poder de reter, fixar, congelar a realidade no espaço e no



tempo, porém esse milagre se opera mecanicamente (...) essa mensagem mecânica é, apenas, registro visual, necessariamente aquém da imagem projetada, não pela máquina, mas pela inteligência crítica e criativa do fotógrafo. (...) o que nos interessa no uso da fotografia como instrumento de pesquisa na percepção ambiental é a sua dimensão imagética, representativa (1999:267).

Procedimentos

A pesquisa desenvolveu-se nas seguintes etapas:

Revisão da literatura, conforme exposto;

Observação de ambientes lúdicos de natureza diversa, resultando num extenso levantamento fotográfico;

Organização de material referente à produção pessoal na área da arquitetura lúdica.

Estudos de caso

Entrevistas com profissionais da área de arquitetura, artes e educação

Reflexão sobre processos de criação e a linguagem visual lúdica

Trabalho experimental com crianças por meio de oficinas de desenho e modelos tridimensionais

Análise e síntese dos dados

Observação / Levantamento fotográfico

A investigação *in loco* de espaços infantis buscou indícios dos elementos da linguagem lúdica. Foram registrados, por meio da fotografia, parques, arquiteturas, mobiliário, brinquedos. O interesse em revelar a cor e os demais elementos visuais da linguagem, o desejo de descobrir outros indicadores além dos esperados, guiou as visitas.

Nessa etapa exploratória da pesquisa, os ambientes foram observados com atenção e





liberdade, sem estabelecer previamente um esquema de leitura. As fotografias foram analisadas, num primeiro momento, com o intuito de identificar os tipos de espaços infantis existentes – em particular ligados às funções de entretenimento e educativas. Uma classificação preliminar foi estabelecida, desmembrando a proposta inicial entretenimento/educação em seis categorias: eventos, parque lúdico do Sesc, parques temáticos, ciência e tecnologia, escolas, brinquedotecas e museus de brinquedo.

Esta etapa gerou um grande caderno de imagens. O primeiro procedimento de análise foi intensamente descritivo. Isso deu origem um conjunto de *características gerais dos espaços infantis*, a princípio, organizados pela sua tendência maior ao lazer e, de caráter ambiental. Para ambientes educativos, tendo em vista o grande número de variáveis nas diversas situações, optou-se pelo estudo de um caso único (ver estudos de caso).

Entrevistas

As entrevistas foram feitas com o propósito de conhecer os processos de criação em projetos de espaços para crianças, além da opinião de arquitetos, artistas e educadores sobre o assunto. Foram entrevistados dois arquitetos, uma artista e uma educadora: José Carlos Serroni, Ruy Ohtake, Luise Weiss e Tizuko Kishimoto, respectivamente. Estas entrevistas foram transcritas, na íntegra, e anexadas ao trabalho (Anexo 3).

Duas entrevistas foram diretas (Serroni e Kishimoto), ou seja, as perguntas foram preparadas e respondidas conforme proposto, até pela experiência específica na área de educação infantil por parte desses profissionais. Nos outros dois, o discurso do entrevistado foi espontâneo, tendo partido de colocação geral do problema da pesquisa. Luise Weiss falou sobre sua produção de “livros de artista”, ligados ao tema lúdico. Ruy Ohtake deu a sua colaboração comentando o projeto do Instituto Tomie Ohtake e o projeto de uma pequena escola (O menino e o mar), em Ubatuba, SP. De maneira global, as questões trataram do seguinte:

1. O contexto do trabalho
2. As referências de linguagem (artes plásticas, cinema, música, literatura, etc.).





3. A metodologia de projeto, o processo criativo, os instrumentos utilizados no desenvolvimento da idéia (desenhos, maquetes)
4. Diferenças de concepção entre os tipos de espaços infantis: educativos, de lazer, espaços cênicos. As atividades específicas para as crianças. A linguagem visual (forma, textura, cor, aberto, fechado, etc).
5. A participação da cor na concepção do espaço infantil. A relação com a luz. Às funções para a cor no espaço. Objetivas ou a sensações subjetivas. Os critérios para a escolha de tonalidades. Os sistemas de cor utilizados.
6. Os materiais nos espaços infantis em relação ao caráter estético e funcional.
7. A condução do trabalho nas diferentes escalas do espaço infantil: arquitetura, mobiliário, brinquedo, sinalização. A integração destas modalidades de projeto, em particular, relativa à linguagem visual.

Estudos de caso

O objetivo da escolha de casos foi o de realizar um estudo mais detalhado na especificidade do seu contexto. Do conjunto de lugares levantados, dois ambientes foram selecionados: a pré-escola do Colégio Santa Cruz e o Parque Lúdico do Sesc, representando as duas áreas de abrangência - educação e lazer. A análise dá ênfase aos aspectos do espaço/ambiente e da linguagem visual lúdica. Além dos pressupostos teóricos e da análise prévia realizada, são exploradas as informações obtidas em entrevistas.

Experiência em arquitetura lúdica

Este levantamento teve como objetivo fazer uma reflexão sobre a experiência pessoal em arquitetura lúdica. Refere-se a projetos realizados em São Paulo, no período 1990-2002, em co-autoria com outros profissionais. A análise procurou entrelaçar todas as variáveis do projeto do espaço lúdico, nas suas diversas áreas: arquitetura, programação visual,





desenho do objeto e cenografia. O processo de criação foi investigado nos aspectos da linguagem, do projeto cromático e dos procedimentos de execução.

Oficinas com crianças

A atividade com crianças teve como propósito aferir a sua opinião com relação ao espaço de brincar. Às crianças foi proposto, como questão principal, que imaginassem um espaço onde gostariam de brincar. Foram estabelecidos os seguintes objetivos:

conhecer as imagens idealizadas pelas crianças a respeito dos espaços onde brincam e com quais brinquedos e equipamentos;

explorar as possibilidades criativas das crianças na composição de novos objetos/ espaços de brincar;

investigar a linguagem visual que aproxima as crianças a espaços de lazer ou educativos, assim como aos objetos a estes relacionados.

Os resultados das oficinas e dos diálogos com as crianças foram observados segundo os seguintes critérios:

1. Lúdico : tipos de brincadeiras e brinquedos propostos (atividades)
2. Espaço-ambiente: as imagens idealizadas a respeito dos espaços de brincar, o espaço proposto em desenhos ou nos modelos, interação: brincar / espaço / pessoas, percepção ambiental / complexidade
3. Linguagem visual: elementos que caracterizam a linguagem visual nos trabalhos as crianças em texturas, formas, cores, materiais.

O material detalhado desta experiência é apresentado na quarta parte deste trabalho.







AMBIENTES INFANTIS: TIPOLOGIA

Este capítulo vem apresentar a tipologia dos ambientes infantis, representada por espaços educativos e de lazer da cidade de São Paulo, aferidos no período de julho a dezembro de 2002. Considerando-se o eixo condutor deste estudo que, entre outras questões, quer esclarecer a participação da linguagem lúdica, na relação entre educação e entretenimento, dividiu-se o conjunto de ambientes em dois grupos: ambientes educativos e ambientes de lazer.

Designou-se ambiente educativo aquele que promove o conhecimento e aptidões à criança a partir de um processo orientado ou mediado pelo adulto, com objetivos de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem. Estes incluem: escolas, brinquedotecas, museus de brinquedo, estações de ciência e tecnologia. Por ambiente de lazer entendeu-se aquele que gera o divertimento, o livre brincar, sem outro propósito que não seja a satisfação da vivência daquele espaço ou situação – confundindo-se com o lúdico propriamente. Incluíram-se neste grupo: eventos cênicos, instalações lúdicas, parques temáticos, e espaços de festas.

Os dois grupos são considerados como pertencentes a uma dimensão cultural, entendida a cultura em seu sentido amplo e não reduzida a conteúdos artísticos. Outro aspecto a ser enfatizado, diz respeito às interações possíveis entre educação e lazer. Marcelino (2002) chama de *Pedagogia da animação* a pedagogia que reconhece a interdependência entre o lazer, o lúdico e a educação,

embasadora de uma nova prática educativa, e realimentada através dessa própria prática, considerando as possibilidades do lazer como canal possível de atuação, no campo cultural, de modo integrado com a escola, no sentido de contribuir para a elevação do senso comum (...). E aqui a animação engloba os sentidos da vida, de movimento e de alegria. Portanto, a pedagogia da animação, assim encarada, estaria ligada à criação de ânimo, à provocação de estímulos, e à cobrança da esperança.

Sendo assim, o uso dessa estrutura não elimina a possibilidade de inserção de um mesmo ambiente em duas categorias, podendo um ambiente educativo ser também de lazer,





como é o caso das exposições de tecnologia e ciência; assim como os equipamentos lúdicos e eventos teatrais também podem ter função educativa. O critério utilizado classifica o ambiente por tender mais a um campo que outro. É importante mencionar que, nas duas situações, o caráter de desenvolvimento infantil está presente, assim como a participação social da criança nas estruturas ambientais urbanas.

Não foram esgotados os tipos de espaços infantis existentes. Haveria ainda uma extensa lista de lugares a serem investigados: praças públicas, condomínios residenciais, clubes, hotéis, museus ou espaços comerciais (quiosques em *shopping centers*, *lojas*, etc.). Acredita-se, no entanto, que os locais levantados representem um recorte significativo nos espaços infantis propostos nas duas últimas décadas em São Paulo, e permitam a análise das questões visuais inerentes a estes. O espaço teatral, cinematográfico ou televisivo não constituem área de estudo desta pesquisa, por se tratarem de cenários em situações temporárias que não exigem uso contínuo, assumindo outras condições projetuais e de linguagem específicas. No entanto, foram incluídos dois exemplos em situações urbanas, de forte conteúdo expressivo, com o intuito de absorver, destes casos, informações temáticas e de linguagem visual de caráter lúdico.

Além de tomar ciência da extensão do universo dos ambientes infantis, o levantamento teve como objetivo investigar a linguagem visual que os identifica, e os aspectos desta linguagem que dão caráter lúdico ao ambiente. Especial atenção foi dada à cor, por se constituir hipótese de ludicidade, talvez o elemento expressivo indispensável nas composições visuais dos espaços infantis. Como objetivos complementares, procurou-se levantar: quais equipamentos compõem o ambiente infantil; quais as atividades nele desenvolvidas; e como se dá a sua organização funcional - aspectos do ambiente também orientadores da linguagem.





Ambientes educativos

Escolas

No âmbito das escolas, estamos tratando daquelas que atendem as crianças na faixa de três a seis anos. Nas escolas de educação infantil, dois focos de observação do lúdico foram percebidos. O primeiro refere-se à criança e à exploração do jogo nos processos de ensino-aprendizagem: como material pedagógico, em situações imaginárias e de representação criadas pela criança enquanto brinca. Outro foco está na construção do espaço da escola como ambiente lúdico capaz de acolher a criança, estimulá-la, também fazendo o papel de mediador da construção de conhecimento.

O *brincar*, na educação infantil, é meio de aprendizagem. Como já abordado, crianças entre três e quatro anos estão no auge dos jogos do imaginário, das brincadeiras de faz-de-conta. Mais adiante, estarão brincando com os jogos de construção. Ambientes pensados com o espírito lúdico podem favorecer e desencadear estes jogos. Com relação ao espaço físico, Noffs (2000:157) coloca a importância da organização dos seus elementos, devendo ser pensado de forma a facilitar o acesso à criança e a criar experiências significativas, atraindo o seu interesse, oferecendo informações, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas.

Kishimoto¹, em entrevista concedida, discorre sobre a não neutralidade da ocupação do espaço. A forma, a disposição e uso das salas refletem o que a instituição acredita sobre o aprendizado da criança e a expectativa de comportamento de seus usuários. Se, por exemplo, a instituição acredita no pensamento de Freinet, no qual a criança é considerada um ser dinâmico, explorador, o importante é que se dê autonomia a ela, "num ambiente que não se restrinja ao interior da escola ou a ambientes estruturados como oficinas". Para isso, seriam necessárias áreas tematizadas, áreas opcionais. Explica: "Se eu acredito que a criança é dinâmica e que ela sabe escolher, basta eu

¹ KISHIMOTO, Tizuko. Entrevista realizada em 8/11/2002. Ver transcrição, Anexo 3.





² Esta escola foi visitada em companhia da Profa. Tizuko Kishimoto e faz parte do conjunto de instituições pesquisadas do grupo "Contextos Integrados em Educação Infantil". A professora orientou-me em vários aspectos da organização de espaços infantis.

dar estruturas apropriadas e mostrar a ela como é que se explora nessa estrutura , ela vai recriar".

Neste sentido, partiu-se para a leitura dos ambientes escolares, observando a sua estrutura, o mobiliário, brinquedos, materiais e a linguagem visual lúdica associada a estes elementos. Duas instituições, em contextos diversos, foram visitadas: a Escola Municipal de Educação Infantil Benedito Castrucci e o Colégio Santa Cruz. Nas duas escolas, em níveis diferentes, notou-se a descontinuidade do pensamento com relação ao lúdico na forma de conceber o espaço infantil.

Emei Benedito Castrucci

A primeira escola, localizada na região da Rodovia Raposo Tavares, pertence à rede pública municipal e atende a população de baixa renda. O projeto educacional é guiado pelas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. Como outras escolas municipais, tem arquitetura e equipamentos padronizados. A escola apresentada está no início de um processo de formação em contexto² e busca uma melhor qualidade no projeto pedagógico e no espaço. Pôde-se verificar potencialidades não exploradas do espaço. Como análise preliminar, notou-se uma arquitetura fria, monótona, pouco acolhedora, em oposição à alegria e vivacidade própria das crianças. Mesmo o intenso vermelho, aplicado a detalhes da arquitetura, torna-se previsível trazendo uma unidade sem variedade, talvez não tão desejável num espaço infantil. Nas áreas comuns, são poucos os indícios que mostram ser aquele um lugar para crianças. Há pouca exposição da produção das crianças, o que poderia ser um meio para que pudessem se identificar com o ambiente da escola (figs. 6 e 7). O lúdico fica restrito às salas de aula, à brinquedoteca e ao playground externo (figs. 8, 9 e 10). Cores, formas e texturas não foram exploradas na concepção deste espaço. O que surge é decorrência do aleatório, expresso pelo mobiliário, pela decoração e brinquedos; e não de uma intenção sensível de exploração tátil ou vi-





6



7



AMBIENTES INFANTIS: TIPOLOGIA

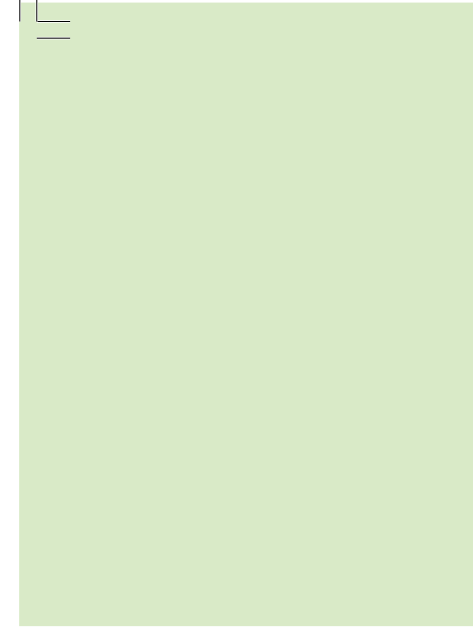
99

Ambientes educativos





sual. Do ponto de vista da autonomia, segundo análise de Kishimoto, o espaço não está bem resolvido. A sala da brinquedoteca é pequena para quarenta crianças (número de alunos que compõem cada turma); os brinquedos não estão totalmente acessíveis (estantes altas); e alguns não correspondem à faixa etária, como bichinhos de pelúcia, por exemplo. No playground externo, a ocupação é esparsa e fragmentada, não explorando as possibilidades de certos equipamentos, do entorno e materiais de piso. Está cercado, limitando o acesso e deslocamentos da criança na área.





9



10

**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**



101

Ambientes educativos



Colégio Santa Cruz

A segunda³, fundada por padres canadenses, atende a população de alta renda e está situada num bairro nobre de São Paulo. Segundo a coordenação pedagógica, a instituição pratica um projeto autônomo com relação às diretrizes educacionais, vinculando-se ao vivido na rotina escolar, ao processo interativo com as crianças, que provocam permanente reavaliação das propostas. Esta idéia está rebatida na concepção de seu espaço. As intervenções visuais, na arquitetura, comparecem tanto no sentido de organizar algumas funções - como a identificação das salas por cor— como tornar o ambiente vivo, estimulante, acolhedor, com linguagem de forte conteúdo expressivo (figs. 11, 13 e 14). Adornos criam ambientação cênica, mas não representativa da realidade, dando possibilidades ao imaginário. Um dado importante é a integração da produção da criança ao espaço. Esta ocupa as paredes da escola, estando nos corredores, nas áreas comuns, na sala de diretores e nas salas de aula, aproximando definitivamente criança e ambiente escolar. Seus desenhos, cores, representações são parte da linguagem visual lúdica (fig. 12). Os espaços externos são amplos e proporcionam escolhas às crianças no momento de

³ A Educação Infantil do Colégio Santa Cruz será abordada como estudo de caso na Parte 3 desta tese, com análise do projeto mais detalhada, incluindo entrevista com o Arquiteto José Carlos Serroni, autor do projeto de arquitetura.

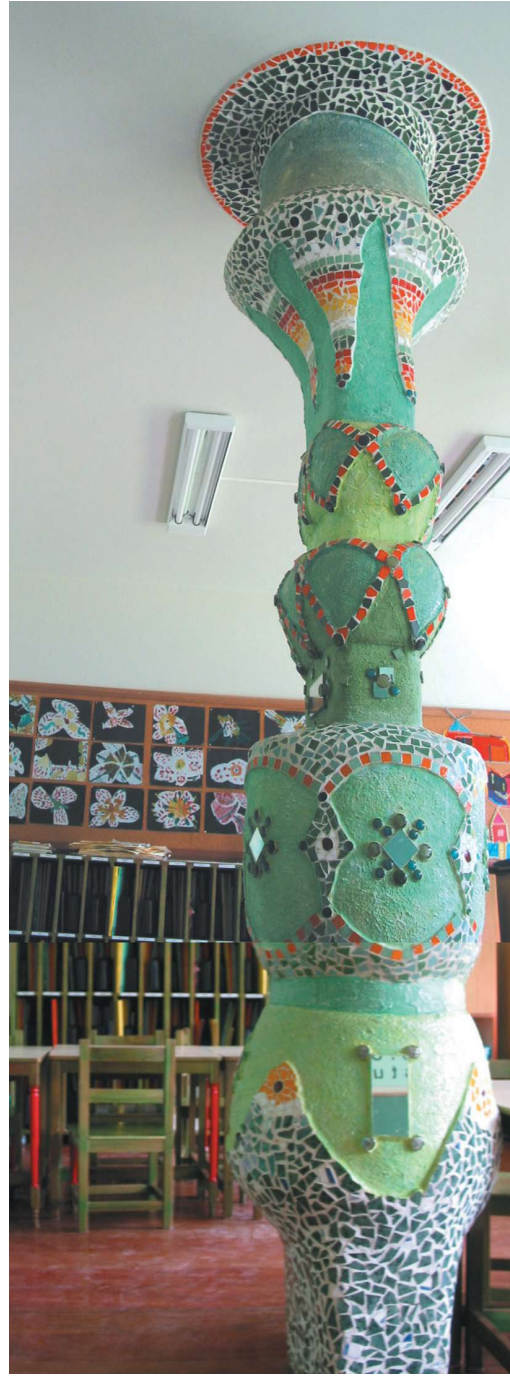




12



13



14

103

**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

Ambientes educativos





15

recreação. O playground dá a possibilidade de trabalhos motores específicos, podendo-se explorar livremente os equipamentos e o espaço (fig. 15). Por outro lado, na condução das atividades, na escola, nota-se um prejuízo causado por rotinas pré-determinadas, com horários para cada atividade, impedindo que a autonomia possa ser explorada em toda sua extensão.

As situações citadas são extremas e entre elas existem inúmeras instituições privadas na cidade de São Paulo ocupando imóveis que anteriormente possuíam uso residencial, com seu espaço subdividido em pequenas salas, geralmente com dimensões impróprias para desenvolver as atividades lúdicas (figs. 16 e 17).

16



17





Ludotecas e Museus de Brinquedo

Este grupo é constituído pelos espaços que têm como especialidade o brincar e o brinquedo. A *ludoteca* ou *brinquedoteca* constitui-se num espaço qualificado de jogo onde a criança pode brincar livremente e se desenvolver através de situações de aprendizagem. Atendem na, sua maioria, crianças de zero a seis anos e podem ter diferentes objetivos, situando-se em escolas, na universidade, em centros de lazer, em hospitais ou em espaços comerciais. Os museus de brinquedo aqui no Brasil estão apenas no princípio de sua atividade. Assim como as brinquedotecas, vinculam-se propósitos diferenciados de pesquisa ou lazer. Recuperam a história do brinquedo e do brincar e também propõem atividades lúdicas.

O levantamento feito em São Paulo apresenta brinquedotecas em diferentes contextos:

Pesquisas em universidades: Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) e Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), na Faculdade de Educação da USP (FEUSP)

Centros de lazer: Ludoteca do Sesc Interlagos

Serviços à comunidade: Brincare, brinquedoteca da Fundação Lara Mara

Hospitais: brinquedotecas dos hospitais São Paulo, Vila Maria e Albert Einstein

Divulgação de produtos: Casa dos Sonhos Estrela Museu de brinquedo brinquedoteca com objetivos comerciais

Na visão psicopedagógica, Noffs (2000:160) define a brinquedoteca como "um espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se em um ambiente acolhedor, natural e que funciona como fonte de estímulos, para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e criativas, favorecendo ainda sua curiosidade. É um espaço para desenhar, experimentar, vivenciar, jogar, satisfazer, enfim, as necessidades de seus usuários." Noffs enfatiza, ainda, a importância desse espaço poder ser reformulado constantemente, reordenado pelos usuários (professores, crianças





⁴ KISHIMOTO, Tizuko.
Entrevista realizada em 8/
11/2002. Ver transcrição na
íntegra, Anexo 3.

e pais). Estes lidam com a possibilidade de aprender, através do brincar e do brinquedo, permitindo a aquisição e ressignificação de conhecimentos em direção ao saber.

Fica clara então a intenção do lúdico, vinculada à aprendizagem nesses espaços, assim como permitir autonomia à criança. Esta escolhe com o que brincar e qual será o argumento de sua brincadeira. O adulto também é parte integrante, tendo o compromisso de orientação e mediação no desenvolvimento da criança. Nas várias brinquedotecas, os espaços diferenciam-se em design, qualidade de equipamentos, mas não na sua estrutura, geralmente organizada em cantos temáticos. A disposição destes cantos é flexível possibilitando que sejam constantemente reformulados e recriados pelas crianças e adultos. Nas brinquedotecas em escolas, a proposta é de integração destes cantos, para que a criança possa mudar de uma atividade para outra sob o olhar do pedagogo.

Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos

O Labrimp é um laboratório que propõe o estudo de brinquedos e materiais pedagógicos, voltado à formação de profissionais da Educação Infantil (0 a 6 anos) e do Ensino Fundamental (7 a 10 anos). A brinquedoteca é um dos serviços oferecidos, além de palestras, assessorias, oficinas, pesquisas, entre outros. Está organizada em "cantos" integrados, através dos quais o brincar pode ser observado, estimulado e analisado pelo professor: faz-de-conta, jogos de construção, canto da música, canto da leitura e área com mesas para atividades plásticas (fig. 18). Kishimoto⁴, coordenadora do Labrimp, explica que crianças, entre quatro e seis anos, precisam de espaços com possibilidades de escolha, que estão numa fase em que o desenvolvimento simbólico está no auge e que o papel do professor é dar suporte à criança, promover uma brincadeira mais rica e prolongada.

Afirma:

"É preciso criar estruturas que lhes permitam entrar na temática do faz-de-conta. Porque entrando numa situação imaginária elas vão recriar situações, usar regras, e com isso estão desenvolvendo linguagem, criando novas parcerias, colocando hierarquias no próprio brincar... Quer dizer, para elas entrarem numa brincadeira de faz-de-conta, elas





18

precisam escolher o que vão fazer primeiro, o que vão fazer depois, o que vem em seguida, que materiais vão usar, que parceiros, que funções estão assumindo... E tudo isso envolve uma série de tomada de decisões e a estrutura cognitiva em funcionamento. (...) (fig. 19)

O papel do adulto é olhar a criança para ver o que ela está fazendo, e enriquecer o ambiente. O professor pode ajudar no sentido (...) de estar promovendo uma brincadeira mais rica e mais prolongada. Mas nunca dizer para a criança "faça isso" ou "você deve fazer aquilo". Então, o professor atento com o brincar, o suporte dele é sempre no sentido de pensar: - O que eu vou colocar à disposição da criança; ou o que eu posso falar para não quebrar a brincadeira; deixar que a criança continue conduzindo a brincadeira, mas ao mesmo tempo, a enriqueça e que eu permita que a brincadeira se prolongue. Então, essa é hoje a grande perspectiva do brincar dentro da escola".

Com relação ao mobiliário desta brinquedoteca, estantes, mesas, biombos, móveis infantis, são desenhados para as dimensões a criança, dando-lhe autonomia completa. São, em sua maioria, peças moduladas em madeira natural, com detalhes e painéis coloridos. Brinquedos, livros e materiais estão acessíveis em prateleiras baixas (figs. 20 e 21).



**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

108

Ambientes educativos



19



21



20





22



23

109

Ambientes educativos

AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA





A criança senta-se confortavelmente sobre tapetes e acomoda-se em almofadas para ler os livros (figs. 22 e 23); e brinca com jogos sobre um tablado de madeira, protegendo-se do chão frio. Conta ainda com áreas de armazenamento e recuperação de brinquedos, administração e área externa. O ambiente de fundo (paredes, piso e forro) é neutro, com predominância de estímulos nos equipamentos (brinquedos, tapetes, móveis) e detalhes. Perde-se a oportunidade, porém, de se explorar o espaço na escala da arquitetura em forma, cor, textura, luz, abertura, fechamento, altura etc. - como fonte de estímulos para o conhecimento do próprio espaço e suas linguagens. Estas possibilidades abrem-se para a área externa, que possui pista para carrinhos, árvores e muros com jogo geométrico, explorando a modulação, sombras cheios e vazios (figs. 24 e 25). Em pesquisas recentes, jogos de água vêm sendo testados nesta área.



24



25





26



27

Museu da Educação e do Brinquedo

O MEB foi criado com o objetivo de resgatar e discutir o uso de brinquedos, brincadeiras e jogos de tempos passados, com a realização de pesquisas, investigação de materiais utilizados nas escolas infantis, além da prestação de serviços à comunidade. Ocupa uma sala da FEUSP, adaptada para seu uso. O espaço tem instalações tradicionais e não explora possibilidades visuais e lúdicas para exposição do rico material que vem acumulando. Maior área seria necessária para melhorar a visibilidade das peças e a circulação entre vitrines.

Entre os materiais pedagógicos, destaca-se o acervo relativo ao primeiro jardim de infância público paulista, criado em 1896 (nos anos 20 a 40 desenvolvia atividades pedagógicas com princípios da Escola Nova). Atualmente o museu possui brinquedos antigos das décadas de 1910 a 1990 (bonecos, carrinhos, acessórios para cozinha, jogos, casinhas de bonecas, brinquedos musicais, eletrônicos, trens, etc.); brinquedos artesanais; livros infantis e didáticos; acervo de jogos tradicionais do Brasil e de outros países, material pedagógico e acervo fotográfico das primeiras pré-escolas paulistas. Os brinquedos e materiais expostos levam-nos à reflexão sobre costumes e hábitos de períodos da nossa história: a menina, desde cedo, sendo preparada para a função do lar (cozinhar, cuidar de crianças) por meio de brinquedos que reproduziam fielmente, em miniatura, o objeto real (figs. 26 e 27).



28



29



Ludoteca do Sesc Interlagos

A Ludoteca do Sesc atende crianças e jovens de 7 a 12 anos. É um espaço proposto na maioria das unidades do Sesc. Atividades com jogos de origens e estilos diversos e oficinas fazem parte de seu programa. Neste caso, sendo um centro de lazer, trabalha no sistema de empréstimo e nem todos os jogos estão à disposição. Não há monitores para dar suporte às crianças, ficando estas sob a responsabilidade dos pais ou acompanhantes.

A leitura deste ambiente caminhou para abordagem da linguagem visual, dado o forte estímulo causado pelo mobiliário, disposto como num jogo de construção. O balcão remete a blocos de construção ritmados e bancos escondem jogos de montar em seu interior (figs. 28 e 29). As bancadas possuem desenho movimentado e instigante. Situar-se nas mesas para jogar já constitui atitude lúdica. O uso do compensado de madeira é apropriado, tirando-se partido do desenho resultante do empilhamento de placas, da composição entre planos (apoios e estrutura) e volumes cilíndricos (bancos e bases) (fig 30).





30



113

Ambientes educativos

**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**





Fotos 31 a 36: Andreias



31



32

Brincare

O Brincare, com área muito superior às brinquedotecas convencionais, é um espaço de educação não formal que tem como finalidade oferecer uma alternativa ao tempo livre de crianças de 3 a 10 anos de idade. A própria arquitetura propõe-se como elemento lúdico. Projetado e desenvolvido por profissionais da educação e arquitetos especialistas da área do brincar, possui um espaço diferenciado. Na recepção, há a opção da criança entrar por um tubo gigante que dá acesso aos ambientes, interligados fisicamente por suas propostas (fig. 32). A mudança de pavimento pode ser feita através de túneis e rampas. Paredes e pisos recebem tratamentos cromáticos e de texturas. Figuras do imaginário infantil compõem cenários e almofadas são resolvidas como jogo de quebra-cabeça. A cor identifica certos ambientes: azul e amarelo para o atelier; vermelho e verde para a área de jogos (figs 33 e 34).

O projeto soluciona com criatividade proteções de rampas e escadas com teias de espaguete plástico (fig. 31); bancos com assentos em espiral e circulares, com matizes vibrantes; balcões, estantes, mobília infantil e biombos, com formas orgânicas contrapondo-se às moduladas (figs. 35 e 36). Da perspectiva ergonômica, o mobiliário adequa-se à criança: livros e brinquedos à mão, altura correta de cadeiras, mesas, etc. Para o faz-de-conta: um mini-palco com teatro de fantoches; camarim com fantasias e adereços; a reprodução de um ambiente doméstico em miniatura, onde a criança representa situações do mundo adulto. Há ainda espaço para experiências com fenômenos físicos, uma videoteca, biblioteca e sala de estudos.





33



34



35



36

**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

115

Ambientes educativos





37



38

Casa dos Sonhos da Estrela

O espaço lúdico, montado pela empresa Estrela tem como objetivo, além da divulgação e demonstração de produtos, reconstituir a história de sua linha de brinquedos desde a década de 1930 (fig. 38). Na entrada, árvores falantes, urso de pelúcia de 5 metros de altura, aviõezinhos que voam num teto que imita o céu (fig. 37). São onze ambientes temáticos, cada qual com uma cenografia: espaço Susie, casa de bonecas, sala dos super-heróis, espaços interativos, de novidades eletrônicas, de jogos, entre outros. Dispõe também de uma brinquedoteca de 160 metros quadrados, com jogos e brinquedos da linha da Estrela (fig. 39), pista de autorama, teatro onde acontecem peças e shows. As salas diferenciam-se nas propostas de design de acordo com a temática dos brinquedos e, eventualmente, com as suas possibilidades construtivas (figs. 40 e 41). O gigantismo, os movimentos e ritmos orgânicos e o realismo, são recursos explorados. A linguagem tende ao excesso de informações e ao exagero, excedendo os limites de um ambiente complexo.





39



40



41



AMBIENTES INFANTIS: TIPOLOGIA

117

Ambientes educativos





AMBIENTES INFANTIS: TIPOLOGIA

118

Ambientes educativos



Foto: Ricardo Miglorini



42

Foto: Ricardo Miglorini



43

Foto: arquivo do Hospitais A. Einstein



44





Brinquedotecas em Hospitais

Os hospitais vêm adotando políticas de humanização, dentre as quais o acolhimento do paciente com relação ao espaço, buscando amenizar a frieza própria destes ambientes - em geral monótonos e tristes, com revestimentos em cores neutras. Em especial, as áreas destinadas ao tratamento de crianças já sofreram transformações, trazendo, em seus corredores, cenários e objetos que possibilitam acolhimento, diversão e prazer à criança internada. Na brinquedoteca, ela tem a possibilidade de recuperação acelerada por receber estímulo, continuar suas fantasias e processos lúdicos de desenvolvimento. Esta não se enquadra na categoria de lazer ou educativa, mas utiliza-se do lúdico como função terapêutica.

No caso do Hospital São Paulo, foi dada uma ambientação cenográfica ao corredor. Trabalhos no piso e forro dão continuidade ao ambiente, com painéis de madeira desenhando figuras, pintura de céu no forro, numa linguagem próxima ao desenho da criança. Brinquedos, peças de encaixe e tocas em árvores estão pelo caminho e sancas sinuosas completam a condição lúdica (fig. 42). Os outros dois exemplos, mais próximos de brinquedotecas, possuem cantos de faz-de-conta, jogos, artes, e atividades motoras. A madeira natural é o material predominante com revestimentos resistentes e de fácil higiene, como o plástico e o laminado melamínico. no Hospital Vila Maria, o jogo com círculos e cores dá unidade à intervenção, compondo figuras (fig. 43). No Einstein, o mobiliário diferencia-se pela criatividade e linguagem que faz referência a Miro e Kandinsky. Formas orgânicas, círculos e cor integram-se na composição e estruturam o ambiente lúdico, tratado em todos os seus elementos: piso, parede, forro e mobília. As paredes e o piso em azul ou amarelo fazem fundo para os demais elementos -corrimãos, periscópios, cabides - com tons variados e intensos, e com acabamento em material macio e emborrachado (látex) (fig. 44).





Estações de ciência e tecnologia

Os centros ou exposições de ciência e tecnologia têm como objetivo demonstrar conceitos ligados às ciências físicas, como a geração de energia, hidráulica, magnetismo, matemática, mecânica, ótica e acústica. São espaços, ou eventos, que propõem a integração entre as funções educativas e de lazer e têm no lúdico o fator comum desta intersecção. Em alguns países estes conceitos se desenvolveram no sentido da criação de "museus de crianças" atingindo todas as faixas etárias. O arquiteto americano Jawaid Haider (2002), especialista em projetos de museus infantis, define estes espaços como lugares desenhados especificamente para jovens, que estimulam a descoberta e exploração do aprendizado, através de exposições interativas lúdicas e da interação entre adultos e crianças.

Espaços híbridos estão ganhando terreno em outros países, buscando colocar em prática a unidade possível entre museus e escolas, através de parcerias. Haider, fundamentando-se em Kroner⁵ observa que, sendo diferente a percepção do espaço pela criança com relação aos adultos, estas encontram dificuldades na distinção entre edifícios, espaços, exposições e atividades, pois tendem a ver o mundo ao redor como um todo unificado. Defende a teoria das inteligências múltiplas como possibilitadora de novos "insights" na criação de espaços receptivos para crianças. Chegou em seus estudos a quatro fatores que considera fundamentais no projeto de espaços para crianças: percepção multisensorial; relação espaço-corpo; justaposição de escalas e variedade espacial; atratividade tanto a crianças como a adultos. Notou-se essa perspectiva de pensamento nos espaços pesquisados, com ênfases em diferentes aspectos, dependendo do evento e de seu objetivo.

Os locais pesquisados foram: *Tecnorama*; *Estação Ciência*; as exposições *Por quê, Para quê?* e *Baratas e Afins*, organizadas pelo Sesc nas unidades Pompéia e Interlagos, respectivamente. Os três primeiros locais abordam o mesmo tema, explorando, em particular, as ciências físicas. Demonstram conceitos ligados à geração de energia, hidráulica, magnetismo, matemática, mecânica, ótica e acústica. Nos dois primeiros casos, os

⁵ KRONER, Walter.
Architecture for children.
Stuttgart: Karl Krämer
Verlag, 1994.





espaços são permanentes, com visitação de adultos e crianças, em programas educativos ou não. Diferenciam-se as exposições do Sesc por se tratarem de eventos temporários. Este aspecto traz conseqüências nas propostas espaciais e visuais, não estando estas limitadas por condições de durabilidade e resistência dos materiais.

O interesse nos parques científicos está voltado para as instalações-brinquedo. O espaço da arquitetura passa a ser apenas o suporte para os cenários criados. Nestes casos, a idéia de conhecer brincando pode atribuir função específica ao jogo, comprometendo-o com a aquisição de um conteúdo pré-estabelecido. Afasta-o assim da característica de não-seriedade, da descoberta livre do lúdico, muito embora em certos casos este conteúdo esteja implícito no brinquedo, podendo o mesmo gerar um conjunto integrado de aquisições à criança. É nítida a diferença de linguagens nos exemplos trazidos, sendo a exposição *Por quê, pra quê* uma referência para a proposta de integração aprender/brincar, a qual inclui o espaço e o design como elementos do jogo. A linguagem adotada atinge qualidade expressiva, harmonizando cores, formas, movimento, ritmo, propondo desafios e provocando curiosidade. Não há aqui a preocupação de representar o real, ao contrário da outra exposição que propõe a representação de insetos em proporções gigantes.

Tecnorama



45





Situa-se num galpão, com a proposta de parque científico, com experimentos de física, apresentados de forma lúdica e interativa. As crianças podem, por exemplo, acender uma lâmpada sem ligá-la, levantar seu próprio peso sem fazer força, observar suas sombras coloridas e congeladas ou conversar à distância por meio de duas antenas parabólicas. Porém, quanto ao design e à linguagem dos equipamentos e do espaço, a preocupação é inexistente, com uso de estruturas metálicas básicas pintadas com cores primárias (fig. 45).

Estação Ciência

A Estação Ciência está vinculada ao *Centro de Difusão Científica, Tecnológica e Cultural da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo*. Não está restrita aos experimentos de física, mas desenvolve exposições e atividades em outras áreas: astronomia, física, geologia/geografia, biologia, história, informática, matemática, artes, etc. Ocupa galpão industrial do início do século XX, hoje tombado pelo Condephaat. Conta com infra-estrutura maior que o Tecnorama e espaços melhor organizados no aspecto funcional e visual. O local tem ambientes escuros e pouco explorados com relação à comunicação visual e design. A ludicidade, presente na atividade, não comparece no espaço (figs. 46, 47 e 48) .





Por quê, Pra quê?

Esta exposição aborda o mesmo tema dos casos anteriores, diferenciando-se, no entanto, na qualidade do design proposto para as *instalações*. Estas distribuem-se no espaço em três eixos principais: ao centro, experiências com a luz; numa lateral, elétrica, mecânica e astronomia; na outra, engenhocas do universo da ótica e do som. Em relação à cor e luz, um dos núcleos mostra como funciona a visão - começa pela formação da imagem na retina, a influência da luz no processo, as cores e, por fim, um jogo de espelhos. Miolos Sonoros e Orelhão Lazer são instalações que orientam sobre os processos sonoros. Percusom trata da acústica. Os princípios da mecânica estão em evidência na Corrida Maluca e no robô Fortão. Em Os Buracos da Lua brinca-se com astronomia.

Renato Theobaldo, autor do projeto cenográfico, buscou aproximação com o universo da criança transformando o conteúdo científico da experiência no argumento da brincadeira⁶. A exposição foi conduzida pela idéia de curiosidade - natural do cientista e da criança, com seus infundáveis "por quês" - e a ligação desta com o prazer. As experiências de laboratório são transformadas em brinquedos de dimensão corporal, tornando-as visíveis e compreensíveis, dando "formas físicas agigantadas a processos que se operam em miniatura ou ainda, transformando aquilo que se vê em telescópio num cenário de faz-de-conta".⁷

Aníbal Fonseca⁸ lembra a forma fria e sisuda que a escola, muitas vezes, leva o conhecimento científico à sala de aula, preocupando-se muito em explicar, em responder, antes mesmo que as indagações existam. Enfatiza que se pode ensinar ciência fora da instituição de ensino e ser esta a grande mensagem do projeto desta exposição, feita por uma equipe multidisciplinar: "Desde os primeiros rascunhos que apresentamos como esboço do projeto, alertávamos para a necessidade de se cuidar da ambientação, da contextualização das instalações; nada de um grande feirão de ciências; e a parceria com uma equipe de cenografia seria imprescindível".⁹ O evento contava ainda com a peça teatral *Tíbio e Perônio em Por quê, Pra quê?*

⁶ Catálogo da exposição *Por quê, pra quê*, realizada no Sesc Pompéia de abril a junho de 2002.

⁷ Idem, ibidem.

⁸ Aníbal Fonseca de Figueiredo Neto é professor com experiência de mais de quinze anos de ensino de ciência para crianças e foi assessor científico da exposição.

⁹ Catálogo da exposição *Por que, pra que*, realizada no Sesc Pompéia de abril a junho de 2002.





**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

124

Ambientes educativos





Experiências são reinventadas no espaço com a construção de estruturas envolvendo metais, tecidos, papéis, filtros tubos e conexões plásticas. Os elementos da linguagem visual estão compostos com clareza: pontos, linhas em movimentos variados, cor, forma, planos, estrutura (fig. 49). As cores são saturadas, compostas ora por analogias, por temperatura, ou explorando os contrastes entre matizes (figs. 50, 51, 52, 53 e 54). Todos os sentidos são estimulados. Sensações táteis integram-se às visuais nas transparências de tecidos de tramas variadas, nos jogos com água e ar (figs. 55, 56 e 57). O conjunto é complexo, porém legível e apresenta unidade.



50



51





**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

126

Ambientes educativos



52



53



54





55



56



57

AMBIENTES INFANTIS: TIPOLOGIA

127

Ambientes educativos





58

Baratas e Afins

Exposição interativa que propõe um conjunto de atividades, incluindo peça teatral, oficinas, apresentação de vídeos e exposição, explorando conhecimentos científicos do mundo dos insetos. De porte menor que o evento anterior, o espaço expositivo também foi tratado cenograficamente. Neste caso, porém, as intervenções não constituem brinquedos. A linguagem é cenográfica, orientada pelo gigantismo das peças e pela figuração que busca a semelhança. Aspectos estruturais da organização dos insetos são contribuição importante. A cor comparece sem força, preenchendo figuras, colorindo fundos e suportes (figs. 58 e 59).



59





60

Ambientes de lazer

Eventos cênicos

Este grupo é composto por dois eventos em espaços públicos. Um é o espetáculo *The Field*, apresentado por uma companhia australiana de teatro, em espaços públicos de São Paulo, entre eles o vale do Anhangabaú e o Sesc Itaquera. O outro, *Bichos do Brasil*, foi apresentado em praça de São Paulo pelo Grupo *Pia Fraus*, como divulgação do espetáculo que representam no teatro. Não se constituem propriamente espaços infantis, mas uma situação cultural e de lazer, entre a música, a dança e a atitude cênica.

Os eventos cênicos, lúdicos conceitualmente, instigam o imaginário das pessoas em representações inusitadas, ritmadas, harmônicas e com regras implícitas, dadas pela ocupação do espaço, por seqüências coreográficas pré-estabelecidas, ligadas a um tema, mas com espaço para improvisações. Estimulam os sentidos, são divertidos e não-sérios.



61



62



63

Em *Strange Fruit*, no espetáculo intitulado "The Field", as coreografias são executadas em mastros a 4,5m de altura do chão. Cor, movimento e equilíbrio são estímulos visuais contundentes (figs. 61, 62 e 63). Cores saturadas contrastam com o fundo, que neste caso, é uniforme e também saturado, mas que no contexto urbano torna-se fragmentado e neutro (pelo excesso de informações visuais). As figuras tornam-se pontos coloridos em movimento. Linguagem inusitada, onde os atores, sem palavras, desenham movimentos no ar a partir da música, com forte presença da cor em contrastes de matizes. Participação de público adulto e infantil. Atores procuram interagir com o público durante o espetáculo e ao final do mesmo (fig. 60). No ponto máximo de flexibilidade do mastro, quase tocam o chão, dando flores às pessoas.





Bichos do Brasil consiste num espetáculo de natureza musical, plástica e sensorial, com direção de Beto Andreatta, Beto Lima e Hugo Possolo. Bichos confeccionados com materiais como cabaças, tecidos, plástico e fibras. Galinhas d'angola, micos, maritacas, urubu, tucanos, jacaré, peixes, cobra são alguns dos bichos que aparecem no espetáculo sem palavras, movidos pela música, de sonoridade diferenciada (samba, jazz, bossa nova). Perfeita sintonia entre trilha e imagens. Texturas e expressões dos bichos acentuadas com humor (figs. 64 e 65).





Instalações lúdicas

O conjunto de instalações lúdicas tratadas faz parte de um complexo idealizado pelo Sesc (Serviço Social do Comércio), situado nos Centros Campestres de Interlagos e Itaquera. Têm o propósito de estimular a criatividade e favorecer situações imaginárias e sensoriais em espaços onde a criança pode livremente explorar.

Com o intuito de rever as tradicionais propostas de *playground*, o Sesc introduz o conceito de *instalação lúdica*, como brinquedo interativo fundamentado em concepções inovadoras, associando as possibilidades de uso lúdico e educativo dos equipamentos às soluções de *design*, uso de materiais e acabamentos. Luiz Wilson Pina¹⁰ argumenta: “De modo geral, os modelos tradicionais de *playgrounds* apresentavam poucas novidades em termos de desenho, com poucas preocupações educativas, incorporando apenas alguns elementos de atração e entretenimento” (PINA, 2001, p.43,44).

Conceitos como *espaços lúdicos* e *brinquedos interativos* são discutidos por Erivelto Busto Garcia¹¹. O termo *interatividade*, para Garcia, foi largamente difundido pelo mundo da informática como condição de jogo que permite o diálogo e a interação entre usuário e máquina. Assim, os *videogames* de última geração permitem desfechos diferentes para o jogo dependendo das opções feitas pelo jogador em percursos e níveis de dificuldade.

Retomando idéias que vinculam o lúdico ao jogo¹², Garcia define o *espaço lúdico* como “aquele em que é possível brincar com um alto nível de interatividade (grifos do autor). Um espaço em que os objetos e as instalações – os brinquedos –, já de início, suscitam, na criança, um forte interesse em serem tocados, manipulados, escalados, percorridos etc., ou seja, um espaço onde a criança é *convidada a jogar*, a participar de um *jogo de relação*.” (GARCIA, 2001, p.29)

Neste jogo, o espaço, o objeto ou o equipamento devem ser, ao mesmo tempo, familiares e estranhos ao universo simbólico da criança, rompendo com os clichês veiculados pela indústria cultural, para que se possa criar um “clima estimulante de desafio prazeroso”. Diferencia-se o espaço lúdico do espaço de lazer genérico, incorporando-se, ao primeiro,

¹⁰ Luiz Wilson Pina, economista, é assessor de Planejamento do Sesc de São Paulo e secretário-geral da Associação Latino-Americana de Lazer e Recreação – Alatir.

¹¹ Erivelto Busto Garcia é sociólogo e gerente de Estudos e Desenvolvimento do Sesc de São Paulo.

¹² O autor faz referência aos trabalhos de Huizinga, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971; e Cotta, A. *La société ludique – La vie envahie par le jeu*. Paris: Grasset, 1980.





o jogo, como um de seus elementos, definido pela relação interativa entre a criança e os objetos que o compõem. O espaço lúdico resultante será, então, capaz de estimular a criatividade das crianças, sua relação com o meio e com as outras crianças, favorecer situações imaginárias e sensoriais, "longe do artificialismo das relações eletrônicas". Garcia conclui:

Um espaço de tal interatividade vai potencializar as possibilidades da aventura (surpresas, imprevistos, obstáculos etc.); do mistério (charadas, enigmas e climas); da vertigem (saltos, quedas); da curiosidade (descoberta e desvendamento); das oportunidades de expressão única (o ritmo, os movimentos) e de expressão sensível (a música, a narrativa, a fábula). Ao mesmo tempo, vai proporcionar a alternância entre situações calmas e movimentadas, entre iniciativas individuais e coletivas, bem como contendo em si mesmo tanto elementos de natureza (plantas, animais, água, terra) quanto elementos artificiais. (GARCIA, 2001, p.30)

Garcia ressalta ainda a condição de dependência da criança, a sua "falta de autonomia para se deslocar, escolher e desfrutar de seu tempo livre" e a importância da inclusão do adulto nos programas infantis; o espaço do lazer adulto integrado ao da criança.

Aliando aos conceitos acima expostos, pesquisas junto a fabricantes de brinquedos, levantamentos de projetos realizados no exterior, pesquisa relativa a inovações educacionais e sociais e, aos trabalhos experimentais anteriores, o Sesc elaborou a proposta para o Parque Lúdico de Itaquera. Esta foi estruturada da seguinte forma, conforme relato de Pina (2001: 43,44):

1. Concepção geral

As soluções propostas devem ser diferentes das convencionais, conceituando-se os brinquedos como *instalações*.

As instalações devem formar um conjunto de equipamentos complementares, com uma imagem de referência para o Centro.





Devem conter sistemas associados de elementos lúdicos diversos – escorregadores grandes, escadas de corda, túneis, passagens, pontes pênséis, pontes de madeira e componentes interativos com movimento e som.

O conjunto deve atender crianças e pré-adolescentes, até 12 anos.

As instalações devem integrar-se harmoniosamente ao entorno circundante, com áreas construídas, espaços com tratamento paisagístico e ambientes naturais.

2. Programa de recomendações gerais

As instalações lúdicas devem estimular a fantasia e a imaginação criativa das crianças.

Devem permitir a livre expressão de todo o seu vocabulário físico-corporal: correr; agachar; esconder; escorregar; subir; pular; equilibrar; escalar; pendurar; descer; olhar; puxar; empurrar; tocar; virar; subir; encostar.

Devem também proporcionar sensações e emoções; vertigem; medo; segurança e insegurança; alegria.

Devem incorporar elementos sensoriais; cores variadas; diferentes graus de luminosidade, textura de materiais diversos, diferentes temperaturas.

Utilizar materiais variados, em combinações muitas bem equilibradas. Dar preferência sempre a componentes naturais – madeira tratada, cordas etc. Combiná-los com outros tipos de materiais: cimento, fibra, pneus, metal.

Devem ter elementos móveis, para que as crianças componham imagens ou figurações, ou elementos interativos, que reajam ao toque ou à solicitação das crianças.

Cada instalação deve ser integrada a uma ambientação que a circunde, que a identifique e que torne o espaço mais agradável e esteticamente mais atrativo.

O trabalho teve início com propostas experimentais realizadas pelo próprio Sesc nas sedes Pompéia, com a cobra *Sucuri*, de Lina Bo Bardi e Márcia Benevento; e Interlagos com a *Casa na Árvore*, *Aldeia Lúdica* e *Gigante Jacaré*, esta última, projeto de Márcia Benevento (1999).





66

Casa na Árvore e Aldeia Lúdica estão situados nas proximidades do Gigante Jacaré, em parque ambiental. Estão integrados à paisagem, incorporando elementos da natureza ao brinquedo, propondo a intersecção de culturas lúdicas diversas: o brincar em árvores, próprio de crianças que vivem no meio rural, com os recursos construtivos e de segurança dos brinquedos contemporâneos. Propõe desafios individuais e em grupo. Ao pé da árvore, espontaneamente, crianças se reúnem para combinar brincadeiras de esconde-esconde ou pega-pega no entorno (fig. 66). No segundo conjunto, maior número de atividades foi proposto, articulando diferentes ambientes e componentes para brincadeiras: escorregadores, balanço, subidas de corda, túneis, passagens, pontes pênses de madeira (figs. 67 e 68). Aqui há a sugestão da vida nativa, indicando um tema para possíveis jogos do imaginário.

67



68





69

No *Gigante Jacaré*, a temática propõe elementos da cultura brasileira associados ao mistério e à aventura (fig. 69). O jacaré surpreende pelo tamanho, pela enorme boca (onde se escorrega pela língua) e pelo olhar assustador. Concebido como brinquedo para adultos e crianças, tem duas possibilidades de percurso – interno e superior (figs. 70 e 71). Propõe atividades motoras e do imaginário, explorando estímulos visuais e táteis. O nível superior permite a mudança de ponto de vista e o seu interior explora jogos de luz e movimento. Construído em argamassa armada, com detalhes em mosaicos de cerâmica colorida, estes materiais que evidenciam o uso das texturas como expressão do lúdico.



69



70



71

Segundo Miranda (2001) a figuração visual e estética é interessante e produtiva do ponto de vista operacional e atrai a atenção tanto do público infantil quanto do adulto – mais do que um *playground* tradicional. Considera, porém, que o interesse das crianças pelo brinquedo tem um determinado tempo, após o qual elas se afastam em busca de outras atrações.



A partir do aprendizado destas experiências, foram reservadas, no planejamento do Sesc Itaquera, quatro áreas para o entretenimento infantil e para implantação do conjunto denominado *Parque Lúdico*, incluindo as instalações *Bichos da Mata* (fig. 72), *Orquestra Mágica* (fig. 73), *Trenzinho Cenográfico* (fig. 74) e *Espaço de Aventuras* (fig. 75). Estas instalações são abordadas como estudo de caso, no capítulo oito, com análise da linguagem e dos processos de criação.

72



73



75



74





Parques Temáticos

O parque temático tende, prioritariamente, ao entretenimento e ao lazer familiar. A função educativa também está presente, não sendo, porém, o eixo condutor do empreendimento. Ocupa a escala ambiental e tem seus elementos – ruas, praças, arquitetura, equipamentos, comunicação visual, paisagismo – pertencentes a um todo planejado como lugar ideal, sempre limpo, organizado e direcionado para as seguintes funções: 1. divertimento / atrações: brinquedos, cinema, teatro, shows etc.; 2. alimentação: restaurantes, quiosques e equipamentos móveis; 3. comércio: lojas para compras de *souvenirs*, brinquedos e roupas.

O lúdico, na escala macro, está destinado a criar um ambiente fantástico, que desloque o usuário do tempo presente. Assim, os ambientes são tratados cenograficamente, reproduzindo espaços “reais” de outras realidades. Bertaso (2000:112) explica: “Uma das técnicas empregadas por Disney é a de redução do passar do tempo; a exclusão do presente que traz as lembranças do real. Para isso, os visitantes da *Disneyworld* devem encontrar-se no futuro, ou no passado”. Compara, ainda, o desenho do parque temático aos modelos de cidades ordenadas, confortáveis e bonitas do século XVIII, com seus eixos de circulação, castelos, personagens e rodas gigantes, servindo estes como elementos centrais e de “amarração espacial” - verdadeiros ícones de identificação.

O local analisado foi o *Hopi-Hari*, de propriedade do Grupo *Playcenter*. Localiza-se numa região quente e seca do estado de São Paulo, com facilidade de acesso e próxima a grandes centros (São Paulo, Vinhedo e Campinas). São limites a Rodovia dos Bandeirantes, o parque aquático *Wet'n' Wild*, um grande lago, colinas e florestas da região. Trata-se de uma extensa área, estruturada a partir de cinco regiões temáticas, envolvendo serviços e entretenimento para adultos e crianças: cine 3D, teatro, jogos, atrações aquáticas, parque de diversões, restaurantes, lojas e serviços de apoio, entre outros (fig. 76).

Foi construído segundo padrões internacionais de lazer e idealizado para o consumo, contrapondo-se a alguns princípios defendidos pelo Sesc, como proposta lúdica. Por





76

outro lado, sua organização estimula a reciclagem do lixo, valorizando questões ambientais e de cidadania. Tem, em sua programação, exposições, eventos temáticos (a imigração, por exemplo) e oficinas com propostas educativas (trabalhos com mosaicos, leitura de histórias, etc).

Segundo Bertaso (2001), o Hopi Hari foi proposto, inicialmente, sob a denominação *Great Adventure*¹³, com projeto de arquitetura desenvolvido por um escritório de São Paulo. Este seria parte de um projeto maior, prevendo hotéis, centro de entretenimento noturno, safari, parque de miniaturas. O projeto sofreu adaptações depois de analisado pelo Conselho Estadual de Meio Ambiente (Consema), que solicitou estudos com relação ao impacto ambiental. A tematização inicial foi desenvolvida por uma empresa norte americana, que propôs cinco áreas temáticas: *International Street*, *Wild West*, *Fantasyland*, *Lost Continent* e *Times Square*. Posteriormente, receberam os nomes: *Kaminda Mundi*, *Wild West*, *Infantasia*, *Mistieri* e *Aribabiba*.

A temática global propõe o parque como sendo um país imaginário, surpreendente e divertido, com capital, bandeira, hino, passaporte e língua própria. Como em muitos

¹³ Este nome foi substituído, posteriormente, pois entrava em conflito com denominações de parques americanos.

77



78



parques temáticos americanos, cada região tem estilo, usos e costumes diferentes, propondo o distanciamento do tempo presente. A análise das imagens transcorre no sentido de buscar os elementos de identidade visual do parque que o caracterizam tanto como unidade, como em suas partes, marcadas por cada uma das suas regiões. Investigou-se a marca *Hopi Hari*, o sistema de sinalização, as cores e elementos da linguagem visual que pudessem ser indícios de condições lúdicas na escala ambiental, da arquitetura e dos equipamentos.

O sistema de comunicação visual é expressivo e eficiente. Remetem à linguagem de Miró. O desenho da marca já sinaliza agitação e divertimento expressos pelo emaranhado da linha e pelo uso de matizes saturados e contrastantes (fig. 77). A família de totens de sinalização compõe o sistema de comunicação visual, propondo a diversidade temática. Mantém a unidade, com a aplicação de elementos comuns (laço, estrutura) nas peças e conservando a linguagem na família de marcas (fig. 78).

A praça de acesso é organizada pelo desenho no piso e pelo conjunto de elementos da arquitetura (bilheterias, informações e serviços), que formam um pórtico de entrada.

141

Ambientes de lazer

AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA



**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

142

Ambientes de lazer



79



80





**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

143

Ambientes de lazer

81

Simetria dominante quebrada pela alta torre "Eiffel". Bandeiras coloridas, detalhes nas aberturas que remetem a castelos medievais, o uso da cor, são elementos que definem o ar festivo logo na chegada (fig. 79). Elementos como a roda-gigante, Torre Eiffel, e a Montanha Russa são fortes referenciais, situando o usuário (figs. 80 e 81).





82



83

A intenção cromática manifesta-se em todos os elementos da paisagem: detalhes da arquitetura, na sinalização, brinquedos, pessoas ou paisagismo, ocasionam excesso de estímulos visuais. (figs. 82 e 83). Texturas e grafismos são também explorados em jogos de sombra e desenhos no piso (figs. 84 e 85).

A arquitetura é cenográfica e acompanha os temas pré-estabelecidos (figs. 86, 87, 88, 89 e 90). No setor voltado especificamente às crianças são propostos jogos de água, estações de brinquedos eletrônicos ou interativos, passeios por castelos encantados, num nível máximo de estímulo e excitação. Texturas, padrões geométricos, forma e cor constroem o jogo visual. Até elementos de paisagismo seguem a forma de confeitos. (figs. 91, 92 e 93).



84



85





86



87



88



90



89

**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

145

Ambientes de lazer





**AMBIENTES INFANTIS:
TIPOLOGIA**

146

Ambientes de lazer



91



92



93



O divertimento das crianças é evidente: jogos de amarelinha que espirram água, banhos em bacias, girar registros, controlar a vazão da água, são algumas das atividades propostas.

Em equipamentos característicos de playground tipo *kid play* - uma máquina de brincar - para crianças de 3 a 10 anos. São atividades essencialmente motoras, propostas a partir de percursos, com escorregadores, piscina de bolinhas, escaladas por redes. Para os menores, trenzinho com percurso e jogos desenhados no piso. Revestimentos macios e emborrachados atenuam o impacto de quedas permitem que as crianças fiquem descalças. As cores para estes equipamentos são padronizadas seguindo linhas comerciais (azul, amarelo, vermelho, verde). Outros brinquedos deste setor exploram a sensação do movimento linear (carrinhos) e circular (força centrífuga e centrípeta, rotação e translação das latas girando).

Espaços de festas

São espaços destinados à realização de festas, para crianças de 1 a 10 anos de idade. Estão direcionados exclusivamente ao lazer e entretenimento social, não tendo propósitos educativos. Este tipo de espaço foi implantado em São Paulo, na década de 1980, dada a demanda gerada pela classe média, moradora, especialmente, de apartamentos. As festas infantis, inicialmente realizadas em casa ou nos salões dos edifícios, cada vez mais solicitam atrações, shows, brinquedos e atividades para o entretenimento das crianças e, ao mesmo tempo, opções para pais acompanhantes, evidenciando valores da cultura lúdica da criança e do adulto (gerador e também usuário do espaço).

Neste espaço, as crianças podem brincar livremente (sob o olhar de monitores que cuidam de sua segurança) e, os pais, se reúnem em ambientes isolados do barulho. Na última década, as exigências para a composição destes espaços, transformaram-se de acordo com as mudanças de hábitos e costumes da classe média, além da industrialização, padronização e importação de brinquedos (estações tipo "*kidplays*", vídeo games, simuladores eletrônicos, etc). A penetração de valores americanos é intensa, tendo os



parques temáticos de Orlando (Disney, Epcot Center, MGM, Universal, etc.), como forte referência. Em geral, são residências adaptadas para o uso de festas, localizadas próximas a escolas, maternidades e zonas residenciais.

São ambientes, na sua maioria, tematizados, que envolvem a integração de diversas áreas: a arquitetura, propriamente dita; o design do objeto e o design visual. Todos os seus componentes – materiais, brinquedos, móveis, identidade visual, etc. – definem cenários lúdicos interativos. O objetivo é o de diversão. Os estímulos gerados aos usuários são intensos e a falta de unidade no conjunto pode levar ao excesso de informações visuais (e também sonoras), tornando o ambiente caótico e estressante. A linguagem é de natureza complexa, dada a variedade de elementos envolvidos e, numa área reduzida. Cor e forma são direcionadoras da imagem visual (figs. 94, 95, 96 e 97).





95



96



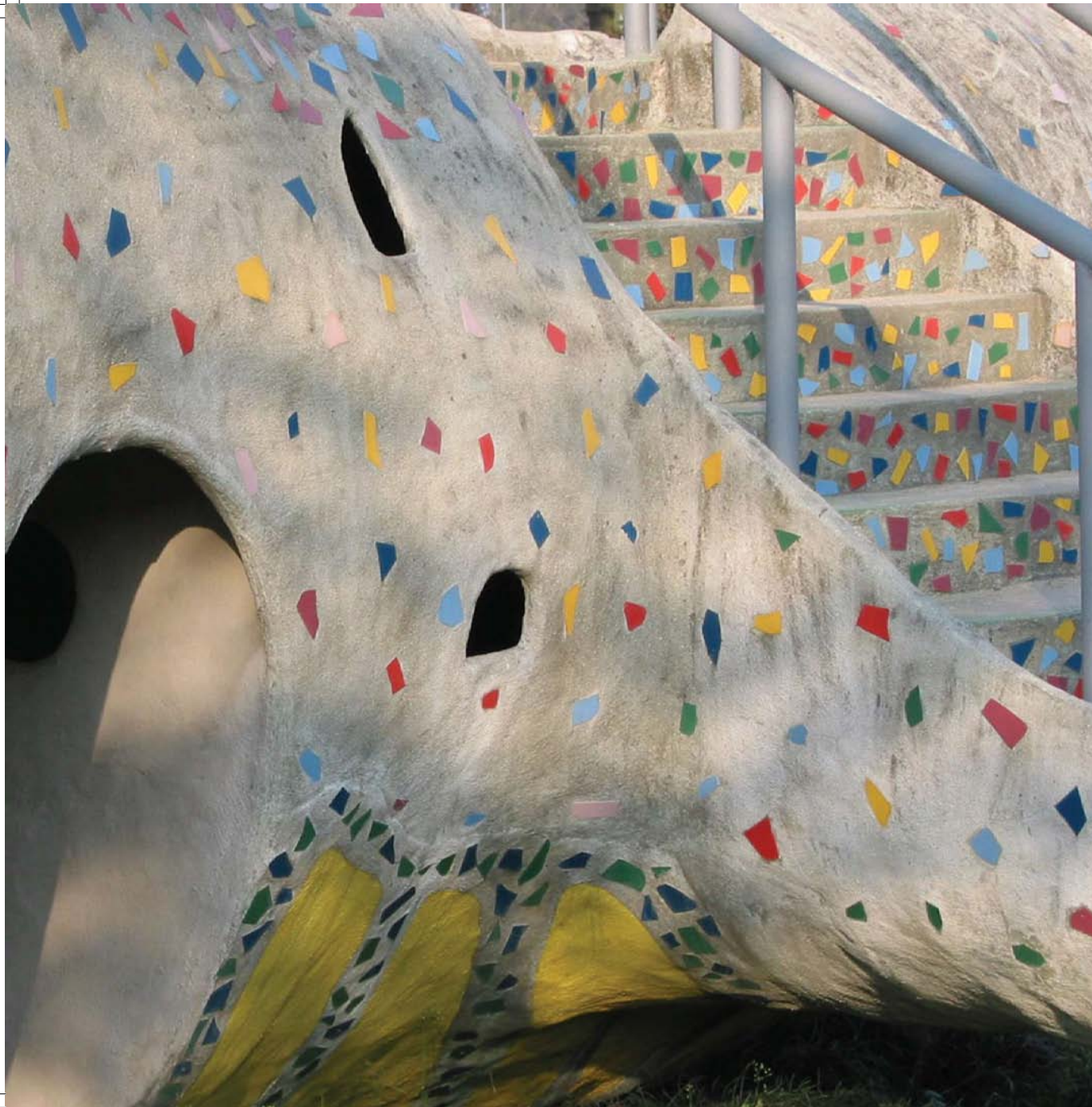
97

AMBIENTES INFANTIS: TIPOLOGIA

149

Ambientes de lazer







ESPAÇO/AMBIENTE E LINGUAGEM VISUAL LÚDICA

Conceitos

Espaço/ambiente lúdico

O estudo do espaço e do ambiente mostrou a possibilidade de abordagem do tema em diversas áreas do conhecimento, todas, de alguma maneira, de interesse para a arquitetura. O foco que se quer dar ao emaranhado dessas teorias vincula-se aos conceitos de imagem, legibilidade (ou visibilidade) e complexidade. O espaço - ambiente, devidamente percebido e identificado, pode levar aos elementos da linguagem visual que caracterizam algum lugar, ou um conjunto de lugares.

Verificou-se a importância do contexto sócio-cultural no estudo do ambiente, e as diferentes visões de mundo nele envolvidas. A percepção pelos sentidos torna-se discussão essencial por se tratar do principal meio de conhecimento do espaço, não só pela criança, mas também pelo adulto. Do conjunto de sensações depende a sobrevivência do homem. Mas, é desde criança que estes estímulos devem ser aguçados, desenvolvidos, e isso ocorre através do brincar. Agora, aproximamos do lúdico e da criança.

Por outro lado, existe um intervalo desejável de estímulos a serem recebidos do ambiente. Tanto o excesso, quanto a escassez, anulam a assimilação do estímulo pelo aparelho sensorial. Chegou-se, nesse intervalo, ao estágio da complexidade como nível ideal para se transitar nas propostas arquitetônicas ou urbanas de espaço, pode-se até estender, lúdico. E, estudou-se a complexidade como sendo decorrência não só do processo perceptivo, mas também cognitivo, por necessidade de organização das mensagens. A formação da imagem vincula-se a processos cognitivos, de visibilidade, segundo Lynch. A complexidade, por sua vez, é necessária para que se renove a informação, para que se mantenha vivo o interesse, a curiosidade, o mistério - características do lúdico.

O ambiente íntimo, privado, é também abordado e chega-se às mesmas conclusões, segundo abordagem de Rybczynski. Mais uma vez, na contemporaneidade, a crítica à falta de detalhes, à pobreza de um espaço limpo, vazio, sem estímulos e conforto suficientes - valores que podem variar de acordo com a cultura e o ambiente.





Quando o espaço de psicomotricidade é estudado, percebe-se, por um lado, a importância dos estímulos sensoriais e motores que devem ser dados à criança; de outro lado, a participação do adulto no mundo da criança, como aquele gerador de “oportunidades” que influenciarão o maior ou menor interesse da criança pela exploração do meio. Fala-se não só em estímulos, mas em sentimento de segurança. Ao interagir com objetos, dimensões, cheios, vazios, criança e adulto estabelecem um envolvimento mediado pelo brincar. E, do brincar mediado pelo adulto, atingimos o espaço educativo, com todas as suas variáveis específicas e, também, ambientais.

Um percurso longo, mas possível de ser estruturado, se considerados os contextos específicos, educativos ou de lazer, na escala do ambiente ou do espaço escolar, da sala de aula. A imagem que identifica o ambiente, educativo ou de lazer, será aferida em seu contexto particular. O espaço lúdico, identificado, não terá necessariamente, as mesmas variáveis. Porém, as características básicas são comuns: o ritmo, o movimento, o contraste, a imaginação. Estas envolvem aspectos tanto sensoriais, como cognitivos; complexos e legíveis, ao mesmo tempo; de cores, texturas, de linguagem e, também da estrutura organizada em funções e usos.

Linguagem visual lúdica

A discussão do significado de *lúdico* como atributo de jogo, sendo este inerente ao universo infantil; e da *linguagem visual* como recurso fundamental de comunicação das artes, da arquitetura e do *design*, iniciou o entendimento do que se pode chamar de *linguagem visual lúdica* - meio essencial de comunicação e de produção de mensagens relativas ao espaço infantil, esteja este na escala do objeto, da arquitetura ou do ambiente.

Verificou-se, no jogo, o caráter de não seriedade, mesmo sendo atividade séria; de divertimento e alegria, de ritmo e harmonia; de tensão; de contraste; de uma certa imaginação; do faz-de-conta. O jogo, porém, se constitui de regras. É limitado pelo tempo, pelo espaço, pela cultura - da qual também é criador. A conduta lúdica é, por natureza, improdutiva, não visa um resultado final, é livre e voluntária. Aproxima-se, assim, da criança,





dos processos artísticos de criação, da recreação, do lazer e do entretenimento.

Quanto à linguagem visual, seus elementos são expostos com diferentes olhares, visando ao “alfabetismo” visual; a criação de sistemas de leitura, de métodos de projeto, de processos de criação; aplicáveis em contextos distintos – na arte, no design, na arquitetura, no desenho urbano. Destas abordagens, pôde-se concluir que a linguagem visual é construída a partir de informações perceptivas do espaço que podem ser interpretadas em diferentes níveis, os quais estão sempre integrados.

Um nível é aquele da *sintaxe visual*, onde se buscam os elementos do espaço e da forma, assim como suas relações, do ponto de vista *físico estrutural*: ponto, linha, superfície, volume, luz, cor, textura (visual e tátil), direção, estrutura, módulo, escala, dimensão, movimento.

Outro é o nível no qual se estabelecem *relações psico-fisiológicas* entre estes elementos (a psicologia da forma): ilusões de ótica, sensações de ritmo, tensão, equilíbrio, clareza, desordem, harmonia, movimento, entre outras, dadas por proximidade, semelhança, continuidade, segregação, contrastes, oposições entre figura e fundo, cheio e vazio, horizontal e vertical etc., tudo isso organizado num campo visual.

Poderia-se mencionar, ainda, um nível *perceptivo sinestésico*, no qual sensações visuais, táteis, auditivas, olfativas, gustativas associadas emitem respostas visuais: o ritmo marcado de uma música, transformado em seqüências de signos visuais; um cheiro azedo, doce, traduzido por uma determinada tonalidade cromática, etc.

A inter-relação entre estes elementos associados ao valor de dinamismo do movimento visual, como exposto por Ostrower (1983), confere *conteúdo expressivo* à manifestação visual, tendo duas dimensões principais: espaço (tensões espaciais dadas pelos contrastes) e tempo (seqüências rítmicas, dadas pelas semelhanças). Considerando o homem em sua totalidade, outros valores como a intuição, a memória, a emoção, o sentimento, a cultura, associam-se às experiências visuais e compõem a qualidade expressiva da linguagem visual.





A *representação*, intimamente ligada à expressão, é outra dimensão da linguagem visual que interessa a este trabalho por estar também presente no jogo e nas brincadeiras infantis. São várias as imagens que lhe podem dar origem, dependendo de estímulos sensoriais e das experiências vividas. O conjunto destes fatores pode gerar representações que se assemelham ao real ou que buscam formas simbólicas e abstratas.

O jogo, em si, é uma representação, está atrelado a uma forma e a um conteúdo, possui uma ordem que o estrutura, com ritmo, harmonia, equilíbrio e contraste. Possui, portanto, uma linguagem visual própria que segue estas características aliadas às emoções de alegria, divertimento e tensão. Resta saber como visualmente, em pontos, linhas, cores, textura, forma, matéria, estrutura, movimento, manifesta-se a qualidade lúdica da linguagem visual. Deve-se considerar, no entanto, que essa linguagem só existe potencialmente, como conjunto de elementos e regras que se pode valer para a construção da arquitetura lúdica, sempre submetida a valores de quem a contrata, dos arquitetos criadores, válidos num intervalo de tempo histórico.

Contexto e categorias

Quando se organizam componentes de espaço e de linguagem é na dimensão cognitiva que se está trabalhando. Estes são derivados da leitura ambiental realizada, entrelaçada aos conceitos e objetivos pretendidos. Por meio dos componentes definem-se os critérios, o código que possibilita a interpretação dos dados levantados.

Segundo Ferrara (1999), a dimensão cognitiva da linguagem é mediada por signos e, todo conhecimento mediado por signos pode ser interpretado a partir de um código. Considera, ainda, que espaço e informação são elementos interdependentes, sendo possível apreender um espaço somente através dos usos e hábitos. Estes, reunidos, constroem a imagem do lugar. Mas, é preciso ultrapassar a imagem "cotidiana", opaca, que impede a percepção, tornando o espaço homogêneo, ilegível. Diz que superar esta opacidade é condição de percepção ambiental, responsável por expor a lógica da linguagem.





Considerado o local de observação, é importante conhecer o contexto no qual se insere, estruturado pelas relações e variáveis que atuam sobre ele. No caso desta pesquisa, as variáveis atuantes são definidas pelos diferentes tipos de espaços: escolas, brinquedotecas, hospitais, parques temáticos, etc. Para cada situação, o lúdico e a linguagem podem se manifestar de formas diferentes. Ferrara conclui: "Por isso, só é possível realizar uma pesquisa de percepção ambiental se for possível tornar clara uma realidade contextual, isto é, ultrapassarmos a homogeneidade de um espaço encontrando-lhe os lugares que o dividem e circunscrevem, mais aquelas variáveis que interferem na articulação de usos e hábitos" (1999:154).

A análise preliminar dos ambientes da educação e do lúdico procurou ser fiel à realidade do espaço, seguindo as etapas: 1. observação e atenção às características da imagem; 2. reconhecimento das partes do espaço; 3. classificação e nomeação; 4. correção do projeto

Considerada a visão abrangente, pode-se chegar a algumas categorias para a análise da questão ambiental, relacionada aos espaços infantis:

1. Afetiva – *adjetivos e qualidades* do espaço como surpresa, tristeza, alegria, mistério.
2. Funcional / Atividades – as *ações do brincar*: motriciais (pular, correr, escorregar); faz-de-conta (fantasiar, imaginar); construção (empilhar, montar estruturas com peças); e regras (jogar amarelinha, por exemplo); programa de atividades
3. Perceptiva / Espaço visual - incluindo informações sobre a *estrutura espacial* (situação, modulação, equipamentos) os elementos *de sintaxe visual*, de materiais e de *representação* (figuração, símbolos, tema).

Para o caso específico de ambientes educativos, além das categorias mencionadas, outras especificidades do contexto devem ser observadas:

O projeto pedagógico: conceitos e valores

O programa funcional da escola





O brincar nos diferentes ambientes: espaços internos (sala de atividades, brinquedoteca, ateliê de artes, etc); espaços externos: playground, pátios, quadras esportivas

A relação criança/adulto

Da análise do material tabulado, buscando-se associações visuais que identificassem os ambientes e suas partes, por similaridades ou contrastes, pela complexidade, chegou-se às características visuais lúdicas, analisadas segundo:

Estrutura ambiental - Espaço/ambiente lúdico:

integração ou contraponto com o entorno;

mudança de ponto de vista: deslocamentos, relações de espaço e tempo;

componentes funcionais do espaço: superfícies e desenhos de piso que delimitam áreas de brincar, superfícies, tipo de mobiliário, brinquedos, etc.

Elementos da linguagem visual lúdica

temas (representações figurativos ou abstratos: bichos, personagens fantásticos, etc)

linha: tomada como elemento expressivo (movimentada, torcida, tramas, variações de espessura)

formas orgânicas

cor: contrastes de matizes, complementares, jogos de cor, expressando alegria, divertimento, surpresa; contrastes de luz e sombra, expressando mistério, dramaticidade

texturas gráficas: visuais e táteis

ritmo e movimento

variações de escala





distorção proporção

materiais variados

Para análise dos aspectos de complexidade e legibilidade, foram observadas as seguintes características, referenciadas nos estudos de Rapoport e Lynch:

Características da complexidade

mistério e surpresa / simbolismo / multiplicidade de significados /

meio ambiente rico, visível de vários pontos de vista /

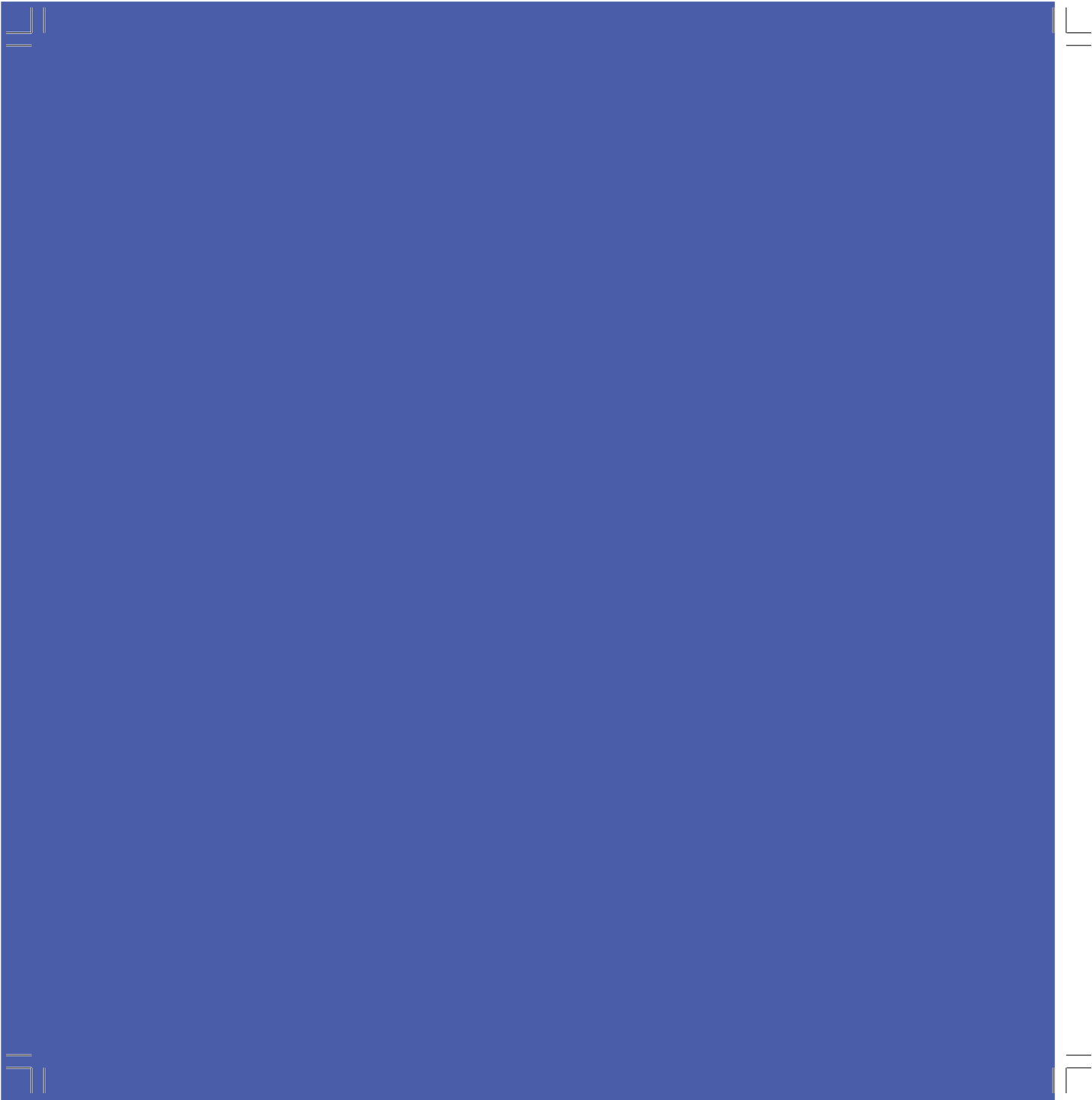
variedade de elementos: texturas, formas, pesos /polisensorialidade /

contraste com relação ao fundo / novidade / incongruência / variedade temporal

Características da legibilidade

continuidade / numerosas partes distintas, mas identificáveis /boa orientação / facilmente de deslocamento / singularidade / simplicidade de forma / continuidade / predominância / clareza de ligação / diferenciação direcional / alcance visual / consciência do movimento/ séries temporais / nomes e significados.





criação,

linguagem

projeto e





O ARQUITETO, O ARTISTA E O EDUCADOR

Este capítulo apresenta a síntese de entrevistas realizadas com quatro profissionais, com o propósito de investigar processos de criação, a linguagem visual lúdica e necessidades essenciais de espaços infantis, educativos ou de lazer. Buscou-se aferir diferentes olhares sobre estes assuntos: do arquiteto, do artista e do educador. Cada um, no contexto de sua formação, deu sua contribuição e, aos poucos, uma imagem do ambiente lúdico vai se definindo.

José Carlos Serroni

Serroni é especialista em cenografia e arquitetura de teatros. Mantém um espaço de formação de profissionais na área cenográfica e, como atividade eventual, têm realizado projetos na área infantil. Sua experiência nessa área teve início no teatro, trabalhando com Roberto Lage, Wladimir Capella, entre outros; e na TV Cultura, tendo sido responsável por cenários de programas como *Curumim*, *Bambalão* e outros, que antecederam a série do *Castelo Ra-Tim-Bum*. Realizou projetos de "arquitetura cenográfica", como denomina, para o Sesc Itaquera – o Parque Lúdico – e o projeto da pré-escola do Colégio Santa Cruz. Vivenciou situações no exterior, em visitas a parques e exposições temáticas, museus de brinquedo, com interesse maior em propostas menos "mecanizadas", não apenas contemplativas, mas ligadas ao interativo, ao lúdico.

Processos criativos, linguagem e cultura lúdica

No teatro infantil, Serroni atribui aos materiais inusitados, alternativos e à tentativa de reencontrar a poesia no espaço para criança, o caráter que marca seu trabalho cenográfico. Critica aqueles que reproduzem, no teatro, o que acontece na televisão, no desenho animado, nos jogos de computador, por se tratarem de linguagens diferentes. Busca mostrar aquilo que a criança não está vendo na televisão, ou em parques como a *Disneylândia*, e resgatar o que foi perdido nos grandes centros urbanos, onde tudo é mais controlado e previsível, e não se tem mais espaço para



inventar brincadeiras, aventuras ou contar estórias. Sua proposta é estimular o imaginário da criança. Acredita que as crianças têm capacidade de ver as coisas com facilidade, não sendo necessário ser literal, ou realista, na informação. A mensagem deve ser passada através do figurino, da expressão do ator: "Você joga alguns signos para ela, e ela monta aquilo com rapidez."

Resgata da história pessoal, da própria infância no interior paulista, espaços, temas, situações, ações, como referências inspiradoras à criação dos espaços infantis. Pular do telhado na areia, subir em árvores para roubar frutas, brincar de "Tarzan", entrar em porões abandonados e fantasiar estórias – são memórias do brincar que tentou traduzir nas instalações do Sesc, onde nada é mecânico e tudo é muito orgânico. Foram três os projetos realizados para o Sesc Itaquera, dos quais dois foram executados até o momento. Estes trabalhos serão analisados no capítulo seguinte, nos estudos de caso. No terceiro projeto, chamado "Casa do Gigante Maluco", que ainda será executado, Serroni descreve o espaço como um lugar fantástico, imaginário, onde um dia habitou um gigante. Para expressar essa idéia, trabalha com a representação do ponto de vista da criança num berço, vendo tudo meio agigantado, em perspectiva. Tudo é deformado nesse espaço: a cama (elástica) tem oito metros por seis; o escorregador é uma grande colher; os pires formam escadas de acesso; a chaminé do fogão vira um castelo, e assim por diante.

Sobre referências em outras linguagens

É comum, no seu trabalho, a busca de referências nas artes plásticas. A luz, as cenas são focos de interesse. Serroni menciona Borsh, Paul de Gole, Gaudi, Oto Gix - artistas que "criam cenas". Cada cenário, no entanto, tem sua linguagem. Explica que, ao contrário do pintor, que tem como objetivo uma determinada linguagem, o cenógrafo deve ter um trabalho livre. Cada texto irá gerar um processo diferente. A pesquisa é constante. Assim, trabalhos de fotógrafos americanos, arquiteturas do imaginário, a arte Bispo do Rosário, Magrite e as máquinas de



José Carlos Serroni: Pintura



98



99

Niki de Saint Phalle. A temperança.

Leonardo da Vinci podem ser referências para sua criação. Um traço forte é, sem dúvida, a pesquisa de materiais de sucata, a reciclagem, o acúmulo e empilhamento de peças (botões, garrafas, papel torcido), demonstrada em cenários como Vereda da Salvação, Miranda e um painel realizado para o Sesc Vila Mariana. E, entre cenógrafos, fala da influência inicial de Flávio de Carvalho e, na atualidade, cita Svoboda, de origem tcheca.

A atenção e a observação são outros caminhos da criação. Diz prestar muita atenção à paisagem urbana, aos lugares, às ruas, aos elementos como fios, postes, etc. Uma imagem, vista há dez anos, pode vir a ser utilizada no momento atual: "É como um fotógrafo (...). Ele capta situações, imagens com rapidez, aquilo parece que vem no olho."

100



Hundertwasser. Hot Spring Village. Blumau, Styria, 1993 - 1997.



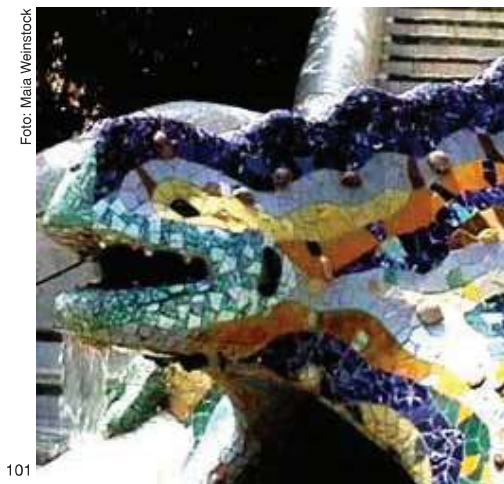


Foto: Maia Weinstock

101

Antony Gaudi: Parque Güell, 1900 - 1914



Foto: David Goldwasser

102

Antony Gaudi: Casa Batlló, 1904 - 1906

Com relação à cor, procura sempre diluir, trabalhar com as passagens, com tonalidades. Diz ser mais bonito, mais poético. Quanto ao uso de mosaicos e detalhes, lembra ser uma linguagem que pratica desde que começou a pintar (fig. 98). Já usava “quadrinhos” e hachuras antes mesmo de conhecer Gaudí (figs. 101 e 102). Para ele, misturar cores, caquinhos e formas orgânicas é procedimento ingênuo, primitivo, que pertence ao universo infantil, sendo uma solução solta e menos rígida, que a criança é capaz de absorver com mais facilidade. Identifica-se com alguns arquitetos e artistas que têm esse modo de expressão. Fez visitas ao Parque Güell, de Gaudí, em Barcelona, com suas formas distorcidas; em Viena, conheceu o trabalho do arquiteto Hundertwasser (fig. 100); e em Florença, Niki de Saint Phale, e seus trabalhos com caquinhos e espelho (fig. 99). Investiga, ainda, a arquitetura do imaginário, de vários artistas anônimos, que trabalham com a desorganização da forma.

A cor e a linguagem visual que estimula a criança

Acredita existir uma linguagem que se aproxima da criança, gerada pelo próprio





meio e pela cultura, especialmente através da cor. Imagens trazidas por produtos comerciais - doces, festas infantis, parque de diversões - têm uma coloração múltipla. Por outro lado, vê a relação da criança com a cor livre, misturada, e não como pensada pelo arquiteto, em sobre-tons, degrados, sépias ou marrons. No teatro, acredita que isso não ocorra. O sentido é de criar "clima", "atmosfera" para expor um certo texto ou personagem.

Esclarece a natureza diversa dos estímulos gerados pela cenografia, no teatro, em relação a outros espaços infantis. No teatro, existe um contexto e a responsabilidade em manter o envolvimento do público, de ter seus olhos colados à cena. Nas instalações, no bufê infantil, na sala de aula, não existe o complemento da estória, do texto, da encenação. A brincadeira, nestes casos, pode ser proposta pela curiosidade, pelo aprendizado; e nas festas, pela animação, pelo tipo de doce, pela pessoa que faz a maquiagem. Não está sendo contada uma estória. São relações e maneiras diferentes de ver.

Um outro aspecto discutido: a luz, como cor, na cenografia. A luz tem o poder de transformar o espaço, interferir na cor do figurino, nas transparências, tecidos e todos os elementos do cenário. Cenógrafo, figurinista e iluminador deveriam trabalhar sob a coordenação de um diretor de arte, porém, isso ainda não acontece no teatro. Diz ser o trabalho com a luz um caminho muito rico, ainda pouco explorado nos espaços infantis. Uma das cavernas do Espaço de Aventuras têm esse efeito: a criança sai da luz do dia e entra numa luz cenográfica, misteriosa.

Materiais, linguagem e segurança

Estabelece distinções entre o trabalho de cenografia e o de instalações. No teatro, o trabalho cenográfico é para ser visto, de longe, não se está usando ou participando do espaço. As possibilidades são mais livres. Pode-se trabalhar com tecidos, transparências, tramas. Os planos podem ser superpostos: telas, acrílicos, plásticos, vidros, tramas de tecido, e, com a luz e pinturas, consegue-se muita "magia". No



caso da instalação, os materiais precisam ser resistentes. Numa proposta interativa, que irá atender também a adolescentes, a estrutura deve poder suportar este esforço. Além disso, o uso por crianças pequenas requer a manutenção constante dos equipamentos (reparos para que não tenham bordas pontudas, farpas; limpeza, etc). A durabilidade, a resistência, a segurança são condições necessárias aos materiais utilizados neste tipo de equipamento. No Espaço de Aventuras, Serroni conta que precisou “encher de redes e cordas”, por exigência do Sesc. Para ele, o brinquedo deve propor uma dose de risco. Naturalmente, com controle e sem esquecer o bom senso, mas possibilitando à criança testar seus limites. Acredita que certos conceitos, com determinada linha de educação, restringem o desenvolvimento da criança.

As maiores dificuldades

São atribuídas à falta de mão-de-obra especializada, poucos recursos econômicos e prazos curtos. Menciona, ainda, dificuldades com os espaços, que às vezes não são adequados para fazer determinada obra. Serroni considera a mão-de-obra, no Brasil, pouco qualificada, os acabamentos ruins e a tecnologia, inacessível. Deve-se estar constantemente formando pessoal para o trabalho. Mesmo um marceneiro que domine o ofício tem que se ajustar, pois, na cenografia, ou mesmo na instalação para criança, por exemplo, não se está fazendo um móvel e sim algo intermediário entre um móvel, um objeto e um brinquedo. A rigidez da marcenaria não se aplica a esse caso.

O trabalho multidisciplinar

Tanto no teatro como na arquitetura, o trabalho em equipe multidisciplinar é sempre necessário. As informações são especializadas e deve-se trabalhar com consultores. O arquiteto tem o conceito do projeto e a visão ampla, devendo orientar o trabalho, coordenar as equipes; mas, sempre com pessoas. Não é possível desempenhar todos os papéis.



Ruy Ohtake

Formado pela FAUUSP, em 1960, mantém escritório em São Paulo tendo realizado projetos de arquitetura e urbanismo no Brasil e no exterior. Foi professor na USP, na Universidade Mackenzie e na FAU-Santos. A entrevista com Ruy Ohtake teve como objetivo indagar sobre a linguagem que utiliza em seus projetos, o sentido lúdico e sensorial das formas orgânicas e cores. O primeiro encontro foi realizado em seu escritório, no qual falou de maneira abrangente sobre as questões levantadas. No segundo encontro, no Instituto Cultural Tomie Ohtake, após conhecer o propósito da pesquisa, Ruy traz para discussão um projeto na área educativa, realizado em Ubatuba, São Paulo.

Sobre arte, arquitetura e cor

Situa a arquitetura como arte, nas soluções construtivas ou funcionais. Um corrimão, por exemplo, pode ser tanto um apoio como um detalhe de arte. Faz ressalvas quanto ao lúdico, devendo este estar inserido na essência da arquitetura e não ser apenas "decorativismo".

Traz a discussão da cor, da arquitetura, para a cidade. Diz que a arquitetura dos "neos", de origem inglesa do final do século XIX, invadiu o Brasil e transformou-o em "bejinhos"; e que isso não tem nada a ver com a cor do Brasil. Fala em "cor compromisso", cor que interfere. Diz que a cidade tem que ter cor. Até pouco tempo, o próprio material atribuía cor à arquitetura – a madeira, a pedra, o tijolo. Com o processo industrial, a cor entra já no processo de fabricação das peças. Fala em extremos e consenso:

Agora, é bom trabalhar com extremos em arte. Por isso, eu falo: eu não gosto de consenso. O consenso não é o extremo. O consenso é aquilo que todo mundo já pensou com consistência. A vanguarda é aquilo que é anticonsensual. Quem é arquiteto de vanguarda, é por ser anticonsensual, infelizmente."





A identidade cultural brasileira

Ohtake referencia-se no barroco brasileiro, em Aleijadinho, em Oscar Niemayer. Lembra de desenhos seus realizados em Congonhas do Campo: os profetas, contrastes de luz e sombra, a leveza das dobras das roupas em pedra-sabão. Faz uma retrospectiva histórico-cultural do período correspondente à sua formação e produção profissional, desde a década de 1950 - na arquitetura, na música, no cinema – até a atualidade. Considera este período o mais rico da cultura brasileira, em toda a história do Brasil, e conclui que o que faz hoje é uma arquitetura da identidade cultural brasileira. Fala em leitura clara, em ousadia e surpresa, como características da arquitetura brasileira e desafios de sua obra.

O menino e o mar

Trata-se do projeto de um centro educacional, em Ubatuba, litoral de São Paulo, parcialmente executado, com fins sociais (referências de publicação estão na entrevista, no Anexo 3). O programa inclui ambulatório, berçário, creche e escola para crianças de 7 a 14 anos. Estão distribuídos em três pavilhões independentes, com arquitetura solucionada a partir de materiais da região, como o bambu e o sapé. A proposta foi fazer arquitetura contemporânea com materiais simples.



103



104





O primeiro ponto levantado por Ohtake, refere-se à participação das crianças na escolha das cores de um dos pavilhões. Fala da simbologia encontrada pelas crianças, representando a mata atlântica, a areia, o mar (fig. 104). Diz que o espaço para crianças deve ser gostoso, que deve ter o trabalho das crianças “pendurado”, e que estes devem ser grandes. Tudo pode ser branco, ou até ter uma cor, mas considera importante as crianças saberem que os trabalhos vão ficar ali. Isso significa uma discussão mais democrática: “um vê o que o outro fez, o orientador também”. Considera que as crianças precisam ter orgulho da obra e fala da força do elemento circular vazado que identifica, para muitos, a arquitetura (fig. 103).

A interação entre educadores e arquitetos no projeto

A contribuição do arquiteto deve estar no desenho; não deve bancar o “pedagogo de segunda mão”. Considera que os pedagogos também não podem auxiliar no projeto pois não têm cabeça de arquiteto, “levam um susto” ao ver as propostas. O arquiteto deve dar a direção. Se ouvir primeiro, não conseguirá criar e se limitará ao que todos já fizeram, seguirá o espaço idealizado pelo educador, cairá no padrão. Para ele, a contribuição da arquitetura tem que ser forte e vir em primeiro lugar. Depois, sim: senta-se e os ajustes são feitos.

Com relação à participação da criança, Ohtake fala em observar as crianças: “É só observar a criança. Por exemplo, é ver uma criança e falar assim: - eu quero liberdade. Você tem que perceber isso, ela não vai saber falar” (refere-se à liberdade de espaço, que não condiz com o esquema de várias salas, num corredor). Cita a pintura que fez com aproximadamente trinta crianças em um dos pavilhões: “Que arquitetura você propôs nessa parede? Vamos trazer a criança, vamos aproveitar a criança. (...) Vamos botar o que cada um acha mais bonito. E a turma lá, a maior algazarra, durante a manhã toda” (fig. 104).





A cor do Instituto Tomie Ohtake

Em visita ao centro cultural, comenta o partido cromático do projeto. Diz que a cor não precisa ser racionalmente explicável:

A escolha das cores tem origem, as mais diversas. Às vezes porque é simbólica, porque é afetiva, porque é bonita. Não tem que existir, obrigatoriamente, uma razão específica para colocar cor. Não precisa encontrar uma razão, vale pelo sentimento.

Na fachada, pretendia diferenciar os dois complexos formados pelo edifício de escritórios e o centro cultural. Fez a ligação por meio das curvas e achava muito importante entrar com uma cor. Após vários ensaios, preferiu três gamas de azul. Numa das pontas, o azul vai para o magenta e, na outra, para o violeta, formando um “eixo de cor”. Seu objetivo era criar uma estrutura de cor, e não cores aleatórias (fig. 107).

Sobre procedimentos, faz estudos no papel manteiga ou sulfite, com canetas hidrográficas, pela agilidade, e depois usa o lápis de cera. Organiza os tons, modificando-os e faz visitas ao local, para avançar a idéia. O espaço urbano deve ser movimentado, não quer somente cores neutras. A arquitetura é uma presença no espaço urbano e quer dar a ela um peso contemporâneo; “Hoje, a obra contemporânea entra movimentando o espaço urbano e o desafio é chamar as pessoas”.

Partido arquitetônico e linguagem lúdica

Ohtake comenta o partido arquitetônico. Destaca a importância do sentido longitudinal





daquele espaço (fig. 108) e como isso direcionou o pensamento da estrutura e dos detalhes. Evitou pilares no pavimento inferior, pendurando a laje por tirantes. No fim desse eixo, como fundo, propõe uma estante de vasos coloridos de flores, destacados pela luz natural. A escada situa-se como elemento escultural que acompanha este conceito. Os peitoris são vazados nesse sentido para manter a continuidade do vazio deste salão (fig. 106). Enfatiza, com vários exemplos, que o projeto estrutural, assim como o detalhamento, deve respeitar o desenho e o conceito proposto e isto ocorre durante todo o processo da obra.

Para o presente estudo, interessou observar elementos de caráter inusitado e divertido, que sugerem o jogo, a surpresa. Apesar de Ohtake não ter intenções lúdicas neste espaço (como no caso da escola de Ubatuba), seus elementos têm essa característica: o ritmo das tesouras metálicas, alternadamente invertidas; o ritmo das juntas de dilatação no piso térreo; a brincadeira nos corrimãos da escada de acesso (fig. 105); a presença eventual das esculturas de Tomie Ohtake (fig. 108), objetos essencialmente lúdicos; o movimento orgânico, o contraste entre cheios e vazios, leveza e densidade dos “lençóis” de concreto da fachada; as ondas e a cor em elementos externos. Alguns elementos dessa linguagem, claro, são inerentes à arquitetura; mas que, arranjados de uma determinada maneira, transformam-na em objeto lúdico, em criação artística.

Luise Weiss

Artista plástica, formada em 1977, pela Escola de Comunicações e Artes da USP, professora nas Universidades Estadual de Campinas e Mackenzie. Como artista e educadora, um dos caminhos percorridos por Luise leva à pesquisa de objetos-brinquedo feitos com sucata, à experiência didática com crianças, às possibilidades lúdicas do livro-objeto. O intuito do encontro com a artista foi especular sobre processos de criação, a linguagem e a poética de seu trabalho, nos pontos onde há convergência para universo lúdico e infantil.





Criação e linguagem - Livro-objeto

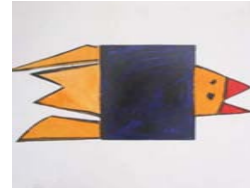
A base de seu processo criativo está em experimentos e invenções livres, sem saber, a princípio, se irá utilizá-los ou não. Várias idéias surgem e podem ser captadas em forma de livrinhos, de álbuns. A narrativa não é condição para o trabalho. Explica que, em primeiro lugar, se apresenta a imagem e que, nem sempre, há necessidade de palavras. Busca a síntese na imagem.

Usa cores contrastadas, vibrantes, complementares. Atribui, talvez, à influência da gravura, os contrastes com o preto: preto/vermelho, preto/azul, preto/amarelo, etc. Dobraduras,

109



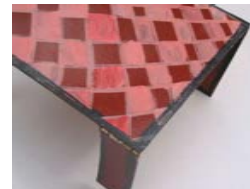
110



111



112





recortes, papéis de cores e texturas diversas. É recorrente a expressão por formas que vão de transformando, analogias, efeitos visuais (olhar através de óculos), o “divertido”, a surpresa, o inusitado.

A temática dos livros é variada, sendo inúmeras as experiências. No período entre 1989 a 1993, desenvolveu uma série de livros a partir de dobraduras, cores, texturas e jogos de forma. Numa delas, o livro apresenta-se como uma caixa quadrada, cheia de peças dobradas. Cada peça, uma surpresa: um jogo com a forma, bordas, frente-verso; de cada lado, uma imagem (figs. 109, 110, 111 e 112). Num outro, o abecedário recortado denuncia uma estrutura geométrica que se assemelha a uma cidade. E assim por diante: um livro sanfona, com carimbos, formas mutantes e recortes vazados; noutro, texturas e cores de papéis sugerem os quatro elementos (sol, terra, água e vento); livros tendo envelopes como suporte e surpresas dentro; outros para serem vistos através de óculos especiais, que acrescentam alguma coisa à imagem; um livro sobre a gravata, com várias possibilidades de dobra e letras formando palavras. Os trabalhos têm sempre alguma coisa articulada, móvel, que se encaixa; analogias, como o chapéu de um soldado com a carcaça da tartaruga.

Luise nota em seu trabalho atual, de pintura, a presença do lúdico vivenciado neste período (mesmo não tendo a intenção de jogo) nas disposições em dípticos e trípticos; a possibilidade de dobrar e mudar a posição a pintura. As experiências vão se misturando.

O desenvolvimento da linguagem / referências

A artista pondera o desenvolvimento da sua linguagem como sendo originário da vivência de atividades com crianças e, ao mesmo tempo, da própria experiência de vida, do vínculo muito forte com o livro - coisas que foram caminhando juntas. No convívio com as crianças, aprende a simplicidade em construir situações, o trabalho com materiais e recursos modestos, o fazer de conta, o transformar coisas, a associação e síntese de imagens. Considera que essa experiência, aos poucos, foi se incorporando ao seu trabalho artístico. Isso não significa que os projetos tenham sido feitos exclusivamente para crianças. Elas



entendem e respondem rapidamente. Mas, foram feitos pensando também no adulto, deixando viva a chama, o prazer da descoberta de folhear, de manipular; como se faz quando criança: “Como artista, você pode manter isso vivo; e aí, você reúne o universo da criança com o do adulto. As coisas começam a se interligar.”

Uma outra vertente desse processo está nos livros infantis, nos livros antigos, nas publicações com as quais tem contato viajando em outros países; nas obras dos artistas no momento com os filhos. Exemplifica: um livro de Picasso, com recortes a mão livre de papéis; os trabalhos de Calder; os recortes e colagens de Matisse – “são trabalhos que encantam”.

Cinema, desenho animado, história em quadrinhos são também estímulos: “histórias em quadrinhos em forma de silhuetas de sombras”, “imagens que a gente guarda, quase que num arquivo de memória; e essas imagens, vira e mexe, voltam”.

Com o objeto, a sucata, tem o mesmo espírito: reciclar, dar um novo significado ao material simples, efêmero, que é jogado fora, reutilizá-lo. Lembra o despojamento de Flavio Mota ao fazer desenhos sobre guardanapos, diários de desenho. Outra referência forte para Luise está na arte popular:

Aqui no Brasil, a gente tem, por exemplo, uma série de objetos, brinquedos, objetos utilitários, que são feitos com reaproveitamento de lata, a literatura de cordel - essa simplicidade de materiais e o despojamento. O artesão vai construindo a sua lamparina com latas reaproveitadas, com material reciclável. É claro que, para ele, tem um componente de sobrevivência nisso, ele vai fazer para utilizar, ou para vender. Mas esse despojamento, é muito fascinante. Isso, até hoje, me encanta bastante. (...) Paralelamente, com uma outra tecnologia, hoje, a gente caminha com recursos fantásticos da computação gráfica. E você tem o outro lado: uma arte popular, um artesão, que trabalha com recursos absolutamente primários, materiais simples.



Tizuko Kishimoto

Kishimoto é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e desenvolve pesquisas na área da Educação Infantil. Atualmente, coordena um grande grupo de pesquisa, de tema “Contextos Integrados em Educação Infantil”, voltado ao estudo do brincar e à formação de professores em contexto. Esta pesquisa se dirige principalmente a instituições públicas do tipo “Emei” (Escola Municipal de Educação Infantil) e creches. O intuito é levar os profissionais envolvidos à reflexão sobre a importância do livre brincar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e possibilitar que, gradativamente, eles possam intervir em seus ambientes, de forma a dar autonomia à criança. Isso envolve a organização do espaço, do mobiliário, dos brinquedos e materiais pedagógicos; a estrutura física deve permitir à criança escolher do que brincar. Explica que, no livre brincar, a possibilidade de escolha é fundamental, e que o professor não deve dirigir a brincadeira, pois, assim, a transforma em atividade pedagógica, descaracterizando o brincar. O papel do professor é dar suporte e enriquecê-la.

Espaço e livre brincar / equipamentos

Discutiu-se a especificidade do brincar e da estrutura espacial em função do desenvolvimento e idade das crianças. Para crianças de zero a três anos, freqüentando uma creche, por exemplo, o espaço deve ser planejado para a exploração sensorial e motora, onde possa engatinhar, subir, descer, pegar, mexer; com objetos baixos, macios, para que possa subir; um espaço não muito vazio, para que possa se escorar, e que propicie a motricidade necessária para seu desenvolvimento. Numa Emei, que atende crianças de quatro a seis anos, o brincar deve estar orientado para o desenvolvimento simbólico, com objetos que possibilitem entrar na temática de faz-de-conta, “porque entrando numa situação imaginária elas vão recriar situações, usar regras, e com isso estão desenvolvendo linguagem, criando novas parcerias, colocando hierarquias no próprio brincar...”

Em espaços externos, o *playground* não deve ter seus equipamentos dispostos



aleatoriamente, sem prever a possibilidade de brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo. Argumenta que é possível aproveitar a terra, uma árvore, colocar um tanquinho de areia embaixo, perto de uma torneira, onde a criança possa ter pratinhos, canequinhas para fazer construções e, ao mesmo tempo, usufruir a sombra. O espaço de brincar deve considerar a criança por inteiro, soltar seu imaginário para que se relacione com colegas e, ao mesmo tempo, desenvolva condutas sociais, afetivas, cognitivas, além da motora. *Playgrounds* "padrão", em geral, propõem somente a motricidade.

Cor no espaço da escola

Tizuko expõe a inexistência de preocupação com este aspecto por parte das escolas públicas (salvo casos específicos), sendo a sua pintura padronizada, com o mesmo modelo para a educação infantil, ensino fundamental ou médio. Focaliza na criança o eixo desta questão. Indaga: qual o olhar da criança, como esta se expressa através da cor? Qual o significado proposto para as cores? Considera que as cores da escola deveriam ser as da criança, da sua produção cultural, e não somente estabelecidas por adultos, sejam arquitetos, professores ou coordenadores; e que esta produção não pode ser vista com os valores do adulto, por exemplo, considerar um certo desenho sem equilíbrio, sem preenchimento, etc.

Ressalta os diferentes significados que a cor assume em cada cultura. No Japão, por exemplo, ao tratarmos de crianças, há uma tendência em se colocar o vermelho em tudo - nos brinquedos, em vestimentas - pois significa proteção. Conclui: "... se a cor tem uma significação cultural, a cor, para a criança, também cria significações". Discutiu-se a necessidade, por outro lado, de ampliar sua experiência com a cor, para que possa melhor expressar seus significados e valores estéticos. Relaciona a liberdade de manifestação e as experiências com o estético, à aquisição da auto-estima pela criança.

Imagens veiculadas na mídia e as influências na concepção do espaço educativo

As crianças têm acesso à mídia no próprio universo doméstico. Na escola, no entanto, Kishimoto pondera que se existe a preocupação de colocar alguma imagem de quadradinhos,



de revista, de conto de fadas, quem faz é o adulto e teria que ser a criança. É a cultura do adulto, do professor (se este gosta de contos de fada e pinta um duende na parede, por exemplo) que está aparecendo e não a da criança. Se existem representações do que é visto na televisão, nos quadrinhos, é importante que sejam feitas pelas crianças.

Funcionalidade / aberturas, vãos, fechamentos / segurança / relações

Condiciona o pensamento de todas essas variáveis à proposta pedagógica e considera que esta questão não vem sendo prioridade para os órgãos governamentais, ao proporem "escolas de lata"¹ de 40m², ou, das escolas em geral, impõem padrões aos quais crianças e professores têm que se ajustar. O foco, novamente, está nas crianças e na cultura, na concepção de educação infantil desejada: quem são as crianças? como quero educar essas crianças? qual a idade da criança e como estas se desenvolvem, como professores e administradores usam o espaço? Isso definirá o espaço, suas cores, os materiais e como deve funcionar.

Alguns valores da educação podem orientar o projeto de arquitetura. Considera que o espaço deve facilitar a interação entre adultos e crianças, sendo esta diferente no caso de bebês ou crianças de cinco, seis anos. Espaços integrados facilitam a visibilidade entre crianças e adultos. Paredes de vidro, aberturas maiores, podem ser boas soluções para que as crianças possam enxergar o outro lado. Crianças pequenas gostam de pequenos vãos para se esconder. Os maiores já não gostam de espaços apertados, gostam de compartilhá-lo com amigos.

Uma casinha fechada não seria adequada. Divisórias baixas e leves permitem, mesmo à criança que esteja fora, interagir com a de dentro. Com relação ao mobiliário, discute que, normalmente, as escolas têm estantes altas e fechadas. As crianças não alcançam todas as prateleiras de brinquedos, ou os materiais ficam fechados dentro de armários, inacessíveis, o que lhes prejudica a autonomia.

Outro aspecto é o da segurança. Esta deve estar ligada às possibilidades da faixa etária

¹ Refere-se ao projeto criado na administração do prefeito Pita para a cidade de São Paulo, utilizando "containers" como salas de aula.



e a uma estrutura física que permita desafios suficientes. Em caso contrário, eliminam-se todos os desafios do ambiente e a criança é bloqueada em seu desenvolvimento. Espaços *clean*, não criam desafios e a criança fica confinada a berços, dentro de quadrados.

As linhas pedagógicas e o espaço

Discutiram-se os princípios de algumas linhas pedagógicas contemporâneas e se reatamento no espaço. Freinet, por exemplo, acredita que a criança é dinâmica, exploradora e que se deve dar autonomia a ela. O ambiente não deve se restringir ao interior da escola, ou a ambientes estruturados como oficinas. O espaço fundamenta-se em áreas tematizadas, áreas opcionais, que criem possibilidades de escolha.

Em Reggio Emilia, a conduta é observar a criança, ver o que está interessada em fazer e dar suporte (materiais, orientação estética, etc), por parte de pais, educadores, especialistas de arte. A estrutura espacial deve estar montada para isso, de acordo com o projeto em desenvolvimento. As crianças levantam hipóteses e os adultos vão tentar mostrar a elas como podem transformar essa hipótese em realidade. O espaço da escola estende-se ao ambiente urbano. Quando necessário, as crianças são levadas à rua, às praças, a exposições para alimentar a criação: "A criatividade não pode estar sentada no vazio. É preciso estar sentada em experiências ricas. É isso o que faz o pessoal da Reggio Emilia: eu tive uma idéia, mas como é que eu vou materializar essa idéia? Eu preciso ter experiência".

O High Scope é uma proposta curricular que parte do pressuposto de que é importante que a criança tenha, durante o dia todo, o máximo de oportunidades para explorar, numa estrutura sempre disponível. Todas as salas, para cada agrupamento infantil, devem estar montadas com as áreas do conhecimento importantes: ciências, brinquedos, faz-de-conta, construção; exploração da linguagem (computador, máquina de escrever, livrinhos infantis - tudo o que leva à comunicação oral e escrita da criança) e artes (com pincéis, papéis, tintas, materiais diversos, inclusive cavaletes para a criança pintar). A rotina é baseada no princípio da criança ativa e autônoma, e na oferta de experiências livres ou



dirigidas, individuais ou em grupos (pequenos ou grandes). Inclui o pressuposto de planejar, executar e avaliar. Como proposta curricular, respeita, de um lado, a autonomia da criança e, do outro, o trabalho orientado do professor. O ambiente, para que isso ocorra, deve ser amplo e conter todas as áreas dentro da sala.

É comum, em escolas particulares do Brasil, uma estrutura fragmentada, onde existe um espaço para cada atividade: uma sala de arte, outra de computador, outra música, etc. - e a criança circula, de sala em sala. Kishimoto explica que, em estruturas deste tipo, a atividade da criança é interrompida por existirem tempos determinados para as ações; enquanto que a estrutura completa, montada para cada agrupamento, possibilita um fluxo mais contínuo, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento. O tempo do brincar deve ser livre e a própria criança deve poder gerir o espaço. Rotinas determinadas somente pelo adulto não atendem as necessidades da criança, mas somente aquilo que este acredita. Por outro lado, é importante que a sala de atividades seja um verdadeiro espaço de brincar, e que este não fique restrito ao pátio, ao parque, somente.

No aspecto do relacionamento, o ambiente deve ser preparado para receber tanto crianças, quanto pais. Deve existir um espaço onde, no acolhimento das crianças, os pais possam ficar com as crianças, brincando com elas.







ESTUDOS DE CASO

A criação, em arquitetura, tem dois pólos em constante diálogo mediado pela cultura: o sensível e o racional. Ao conceber um espaço, de um lado o arquiteto está envolvido com sensações visuais, táteis, sonoras, procurando atingir o conforto necessário à permanência do homem no seu interior ou, ainda, buscando um valor estético para a obra vista na sua unidade ou como parte integrante da paisagem urbana, com todos as condicionantes perceptivas ambientais estudadas; de outro, estão as exigências funcionais, cognitivas, que organizam o conjunto de ambientes, a forma articulada e racional. A técnica, os materiais, são os meios da concretização espacial, entrelaçando estes pólos. O arquiteto deve ter em mente esta dualidade e, ainda, o paradigma na qual se insere. Pôde-se observar nas obras de Brougère, Huizinga, Rybczynski, como valores relativos ao lúdico, ao conforto, mudaram ao longo da história, em função da sociedade, da cultura. Um estudo que se propõe a conhecer a linguagem de uma determinada arquitetura, deve situá-lo num contexto específico, com seus paradigmas, envolvendo o ambiente e a cultura.

A linguagem dos ambientes infantis, está conduzida por esta dualidade, por paradigmas estéticos e educacionais. As entrevistas mostraram a diversidade de idéias e valores de profissionais contemporâneos envolvidos, de alguma maneira, com projetos de espaços infantis. Isso conduz ao pensamento de que, a cada caso, deve acompanhar uma análise. Ruy Ohtake pratica a arquitetura que busca valores na identidade cultural brasileira e encontra, para a sua obra, referências no barroco mineiro. Assim como Aleijadinho soube explorar as possibilidades da pedra sabão, Ohtake trabalha com materiais regionais, como o bambu e o sapé, em projeto para um centro educacional em Ubatuba. Serroni reúne vivências culturais diversas e, com liberdade, dispõe dessas experiências de modo a melhor atender o que os diferentes projetos exigem. Como cenógrafo, diz não poder, como um artista, aplicar uma única linguagem em seus projetos. Cada texto irá exigir uma proposta estética, uma linguagem apropriada àquele contexto. Na educação infantil, Kishimoto defende o espaço que possibilita autonomia à criança, conduzida pela idéia do livre brincar como meio ideal para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em



fase pré-escolar.

Abordamos no capítulo V a tipologia dos ambientes infantis, classificados em educativos e de lazer. A partir do levantamento e análise preliminar dos espaços estudados, chegou-se a um conjunto de variáveis ambientais e de linguagem visual, que caracterizam o espaço lúdico infantil. Muitas direções foram encontradas, até mesmo dentro de uma mesma categoria de análise. Considerando os espaços educativos, as brinquedotecas, por exemplo, diferem em seus objetivos, podendo estar em escolas, hospitais ou em centros de lazer. Mesmo tendo estruturas físicas semelhantes, as linguagens são diversas em função dos brinquedos e equipamentos necessários para atender aqueles objetivos. As estações de ciência e tecnologia também apresentaram linguagens discrepantes. Quando destinadas a eventos de curta duração, as propostas eram cenográficas e temáticas, em contraposição às exposições em espaço fixo: ambiente com um "formato" mais sério. Neste caso, o lúdico limitou-se aos jogos propostos, não se estendendo ao ambiente. Este, quando tende à educação (no caso extremo está a própria escola), fica mais neutro, deixando o foco para os equipamentos. O lúdico fica restrito a espaços destinados a atividades específicas, como a sala de aula, o playground e a brinquedoteca, exceção feita ao Colégio Santa Cruz. No caso dos ambientes de lazer, essa distinção não acontece. O lazer voltado ao brincar coincide com o lúdico. As características: liberdade, diversão, alegria, regras, ritmo e movimento, harmonia, contraste, podem ser lidas em todos os espaços pesquisados (eventos cênicos, parque temático e os parque lúdico do Sesc)

Foram escolhidos dois casos para detalhar nesta parte, um de cada classe proposta, seguindo o interesse pela relação educação-entretenimento. Consideramos, sob a ótica da linguagem, a pré-escola do Colégio Santa Cruz e o Parque Lúdico do Séc, dois exemplos representativos. Como constatado em entrevista, em ambos há a participação do arquiteto José Carlos Serroni, tendo sido possível, portanto, obter informações sobre o processo criativo destas obras.



Os espaços foram analisados a partir dos seguintes aspectos: **contexto**, **criação** e **linguagem visual lúdica**. Há diferenças nas variáveis internas destas categorias pela especificidade dos projetos nas duas áreas de abordagem: educação e lazer.

Colégio Santa Cruz

Contexto

A Educação Infantil, criada em 1999, é unidade recente do colégio e atende crianças entre quatro e seis anos. A instituição pratica projeto pedagógico autônomo, vinculado ao vivido na rotina escolar e ao processo interativo com as crianças, o que provoca constantes mudanças nas propostas curriculares². Segundo Serroni³, os educadores realizaram dois anos de pesquisa antes de dar início ao projeto de arquitetura e sua pedagogia tem como base o modelo canadense de educação infantil.

Para o arquiteto, interessou saber que a proposta seria de uma educação por associação, por processos de identificações, de relações; e não uma alfabetização tradicional, por letras. Eles iriam trabalhar com as cores para caracterizar certas coisas. Seriam cinco turmas, e cada turma teria a sua cor. Existia a preocupação com coisas não exatas, não matemáticas. Não teriam computação, nem *games*, apesar de serem cobrados pelos pais. Consideravam ser a idade de cinco, seis anos, um período para brincar, ainda; aprender brincando, sem pensar em competição.

O projeto previa tudo: desenhar as carteiras, o quadro de avisos, a lousa, o chão.

“Tudo foi pensado e sempre tinha uma brincadeira. Na pré-escola, as carteiras têm a mãozinha impressa. E quando a criança fez cinco, seis anos e passou para o Ensino Fundamental 1, a carteira dela já tem outro desenho - o “loguinho” do Santa Cruz. Já começa a se sentir mais importante, inserida no contexto da escola, já sai daquela coisa mais livre”.

² Não foi possível colher dados precisos sobre a proposta pedagógica da escola, ficando estes restritos a informações obtidas através do arquiteto, autor do projeto, e no site do colégio (disponível em www.santacruz.g12.br). Isso inviabilizou a análise do espaço lúdico integrado ao modelo pedagógico. O interesse centrou-se nas relações do lúdico com espaço/ ambiente e com a linguagem visual; e no processo de criação do projeto, conforme objetivos fixados para esta parte do estudo.

³ Ver transcrição na íntegra, Anexo 3.



Trabalho em contexto integrado

“Eu acho que nem pode vir o processo pedagógico e dirigir a coisa e nem pode o espaço, a arquitetura dirigir a coisa. Você tem que casar as coisas. Criar uma harmonia”.

Na fase de estudo e anteprojeto foram realizadas várias reuniões com a direção da escola, com os orientadores pedagógico, psicológico e espiritual (por se tratar de uma escola de padres), professores e técnicos. Estes colocavam uma série de problemas, de situações, de necessidades, em função do método pedagógico. Serroni explica: “claro, estudei um pouco, acompanho a experiência, mas eu não sou um psicólogo infantil, não sou um cara que entende da pedagogia, do processo de educar a criança. A criança tem que ter, junto, ali, algumas coisas.”

Pelo partido adotado, muitas questões eram discutidas na própria obra, com professores, com a direção, com marceneiros e pessoas da manutenção. A mão-de-obra local foi muito utilizada. Marceneiros, serralheiros, eles também estavam no processo, entraram no “espírito” do projeto.

Estavam felizes. O que a gente estava fazendo era uma coisa muito estranha para eles, era diferente. A gente explicava o projeto, (...) fez muitos desenhos. Foi um processo bacana.

Conceitos espaciais e cromáticos

A partir de reuniões realizadas entre o arquiteto e a equipe pedagógica, definiu-se o conceito de espaço desejado. Este deveria transmitir: prazer de aprender, respeito, otimismo, invenção, a natureza. Diversidade e surpresa seriam qualidades desse espaço, mas também, precisão, organização, ordem e limpeza. A idéia era a de uma arquitetura orgânica, sem linhas retas, sem cores primárias; não um amarelo, mas amarelos; vários azuis, vermelhos, tal como ocorre na natureza. Não existiriam crianças da classe A, B ou C, mas da classe amarela, laranja, verde, azul, lilás; e assim as crianças se relacionariam, sem hierarquias. Cada classe com sua personalidade (fig. 113).



113



114

No conceito geral, posteriormente, a cor também participa da transição para os níveis seguintes (Ensino Fundamental 1 e 2). Estes foram identificados pelas cores azul e verde escuros, aplicados em portas, barrados e outros detalhes, com o propósito de fazer, com maior naturalidade, a passagem de um espaço tão lúdico, para outro tradicional, já existente (fig. 114).

Programa funcional

Foi definido que a escola seria feita na casa onde moravam os padres, na casa antiga do colégio. Era um sobrado, de dois andares, com um jardim muito grande. O ambiente foi pensado de forma integrada, considerando os objetivos pedagógicos e todos os equipamentos e detalhes que promovessem o acolhimento das crianças. O programa de atividades incluía música, teatro, jogos, educação física, até fazer pão. Foi organizado em:

sala de atividades (25 crianças) / sala de música / ateliê / espaços de brincadeira de jardim /quadra pequena coberta / playground / cozinha / enfermaria / administração (direção, sala de professores, recepção, etc) / banheiros.



115



116

Foram realizados estudos para saber como a criança chega com a mãe, como entra, como as, o horário de pico. Ser entregue assusta. A criança tem que se sentir protegida, não solta (figs. 115 e 116).

Criação

Instrumentos

Desenho: "O bom lápis, é o que faz tudo, eu acho..."

Maquete:

"Eu sempre faço maquete. Às vezes uma, às vezes duas, três... Às vezes, no teatro, já cheguei a fazer seis maquetes para chegar no final. Acho que é o trabalho que mais você consegue enxergar as coisas e fazer com que as pessoas enxerguem: o iluminador, o serralheiro, o marceneiro, a própria direção da escola que está vendo. Às vezes nem desenho e já vou para a maquete".

Arquitetura, linguagem e cor

Para Serroni, a cor surge intuitivamente, na criação, vendo, acompanhando a obra. Diz já ter uma vivência no uso da cor e que esta conduz a criação. No trabalho com mosaicos, tudo foi acompanhado no local, junto com o pedreiro, pois não havia uma exatidão, eram "passagens de cor". Julga este tipo de estímulo fundamental à criança, para que seja sensível às nuances. Hoje, está habituada ao computador, onde as cores são "chapadas".

Menciona o fato de, certas vezes, já existir um contexto cromático e você deve trabalhar de forma integrada. No caso da escola, já havia a proposta de cores para cada sala. Cita a psicologia das cores e diz que um acompanhamento vem sendo feito pela escola, no



sentido de avaliar o comportamento das crianças com relação às cores da sala. Perceberam diferenças na sala do vermelho, por exemplo, com relação às salas verde e lilás. Correções foram feitas.

Num trabalho planejado pela escola, as crianças mostraram como são sensíveis aos estímulos cromáticos. Fizeram o re-desenho da própria escola, representando como viam as colunas, as janelas. Estudaram Gaudí e utilizaram caquinhos.

“Então, eu imagino o que não vão ser essas crianças daqui a vinte anos (...) Porque se você, na pré-escola, recebe esse tipo de estímulo do próprio espaço, da cor, do tipo, da forma, então isso aí vai gerar alguma coisa que eu gostaria de poder acompanhar.”

A idéia desse espaço/ambiente escolar é oposta à neutralidade. O ambiente é rico em detalhes e informações (fig. 117). O mobiliário foi projetado especialmente para as crianças. Carteiras e cadeiras pensadas nos seus detalhes: espaço para colocar colocar material embaixo, o material, a durabilidade, o tipo de revestimento. Painéis em corredores organizam a produção das crianças (fig. 118) Detalhes em molduras de janelas (fig. 119), em áreas molhadas, são executados em caco cerâmico: bebedouros (fig. 120), banheiros,





ESTUDOS DE CASO

188

Colégio Santa Cruz



120

tudo muito orgânico. Banheiros têm um tratamento especial, uma cor especial, o tipo de material, as alturas, as torneiras (fig. 121). O tanque externo de lavar as tintas. Como fechar, como não cair, não machucar o dedo da criança.

Na transição para o ensino fundamental (fig. 122) os objetos, a lousa, vão evoluindo, ficando menos orgânicos e mais sérios. Nesse estágio, a criança "já vai estudar, mesmo": tem computação, tem laboratórios, tem outra organização.

Brincar externo

Na área externa, contígua às salas do pavimento inferior, a área de brinquedos é livre, é um gramado aberto, para correr. Foram feitos canteiros para as árvores, móveis de



121



122





123

eucalipto, para o lanche. São muito simples de trepar, de subir, de sentar. Eles brincam em volta das árvores, sentam nas raízes, sobem, etc (figs. 123, 124 e 125). Não há equipamentos do tipo gira-gira, balanço; dá possibilidades de escolha quanto a atividades a serem desenvolvidas pelas crianças. A educação física é realizada na quadra.

No playground, o piso é de areia em toda a extensão e cercado de árvores, intercalando áreas sombreadas e ensolaradas, possibilitando conforto às crianças. Em oposição ao grande pátio gramado, neste espaço os equipamentos permitem trabalhos específicos de movimento: subir, descer, equilibrar-se, escalar, rolar, vencer percursos em pontes

124



125





126



127



128

penseis, redes e argolas. As crianças inventam brincadeiras a partir das possibilidades dos equipamentos: explorar o próprio corpo, reconhecendo seus limites; brincar em grupo, competindo; reunindo-se para o faz-de-conta em brincadeiras com panelinhas, super-heróis, etc (figs. 126, 127 e 128).

Sala de aula

Cada um tem a sua carteira. As carteiras foram pensadas de forma a permitir a mobilidade, o reajuste. São acopláveis, podendo formar mesas de seis, de quatro, individuais, ou uma grande mesa central, com o propósito de melhor disposição de acordo com a atividade (fig. 131). Cada sala tem a sua estante, a estante do professor, os armários



129



130



131

dos alunos. Cada criança tem seu escaninho (fig. 129), seu cabide (onde eles penduram as mochilas) (fig. 130). No quadro de avisos (ou de correio), com trinta módulos, cada um tem um módulo. No primeiro dia de aula eles se fotografam com uma máquina “polaroide” e cada um tem a sua foto, ou um desenho, na portinha deste módulo. É um jogo de se conhecer, “de quem é quem” (figs. 132 e 133). Com relação à organização visual, esta é dada pela composição entre a madeira (mobiliário e piso), o trabalho com mosaicos (coluna, parede do lavatório, molduras de janelas e barrado para mochilas) e a produção das crianças. Em detalhe da coluna, os mosaicos compõem desenhos ritmados e orgânicos formando padrões e seqüências.

191

Colégio Santa Cruz

ESTUDOS DE CASO





132



133

Brinquedoteca

Espaço inicialmente destinado à sala azul, foi transformado em sala de múltiplas atividades: leitura (fig. 134), música (fig. 135), teatro, jogos e atividades no computador. Tem a possibilidade de ser dividida em duas partes, com uma divisória retrátil. É polivalente, de uso múltiplo: uma sala de música e outra de brinquedos (fig. 136). Piso em madeira dá conforto às crianças quando acomodadas no chão. O teatro corresponde ao faz-se conta: espelhos e baús com conteúdos temáticos - baú dos jogos, do teatro, etc., onde eles guardam coisas, tiram panos, roupas, panos, lenços. Vivem se vestindo, fazendo capas, chapéus...(fig. 137). Os jogos e brinquedos são baseados em jogos de escolas alemãs, e são trabalhados com os professores;



134



135



136



137

Atelier

Ambiente rico em estímulos, composto por estantes, seqüência de gavetas e compartimentos para armazenar trabalhos em andamento (fig. 138, 139 e 140). O ateliê abre-se para o exterior. O tanque é coletivo, dimensionado para a altura das crianças (fig. 141). Sucata de caquinhos da obra é utilizada nos trabalhos das crianças.

Acasos

Tinha uma coluna. A gente começou a ver as classes de cima. Tinham quatro salas. Tinha uma coluna que não podia ser tirada e ficava no meio da sala. Então, a gente resolveu virar uma grande coluna de Gaudi, feita com vasos... As outras duas, de baixo, não tinham; a gente fez (...). E cada uma com seu tratamento.(...) Eu sugeriu, falava: - Olha, a gente podia então tirar partido dela.



138



139



140



141





Linguagem visual lúdica

As formas orgânicas associadas às cores em mosaicos, presentes em detalhes de todos os ambientes, são a linha condutora da linguagem visual do projeto; aquela que dá identidade à escola. Com clara referência ao trabalho de Gaudi, Niki de Saint Phale, essa linguagem torna-se estímulo constante às crianças, que terão maiores possibilidades no desenvolvimento de trabalhos plásticos. Percursos escondidos atrás de árvores. Trama de caules e galhos estimulam a percepção de movimento e formas orgânicas. Como extensão da vegetação, o desenho dos portões brinca com linhas - como se fossem caules, cipós - e com planos transparentes, feitos de telas de arame e chapa perfurada. Referência ao *art nouveau*. E, a produção das crianças é uma constante por toda a escola. se der, colocar alguns desenhos (fig. 142 a 146).

142



143



144



145



146



147

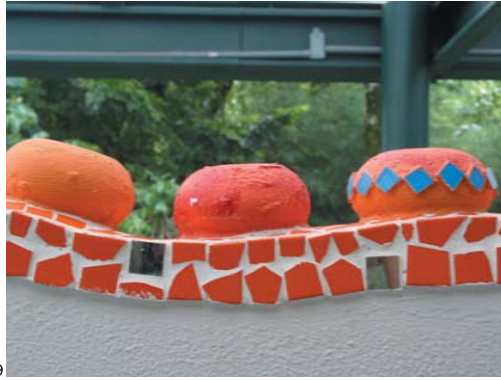


148

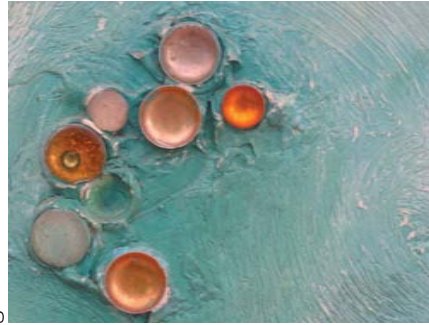


Na síntese desta análise, conforme características da linguagem visual lúdica, temos:

- a. Tema: aqui o tema não leva a representações figurativas, mas abstratas. Estas podem ser atribuídas à natureza, pelos princípios e conceitos determinados pela proposta pedagógica.
- b. Linha: alguns elementos da arquitetura, como portões; e mesmo da natureza, nas árvores, trazem este elemento, com movimento e expressividade. O orgânico, o natural está, então, representado (figs. 147 e 148).
- c. Formas orgânicas, texturas gráficas, cores saturadas: este é o eixo principal do projeto visual, estando presente nos vários detalhes em mosaicos cerâmicos (fig. 150).
- d. ritmo e movimento: manifestam-se nas formas orgânicas e também geométricas, no piso, próprias de alguns jogos de tabuleiro (fig. 152).
- e. distorções: manifestam-se em elementos como molduras de espelho, tanque, levando à idéia do fantástico, do sonho, da fantasia aos espaços onde se inserem (fig. 151).
- f. variações de escala: ocorrem em algumas peças, como bebedouro, tanque, para a adequação à escala da criança (fig. 153).
- g. materiais: há diversidade nos materiais: ferro, telas, madeira, com predomínio nos cacos cerâmicos que compõem mosaicos. A exploração do tátil é evidente (fig. 149).



149



150



151



152



153



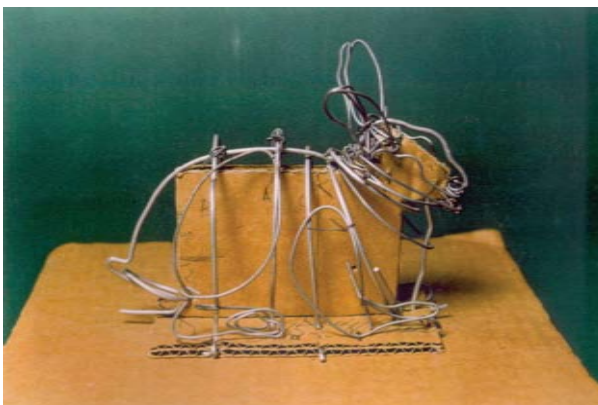
Parque Lúdico Sesc

Contexto

A proposta conceitual do Sesc para a criação do Parque Lúdico de Itaquera, com suas “instalações”, foi tratada no capítulo V. As instalações são brinquedos com os quais a criança interage, na escala do ambiente natural, em situações sensoriais e imaginárias, com outras crianças, e com o próprio espaço. Diversamente da escola, com um programa institucional a cumprir, e o compromisso de um brincar qualificado, que estimule o aprendizado, a instalação tem no brincar seu fim exclusivo, mesmo gerando, pelo alto grau de estímulos que promove, o desenvolvimento da criança. Aproxima-se do lazer com fins educativos.

Em entrevista com o arquiteto Serroni, explica que o parque foi desenvolvido em área da periferia de São Paulo, com muitas favelas, com o propósito de formação das crianças. O Sesc tem, em sua equipe, educadores, profissionais da educação física, psicólogos, atentos à criança e ao adolescente. O complexo de Itaquera possui um parque aquático e chega a receber 20.000 pessoas no verão, das quais 15.000 são crianças e adolescentes – os usuários das instalações. A proposta visa a integração social. Os usuários têm muito respeito pela estrutura, são preservadores e conservam os equipamentos.

Com relação à definição dos projetos, estes foram aprovados em concurso promovido pelo Sesc, tendo sido convidados vinte profissionais, entre arquitetos, escritórios e empresas especializadas em brinquedos. O projeto foi apresentado num seminário e, a partir disso, foram enviadas idéias voluntárias. Márcia Benevento desenvolveu *Os Bichos da Mata* (tendo já participado em Interlagos com outras instalações); Christina Mello e Rita Vaz, a *Orquestra Mágica* e Serroni, *O Trenzinho dos Jogos* e o *Espaço das Aventuras*.



154

Fonte: Benevento (1999, fig. 142)

Criação: arquitetura para brincar

Benevento

1. desenho dos bichos por vários ângulos (fotos e observação); 2. maquetes em escala: papelão e arame (fig. 154); 3. desenho das ferragens em escala; 4. ampliação para a escala real, dobragem do ferro; 5. montagem no local; 6. cobertura com tela; 7. aplicação da argamassa por dentro e por fora; 8. camada final da argamassa com pigmentos (Benevento, 1999:200).

Christina Mello e Rita Vaz

Os brinquedos assemelham-se a instrumentos musicais convencionais ampliados e redesenhados, construídos com materiais muito duráveis como aço, concreto e fibra de vidro, próprios para permanecer ao ar livre. Todos os dispositivos que produzem os sons são mecânicos, baseados em princípios acústicos, sendo todos visíveis e acionados diretamente pelas crianças (Mello, Vaz, 2001:54).

Serroni

No Espaço de Aventuras fizemos uma maquete geral e depois, maquetes específicas de cada. (...) E muito desenho, muito desenho à mão.(...) Para que não se perca essa coisa do desenho da mão, da pincelada.... É claro, uso o computador, sim, mas, como um elemento que vem auxiliar a execução, que vem facilitar a vida. Mas o projeto, o conceito,



155

vem sempre num processo mais artesanal. Mais ilustração, de brincar em cima de xerox. E daí para a maquete; daí para o projeto executivo, como sempre. No Espaço de Aventuras, tinha oitenta pranchas o projeto, vinte de estrutura, dez do concreto, e umas trinta e cinco da arquitetura. E depois o detalhamento...Enfim, é um projeto enorme. E que foi feito à mão, muito desenhado a mão.

Bichos da Mata

Localizado entre árvores de grande porte, integra-se à mata, propondo o contato com a natureza e o estímulo à aventura. Possui três focos de atenção: as cavernas, os bichos e o mirante, interligados por pontes, rios, caminhos com pistas no piso. Propõe percursos, desafios, surpresas, vivências coletivas e individuais em escaladas por cordas, degraus e redes; caminhos escondidos; cavernas e bichos gigantes que surgem em clareiras.

Linguagem de forte conteúdo expressivo explora sensações diversas: texturas, sombras e luzes, espaços abertos e fechados. A cor está tanto associada a formas orgânicas, integrada aos elementos naturais, na pigmentação pouco saturada da argamassa, em mosaicos do piso; como em tons vibrantes, no caso do mirante em estrutura metálica, com pavimentos diferenciados por jogos de tabuleiro desenhados no piso com material cerâmico. Este último, pela estrutura ortogonal, contrapõe-se ao conjunto, causando estranhamento (figs. 155 e 156).



156

Orquestra Mágica

Instrumentos/atividades: flauta coletiva, órgão de pedaleira, trompa, trompa dos Alpes, trompete de treze pavilhões, contrafagode, violino, guitarra doida, harpa, jogos de amarelinha, carrossel reco-reco, trepa-trepa do Caribe, matraca de vara, surdo de manivela, labirinto de sinos (fig. 157).

As instalações privilegiam o desenvolvimento físico, motor e a descoberta lúdica dos sons nos diversos timbres e gradações, em sistemas tecnologicamente sofisticados. Associação do movimento ao som, tanto no deslocamento físico do corpo como na extensão do movimento do braço, onde a energia física se transforma em sonora, com maior ou menor intensidade. Muitos equipamentos finalizam em escorregadores, individuais ou coletivos (fig. 159). Patamares escalonados, também usados como bancos, propõem percursos diferenciados de subida ou descida, ultrapassando a simples atividade de vencer degraus. Desenhos no piso - como por exemplo, o círculo em volta do carrossel





reco-reco - sinalizam área de segurança dos brinquedos e organizam o espaço. São também pensados materiais emborrachados no piso para amortecer a queda das crianças na saída do escorregador.

A linguagem é orientada para representação realista e agigantada dos instrumentos musicais, explorando suas formas, materiais e qualidades sonoras (percussão, sopro e cordas). Na maioria dos brinquedos a forma está organizada a partir da geometria e da simetria (estruturas de malha quadrada, pratos circulares, cilindros sonoros, estruturas complexas em círculos do sopro, por exemplo). Como contraponto, o emaranhado de tubos da flauta coletiva. Objetos em sequência – cordas, cilindros de percussão – dão o ritmo. Cores primárias orientam a composição (fig. 158), integradas às cores e texturas dos materiais: concreto, metal, madeira, fibra, cabos de aço, mosaico português.



157





158



159

Trenzinho dos Jogos

Brinquedo móvel, capaz de levar crianças a um passeio pelo parque ou fora dele. Composto por quatro módulos: vagão das caixas, vagão dos espelhos, vagão labirinto e vagão camarim. Os três primeiros propõem jogos internos e o último se transforma num palco de teatro. A mobilidade entre vagões permite diferentes associações, criando espaços cenográficos diferenciados. Agrupados lado a lado, reúnem uma área de 30 m², com altura de 2m. Podem ser criados jogos de dramatização e o brincar associativo, fazendo uso de roupas, objetos e adereços. Personagens são construídos, sensações são experimentadas, peças gigantes permitem jogos de construção. Num outro momento,



160

as crianças passeiam no trenzinho, que tem música. De vez em quando, o trenzinho para, puxam-se os toldos e começam os jogos. A figura utilizada é a de um dragão, personagem do imaginário das crianças. Trabalho plástico enfatizando cores e texturas, associadas ao movimento à música. Materiais utilizados: ferro e madeira na estrutura, revestimentos em chapas laminadas ou de borracha, com massejamento e pintura com tintas anticorrosivas (fig. 160).

Espaço de Aventuras

Serroni idealizou um espaço de aventuras, onde se deve enfrentar obstáculos, até chegar ao final. O terreno, com 3000 m² e todo cercado de eucaliptos, termina numa área onde já havia um trabalho educativo com árvores frutíferas, horta. A instalação explora atividades motoras, sensoriais e de faz-de-conta. Tendo como usuários possíveis, crianças de três a dezesseis anos, foi planejada como um roteiro, para se brincar em grupo, principalmente. Quanto mais a criança se alia a outras pessoas, pode obter ajuda e vencer os desafios: passar pelo trepa-trepa, entrar em valas, passar em túneis, subir por escadas, até atingir a montanha e descobrir o personagem que mora ali dentro. Existe um caminho paralelo, para voltar, ou como acesso direto à área de lanches e pomar. É um brinquedo monitorado e alguns limites são dados por altura, para segurança de crianças menores. Em certas locais, estas devem estar acompanhadas dos pais.

Dada a sua complexidade, quatro anos foram necessários para a execução, com visitas constantes, soluções de projetos e detalhes construtivos definidos na própria obra e várias consultorias e projetos complementares (drenagem, hidráulico, estrutura, fundações, etc.). Foram utilizadas alvenaria e argamassa armada, por serem resistentes ao tempo; ferro; e materiais com aspecto mais natural, como a madeira, pedra, cordas, pneus. Objetos com aspecto figurativo (lixeiros, fontes, esculturas, obelisco) foram executados em fibra de vidro. Completando, o jogo cromático dos mosaicos e pintura.

O bicho cata-vento funciona como marco referencial; anuncia a entrada, sendo visto de diversos pontos do parque. A linguagem faz forte referência a Gaudi e Niki de Saint



Phale, numa profusão de figuras em formas orgânicas, com aplicação de mosaicos de cacos de azulejo e espelho. Sedução pelo uso de cores intensas, contrastantes, tonalidades escalonadas e jogos óticos.

Módulo 1: para crianças menores com área, de convivência, tanques de areia, escorregadores e brincadeiras com água. Bichos e personagens fantásticos transformam-se em escorregadores, fontes, lixeiras ou simplesmente se equilibram na grama (figs. 161, 162, 163 e 164).



161



162



163



164





166



165

167



Módulo 2: túnel escuro, área de pneus, patamares de madeira, escadas, pontes, redes, simulação de árvores, na escala das crianças. Atividades: explorar cavernas, rolar tambor e pneu, trepa-trepa, percorrer caminhos, equilibrar-se, entrar em valas, subir em árvores (fig. 165). Desafios e surpresas por passagens escuras para alcançar a etapa seguinte. Pântano com flores gigantes, tartarugas, toras que indicam caminhos. Desenho mescla realidade e fantasia. Manchas azuis e verdes do rio contrastam com as linhas vermelhas dos peitoris. Linguagem excitante pelo movimento dos corrimãos e efeitos gráficos criados pela seqüência de ripas de madeira (figs. 166, 167 e 168).





168



170

Módulo 3: o tapete das cores. Figuras escondidas no piso de mosaico, o jogo está na mistura ótica de cores (figs. 169 e 170).

Módulo 4: montanha-labirinto. Figuras formam-se entre manchas de cor, furos e relevo. Internamente, existem várias possibilidades de percurso em labirinto, situações que remetem a sonhos com tema que explora a história da aviação. Sobe-se 20m na montanha e, do mirante, descobrem-se os desenhos no piso de mosaico (fig. 171).

Têm os nichos... Tem que descobrir: ali tem um morador. Que é o quê? É um duende, é um monstinho, é uma pessoa, um gnomo, quem é? Você vê o ateliê dele, você vê a biblioteca dele, o quarto onde ele dorme, então... Mas ele não existe ali, ele não está lá. E aí, você encontra o tesouro perdido, a caixa... é muita coisa; muita gente não vê tudo. Mas é isso mesmo. Se você volta algumas vezes, acaba descobrindo mais coisas. Não tem esse percurso só lógico, não, que você é obrigado a percorrer. Você vai vendo e se atém mais a certas coisas, gosta mais disso, daquilo; ou só quer ver, quer só subir na montanha, quer ficar brincando nas árvores...

Ao final do percurso existe uma área de mesas de jogos e quiosques. As formas orgânicas propõem integração com a natureza, quebrada pelo contraste entre matizes intensos entre módulos, desdobrando-se em tonalidades, nos detalhes de mosaico (fig. 172).



169



171



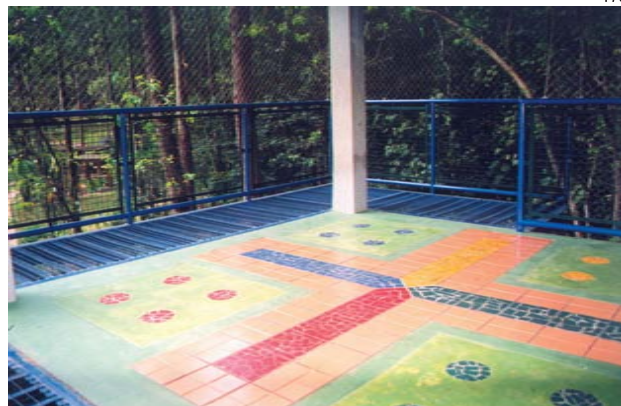
172

Aspectos afetivos, funcionais e perceptivos

As instalações lúdicas diferenciam-se dos *playgrounds* tradicionais principalmente pelo espaço pensado na sua totalidade, com seus equipamentos articulados, organizados segundo uma proposta temática, com objetivos maiores que a simples atividade motora.

O espaço, assim estruturado, cria possibilidades de um brincar qualificado, estimulando jogos do imaginário, da representação, integrados às atividades motriciais. A criança é inteiramente envolvida na situação trabalhando, inclusive, conteúdos afetivos e emocionais. Sensações como surpresa, mistério, aventura, desafio, medo ou prazer, são comuns à maioria das instalações (Quadro 1). Entrar no escuro de cavernas; surpreender-se na clareira da mata com animais gigantes; escalar altos degraus e chegar ao topo da montanha; descobrir caminhos na mata; explorar labirintos - são atividades que podem estar inseridas numa estória inventada pela criança. Ao mesmo tempo, ela usa a imaginação, a força muscular e se diverte, praticando o que mais gosta de fazer: correr, subir, descer, escalar, escorregar, equilibrar-se. Seu corpo participa, interage com a "arquitetura brinquedo", cenográfica. Há também a possibilidade de brincar com regras, nos tabuleiros do mirante da mata, na amarelinha musical (figs. 173 e 174), além das regras inventadas por ela mesma nos jogos simbólicos. No Espaço de Aventuras, o estágio





173



174

dos pneus permite a sua manipulação, estimulando um jogo de construção. O brincar está, portanto, contemplado em seus propósitos educativos, favorecendo a desenvolvimento da criança.

Por outro lado, existe um nível excepcional nas soluções projetuais e de linguagem, criando-se um sistema integrado de elementos lúdicos diversos. O jogo e a própria linguagem espacial e visual se confundem. As instalações propõem a diversidade, exploram com riqueza e expressão a linguagem espacial: contrastes de luz e sombra; cheios e vazios; variações cromáticas; percursos que permitem mudanças extremas de pontos de vista, passando por áreas fechadas, abertas, rampas, escadas, escorregadores, cordas, pontes. As crianças, enquanto brincam, vivenciam o espaço, interagem com seus elementos, tem sua percepção tátil, visual, sonora estimulada. A linguagem, no design e na arquitetura, diferentemente da arte, é também guiada pelo uso e funções. Ao desenhar "o brincar", o desafio é resolve-los de forma divertida, original, explorando as possibilidades da linguagem. Questões como segurança e funcionalidade podem ser resolvidas criativamente: um círculo no piso delimita a área de risco de um equipamento giratório, na Orquestra Mágica; corrimãos movimentados instigam e criam um jogo visual, em *Espaço de Aventuras*.

Pôde-se notar soluções opostas com relação à inserção das instalações no ambiente (quadro2). No caso de *Bichos da Mata*, situada em mata fechada, há a integração dos elementos à paisagem: formas orgânicas; uso de cores e texturas do próprio material;

209

Parque Lúdico Sesc

ESTUDOS DE CASO



QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PARQUE LÚDICO SESC

ESPAÇOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE					
	Afetiva	Funcional (ações do brincar)	Física Estrutural	Elementos	Matéria	Representação/ Tema
Bichos da Mata	vivacidade; alegria; mistério; aventura; desafio; espanto; surpresa; fazer de conta;	escalar; subir; descer; escorregar; correr; equilibrar; esconder;	mirante; estrutura metálica; clareira	desenho; forma; cor; jogos de luz e movimento; texturas (pontos coloridos e rugosidade)	cacos cerâmicos; argamassa armada;	coelho gigante; hipopótamo; cobra; capivara; rios e caminhos; peixes; sapos;
Trenzinho dos Jogos	fazer de conta; representação; invenção;	passar; jogar com peças;	vagões; labirinto; modulação;	cor (azul, rosa, amarelo);	espelhos; texturas visuais;	dragão; figuras diversas (sorvete, balão);
Espaço de Aventuras	vivacidade; alegria; mistério; aventura; desafio; espanto; surpresa; vencer limites; fazer de conta;	escalar; subir; descer; escorregar; correr; percorrer; equilibrar; esconder;	totem; espaço de espera; terreno comprido; percurso em etapas; pisos trabalhados;	formas orgânicas e movimentadas; texturas de diferentes padrões; ritmo visual; cores; cheios e vazios;	mosaicos; pneus; areia; pedra; ferro; argamassa; madeira; corda;	Gaudi; Niki de Saint Phale; bichos; árvores; pântano;
Orquestra Mágica	vivacidade; alegria; desafio; surpresa; vencer limites;	subir; descer; escorregar; correr; pular; percorrer; equilibrar; esconder; tocar; força;	desenho do piso; espaço aberto; diferenças de níveis;	movimento da linha; sequências de tubos; círculos; ritmos; cores primárias;	mosaicos português; cacos cerâmicos; pedras; acrílico; metais; bambus; blocos concreto;	instrumentos musicais;

Cores contrastadas mas com saturação menos acentuada; materiais opacos, rugosos; a própria temática e solução plástica proposta. Em Orquestra mágica, situada em área aberta e pavimentada, a instalação propõe um contraponto com o entorno: formas geométricas e retilíneas em conjunto com outras orgânicas; cores saturadas em contrastes de matizes primários; materiais com brilho (mosaico, cerâmica), estruturas em ferro pintado, plástico. A intervenção de Serroni apresenta características mistas, caminhando para o contraste pela proposta cromática e uso de figuras fantásticas.



Linguagem visual lúdica

A linguagem visual vai se definindo em sua qualidade lúdica. As imagens figuradas, constituem temas: bichos da fauna brasileira, bichos do imaginário, instrumentos musicais, trenzinho, montanhas, rios, cavernas. Cada artista/arquiteto manifesta sua forma de expressão, sua linguagem, referenciando-se em outros artistas ou nos próprios objetos de representação. Márcia Benevento realizou desenhos de observação para compreender melhor os animais; Serroni traz, de suas vivências em Barcelona, Itália e Alemanha, influências de Gaudi, Niki de Saint Phale e Hundertwasser; na orquestra mágica, a forma dos instrumentos e a técnica orientam o desenho.

Cada um dos elementos da linguagem é reconhecível nas estruturas criadas. A linha, movimentada, tensa, alegre, geométrica, participando de tramas. As formas, ora orgânicas, ora geométricas, propõem o dinamismo, o inusitado. As texturas - táteis e visuais, em padrões gráficos (conjunto de pontos, linhas, formas) ritmados e divertidos – em conjunto com a cor, compõem uma das características lúdicas mais marcantes da linguagem visual. As cores, coladas às formas e aos materiais, trabalham por contrastes de matizes primários, complementares, clareza, com variações ricas em torno de um mesmo matiz. A sua mensagem é de alegria, vibração, tensão. Ritmo e movimento são constantes na seqüência de elementos, na variação da forma orgânica, na constância de repetições geométricas. A distorção e a variação de escala são também características desta arquitetura, como já mencionado nas análises parciais: deformação de figuras, gigantismo ou miniaturização.

Da análise perceptiva e cognitiva destes ambientes, conclui-se que são legíveis e complexos, confirmando as observações de Rapoport. Todas as instalações possuem elementos referenciais orientadores (o mirante dos Bichos da Mata, o cata-vento do Espaço de Aventuras), partes distintas, alcance visual. Não são, porém, monótonas nem de formas simples; são descontínuas e propõem a descoberta. São altamente complexas, pela variedade de elementos presentes; pela polissensorialidade e contrastes; pelo mistério, surpresa e simbolismo. O ambiente é rico e visível de vários pontos de vista.














QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS VISUAIS E LÚDICAS

1. Estrutura ambiental		características
1.1 Integração X Contraponto com a natureza		formas orgânicas / movimento X formas geométricas ou retilíneas cores e texturas do próprio material, contrastes pouco acentuados, tons de saturação média X cores saturadas, contrastes de matizes variados, cores primárias materiais opacos, rugosos, transparentes (madeira, argamassa armada, pedras, água, cabaças, corda, pneus) X materiais com brilho: mosaico, cerâmica, estruturas em ferro, plástico
1.2 Mudança de ponto de vista/ deslocamentos / relações de espaço e tempo		mirantes, cavernas; caminhos abertos e fechados; interior / exterior; tempo de percorrido / movimento;
1.3 Elementos do espaço:		pisos trabalhados com texturas visuais, figurativas ou abstratas; delimitando áreas; superfícies verticais e horizontais, aberturas e vãos; coberturas padronizadas para abrigo de sombra; equipamentos (bancos, abrigos, lixeiras); instalações / brinquedos; sinalização;
2. Elementos da linguagem visual		
2.1 Representações / Temas Figurativas (aproximações do real ao simbólicas)		bichos da fauna brasileira e diversos (jacaré, coelho, cobra, capivara, hipopótamo); instrumentos musicais;
Abstratas		a forma como resultado da integração dos elementos visuais - movimentos orgânicos, ritmos;
2.2 Linha		movimento, tensão, tramas
2.3 Forma		orgânico x geométrico - movimento, dinamismo, inusitado
2.4 Cor		harmonia nas composições contraste de matizes - alegria, divertimento contraste de complementares - tensão, dinamismo contraste claro escuro - surpresa
2.5 Texturas visuais e táteis		grafismos: pontos, linhas, xadrez, padrões orgânicos; texturas ritmadas formadas por contrastes de luz e sombra; harmonia nas composições
2.6 Variação de escala		gigantismo e minimalismo
2.7 Variação de proporção		deformação de figuras






QUADRO 3

	BICHOS DA MATA	ORQUESTRA MÁGICA	ESPAÇO DE AVENTUREAS
Tema			
Linha			
Forma orgânica Cores contrastantes			













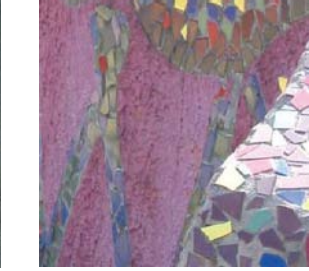
QUADRO 4

	BICHOS DA MATA	ORQUESTRA MÁGICA	ESPAÇO DE AVENTUREAS
Textura gráfica: visual e tátil			
Luz / Contraste			
Ritmo movimento			

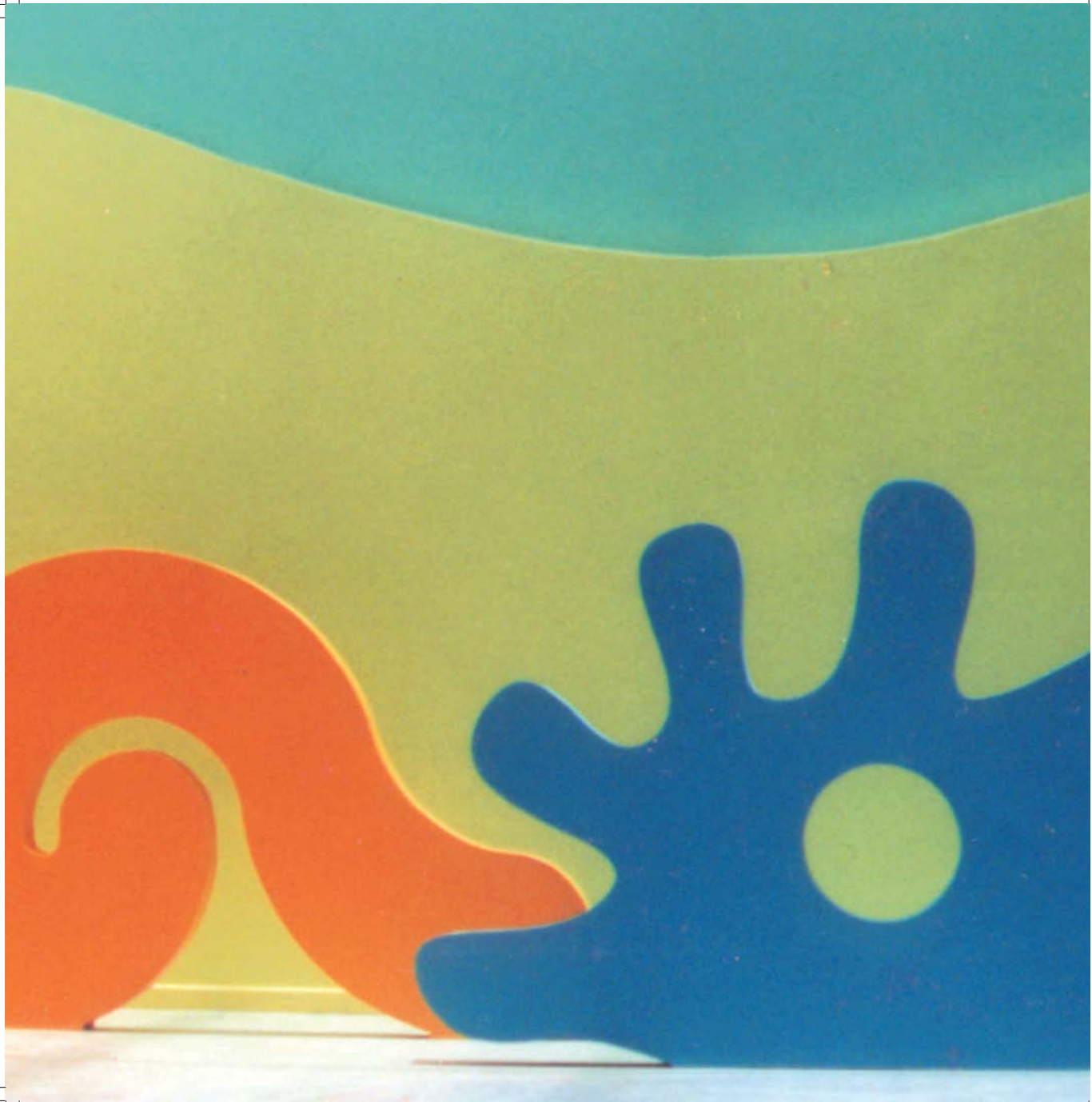




QUADRO 5

BICHOS DA MATA	ORQUESTRA MÁGICA	ESPAÇO DE AVENTUREAS
		
		
		
Distorções	Variações de escala	Materiais





ARQUITETURA LÚDICA: UMA EXPERIÊNCIA

Contexto

Este capítulo vem apresentar uma reflexão sobre a produção pessoal, na área da arquitetura lúdica, ocorrida nos últimos dez anos (1992-2002). O intuito é o de mostrar a prática de projeto, os processos de criação e as linguagens envolvidas, com foco nas questões visuais. Os projetos foram desenvolvidos em equipe, em co-autoria com a arquiteta Beatriz Luchetti e com a colaboração de vários outros profissionais: arquitetos, designers, marceneiros e serralheiros.

A produção, nesse período, voltou-se principalmente para o contexto de festas infantis. São espaços especializados, construídos unicamente para a realização desses eventos, com diversas denominações: em São Paulo, são chamados de “bufê infantil”; no Rio de Janeiro, “casa de festas”. Estes ambientes, na sua maioria, tematizados, envolvem a integração de diversas áreas do projeto: a arquitetura, propriamente dita; o design do objeto e o design visual. O conjunto de seus componentes – materiais, brinquedos, móveis, comunicação visual, etc. - definem cenários lúdicos interativos.

O primeiro projeto realizado, nessa área, foi em 1988, para o Bufê Criança e Cia, localizado em São Paulo. A empresa implantou o sistema de franquia e quatro unidades foram abertas. O projeto propunha a padronização da linguagem, acabamentos, cores, definindo a imagem da empresa. Com o término da franquia, as unidades tornaram-se independentes, buscando, a partir de então, reformular seus espaços e adquirir imagem própria. Desde então, desenvolvemos vários projetos para espaços de festas infantis. Alguns abrangem desde a criação da identidade visual, até a concepção do novo espaço, com desenvolvimento de brinquedos e mobiliário. Outros, se limitam à criação da comunicação visual da fachada do imóvel, ou ao projeto de brinquedo temático.

Um outro foco do trabalho destina-se a escolas. São muitos os estabelecimentos privados voltados à educação infantil em São Paulo, porém, poucos dispõem de espaços adequados à atividade. Ocupam casas adaptadas (em geral sobrados), com ambientes fragmentados, mal iluminados e ventilados. É grande o interesse dessas escolas em



modificar sua imagem, podendo este ser por motivo comercial (tornar-se visível no contexto urbano, mostrar melhorias), ou pela busca de qualidade do espaço oferecido à criança, propiciando-lhe estímulos sensoriais e ao imaginário, que possam contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Outro campo de atuação, na área infantil, é o de *playgrounds* e parques. Em diferentes contextos, se relacionam com a arquitetura (quando em edifícios, escolas), ou com a paisagem urbana (locais tipo “fazendinha” e ambientes naturais), estando vinculados à recreação e/ou à educação. Por se situarem em áreas abertas, outras variáveis condicionam o projeto, direcionando a escolha de materiais, o tempo de utilização dos equipamentos e relações ambientais de iluminação e temperatura. Na área de escolas e parques, são poucos, ainda, os trabalhos concluídos. Optou-se por discutir os espaços de festas que propõem arquitetura de linguagem lúdica.

Ecologia e complexidade

Tratando-se de estabelecimentos privados e, como já dito, ocupando imóveis alugados, existem grandes limitações quanto ao tempo de desenvolvimento dos estudos e da obra, que deve se enquadrar, ainda, no orçamento previsto para execução. Por vezes, estes aspectos se tornam um entrave para o desenvolvimento de pesquisa e a busca de soluções técnicas mais adequadas. Procura-se chegar à solução que melhor atenda ao desejo de inovação do arquiteto, mas, também, à expectativa do usuário (crianças e adultos) e do contratante dos serviços. Homem de Melo chama este trabalho múltiplo, que envolve muitas vozes, de *interlocução*: “Em nenhum projeto o designer é senhor absoluto das decisões. Elas estarão sempre balizadas pela interlocução dele com as vozes dos demais atores que participam do processo. Essas vozes são múltiplas: são do cliente, dos usuários, da história do próprio design” (Melo, 2003).

Bronfenbrenner fornece, igualmente, caminhos para a compreensão desse contexto, dessa “interlocução” entre as várias “vozes”, profissionais, processos culturais e históricos envolvidos. Sua teoria ecológica estabelece níveis ambientais que nos situam na complexidade das relações e desenvolvimento humano.





175

Consideradas essas condições, busca-se um trabalho criativo, nem sempre afeito a padronizações, mas com linguagem forte e contundente. O desejo instantâneo é o de surpreender. O tempo que crianças e adultos permanecerão ali será de poucas horas. A idéia é fazer com que ambos participem da fantasia. Na concepção geral, o brincar, o lúdico, conduz a proposta para os ambientes temáticos.

É desejável a criação de situações cenográficas que estimulem o faz-de-conta e, por outro lado, que sejam explorados os aspectos perceptivos (fig. 175). Como estudado (Rapoport, 1978), a percepção através dos sentidos enriquece a experiência; é dinâmica e requer a variação de estímulos. A complexidade gerada pela variação de elementos, perceptivos ou cognitivos, é da preferência das pessoas. É certo que, entre a privação e a superexcitação, existem níveis desejados de informação, de modo a não prejudicar o processo perceptivo. Tratando de ambientes urbanos, Rapoport afirma que é o jogo, entre o cognitivo e sua superação, o que constitui a complexidade do ambiente, não existindo, assim, contradição entre legibilidade e complexidade - "não somente não são exclusivos, como complementares: um depende da cognição e o outro da percepção; na grande escala de clareza, não há interesse; a pequena escala de clareza é a complexidade".

Venturi (1995), outro autor que pesquisa a complexidade na arquitetura, aceita os conflitos inegáveis da contemporaneidade. Valoriza, antes de tudo, as ações dos seres humanos, seus desejos e percepções da arquitetura e da cidade. Deixa-nos à vontade para explorar



a arquitetura cenográfica, a variedade, a riqueza de detalhes; para unir a forma a um significado. Todos estes aspectos fazem parte do universo infantil. Dificilmente um espaço de brincar, uma arquitetura pensada do ponto de vista da criança, será “clean”. O lúdico não tem essa característica.

Referências de linguagem

A linguagem utilizada nos espaços infantis é de natureza complexa, dada a variedade de elementos envolvidos e numa área reduzida. Cor e forma são direcionadoras da imagem visual. Na sua definição, procura-se adequá-la ao ambiente infantil através de elementos do seu próprio repertório e cotidiano, sem perder de vista a especificidade de cada projeto. São constantes as pesquisas de materiais, a busca e formação de mão-de-obra especializada e a renovação dos processos de criação, para que se mantenha o trabalho atualizado e condizente com a cultura lúdica local.

A observação das crianças, suas expressões e atitudes, estão no primeiro patamar desse processo e conduzem à criação do que irá se tornar espaço, mobília, brinquedo, cenário, fantasia. Outras referências são tomadas das artes visuais e da mídia, com o intuito de aprofundar conteúdos culturais, ampliar e enriquecer o repertório próprio. Por outro lado, questões técnicas do projeto conduzem o processo: aspectos ergonômicos da criança⁴ (RUTH, 2000), a solução funcional, a iluminação e ventilação dos espaços, os sistemas construtivos, a resistência dos materiais, a inserção da arquitetura e da comunicação visual no contexto urbano.

Desenhos de criança

Olhar o desenho da criança traz referências sobre seu imaginário; sobre o que percebe, seleciona e representa. Não se tem a intenção de interpretar os desenhos sob a ótica do desenvolvimento piagetiano. Mas, re-aprender com a espontaneidade do seu gesto; buscar elementos expressivos do desenho que informem sobre a linguagem que lhe seja familiar. Acredita-se que elementos do desenho infantil possam alimentar a linguagem lúdica, aplicada ao espaço.

⁴ Ver Anexo 2 - Dados antropométricos e dimensionais.





Como abordado na primeira parte desta tese, há a tendência da qualidade expressiva do desenho regredir com o processo de alfabetização (Dworecki, 1999). Com a introdução da escrita, novas estruturas visuais de linguagem são incorporadas. Fundamentam-se em regras e associações da linguagem verbal ou em conhecimentos adquiridos – a geometria, por exemplo. Interessa-nos investigar estes desenhos ou qualquer manifestação visual da criança na sua diversidade expressiva.

No desenho de André, por exemplo, a linha dá forma ao bicho inventado. A figuração se faz presente, deformada, expressiva (fig. 176). Quando menores, a garatuja espontânea, quase descontrolada, mostra gestos vigorosos, contrastes intensos de cor, a expressão pela massa e pelos grafismos; o ponto de atenção em algum momento desejado (fig 177).

Um pouco mais adiante, com quatro, cinco anos, os contornos definem áreas a serem preenchidas (talvez, por um treinamento escolar), formando figuras, auto-retratos. As partes das figuras estão lá, quase proporcionais, mas nem sempre no lugar certo. As



176 André, 5 anos. Figuração.



177 Fernando, 4 anos. Expressão gesto e cor.





178
Fernando, 5 anos. Figura do amigo.



179
Fernando, 6 anos. Auto-retrato.

massas de cor trabalham em contrastes vibrantes, livres; o equilíbrio da composição vai sendo alcançado por intuição (figs. 178 e 179).

A representação do espaço vai sendo “dominada” e cenas contando histórias trazem variedade nos elementos expressivos: linhas, texturas, massas de cor, associadas no mesmo desenho, parecem que têm movimento (figs. 180 e 181). Nos desenhos de Bruna - já com 9, 10 anos - a sintaxe da cor vai sendo conquistada. A cor cria ritmos, grafismos, modulações tonais, zonas quentes e frias, ou planos em contrastes volumes ou planos (figs. 182, 183 e 184).



180 Bruna, 8 anos. Uma cena imaginada.





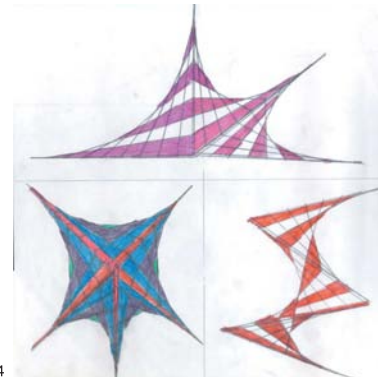
181
Bruna, 8 anos. Figura que sugere movimento circular.



182
Bruna, 9 anos. Colagem. O fundo do mar.



183
Bruna, 9 anos. Cesta de frutas.



184
Bruna, 10 anos. Geometria.





185 Kandinsky. Estudo de pormenor de Azul Celeste, in idem, p. 79.

Artes plásticas

Olhar para o trabalho para o trabalho de quem já esteve atento às crianças. Conhecer a expressão do que já foi percebido. Aprender a linguagem em pontos, linhas, planos, cores. "Devemos saber como saber como preservar a frescura e a inocência que uma criança possui quando entra em contato com uma coisa. Temos que permanecer criança a vida inteira e, ao mesmo tempo, um homem que capta a sua energia das coisas do mundo." Henri Matisse (figs. 185 a 194)



186 Kandinsky. Azul Celeste, 1940. Himmelblau, óleo sobre tela, 100 x 73 cm, Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, in DÜCHTING (1994: p.78).



187 Kandinsky. Amarelo - Vermelho - Azul, 1925, óleo sobre tela, 127 x 200 cm, Paris. Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, in idem, p.75.





188



Miró. Cifras e constelações amorosas de uma mulher, 1941, in MINK (1994: p.54).

189



Miró. Mulher e ave, 1967, in idem, p.83.

190



Miró. Jovem rapariga evadindo-se, 1968, in idem, p.83.





191



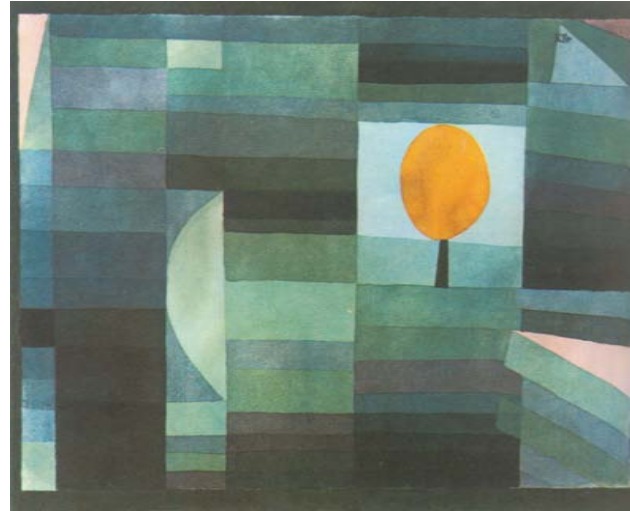
Matisse. O Circo, 1947, guache recortado, ilustração para o livro Jazz, in ESSERS (1993: p. 80).

192



Matisse. O Sonho, 1940, óleo sobre tela, 81x65cm in 1993, in idem, frontispício.





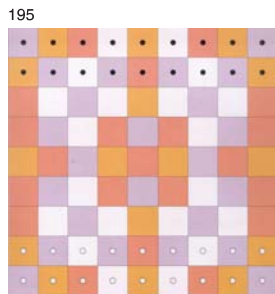
193
Paul Klee
O mensageiro do Outono, pintura, 1922, Yale University, New Haven, in OSTROWER (1996: p.132).

194

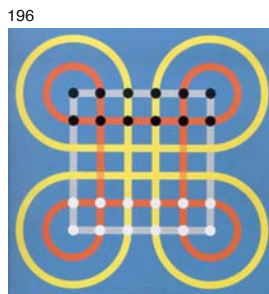


Paul Klee. Senecio, pintura, 1922, in DOESER (1995: p.36).





195
Jogos de tabuleiro



196



197
Brinquedo educativo da empresa Dica,
de São Paulo.

198

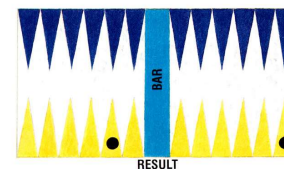
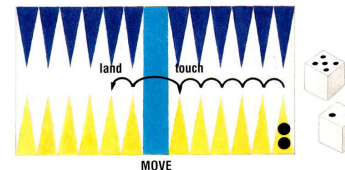
The Object: To remove (or "bear off") all your pieces from the board. First to do that is the winner.

To Start: Set the board up as just illustrated. You each have 15 pieces on the board. Get your dice out. Both of you should roll a single die. Higher number goes first. Since Backgammon moves always need the numbers from both dice, the winner here in this getting-started step gets to use the number his opponent rolled as well as his own. How? Keep reading.

The Rules of Play:

1. In Backgammon, players can move any of their pieces at any time. On every turn except the first (which we just covered), a player rolls both dice and uses the two numbers obtained to move his or her pieces. But there are several ways to do this, and the easiest way to illustrate them is by example. Let's say you roll a 5 and a 2. Here's what you can do with that roll.

A. You can move one piece 5 points, touch that point, and then move it again another 2.



Brinquedos e jogos

Brinquedos e jogos infantis são os mediadores da brincadeira e dão informações sobre as habilidades infantis e sobre a linguagem apropriada: formas geométricas ou orgânicas em linhas, planos e volumes; cores intensas; materiais resistentes com diferentes texturas (lisos, rugosos, frios, quentes); texturas gráficas (listras, pontos, manchas, seqüências geométricas). Enquanto objetos, fornecem informações sobre o espaço: estruturas, encaixes, texturas, movimentos. Enquanto jogos, sobre regras, ação e estratégias.

Zolo, Educativos (figs. 195 a 200)





199

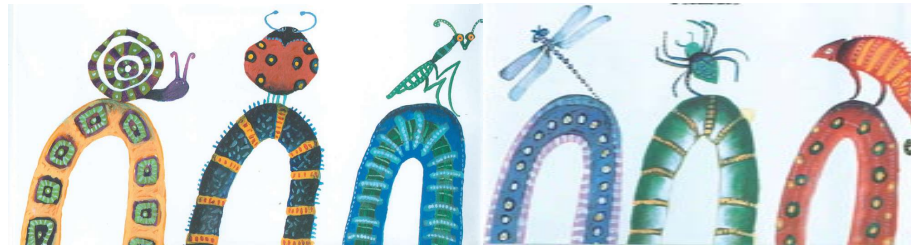
Brinquedos de construção ZOLO.



200



Ilustrações de Marilda Castanha para o livro *A primavera da lagarta*.



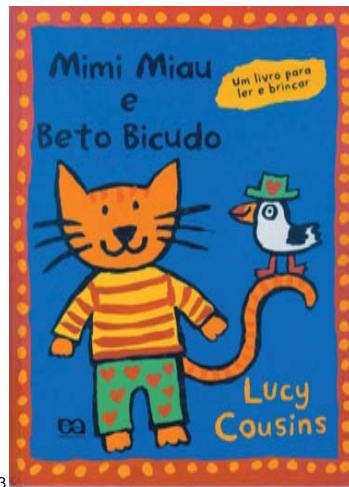
201

202

Livros Infantis

Livros infantis trazem histórias, idéias, informações sobre o imaginário infantil e a linguagem utilizada por seus autores e ilustradores para atingir o interesse da criança. Nos livros-brinquedo de Lucy Cousins, contornos pretos marcantes, composição em cores primárias e secundárias. Temas educativos e do cotidiano: bichos, cidade, natureza, vestir, comer, brincar (figs. 203 e 204).

Nas ilustrações de Marilda Castanha para o livro *A primavera da lagarta*, expressividade no uso de cores e texturas visuais. Observação sensível da natureza e dos insetos (figs. 201 e 202).



203

Livros-brinquedo de Lucy Cousins.



204



Quadrinhos, desenho animado, televisão

A mídia em quadrinhos ou em desenho animado é o veículo de comunicação que mais atinge as crianças na atualidade. Olhar e apreender, desta linguagem, o que tanto interessa às crianças: as representações, o seu conteúdo simbólico, as distorções e transformações que criam imagens distantes do real. Figuras contornadas, cores saturadas, movimento são algumas das características da linguagem utilizada (figs. 205 a 215).



205

Capa, índice e quadrinhos da revista Recreio, n.96, da Editora Abril. Quadrinhos da série Rugrats (Nickelodeon).



206



207



ARQUITETURA LÚDICA:
UMA EXPERIÊNCIA

232

Referências de linguagem



208



209



210



211



212



213



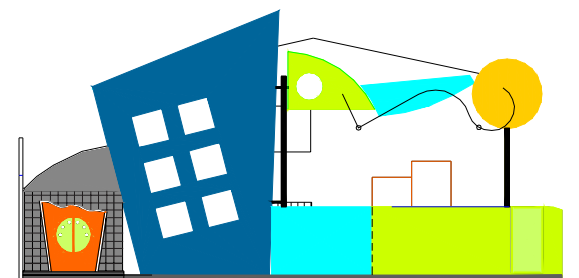
214



215

Cenas do programa
infantil Ilha Ra-Tim-Bum.

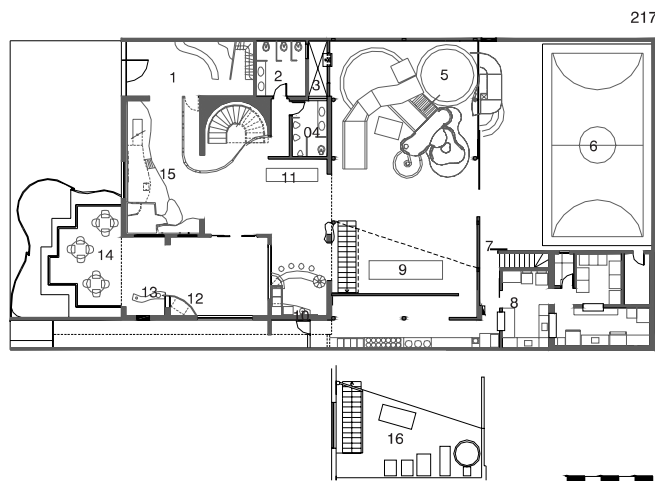




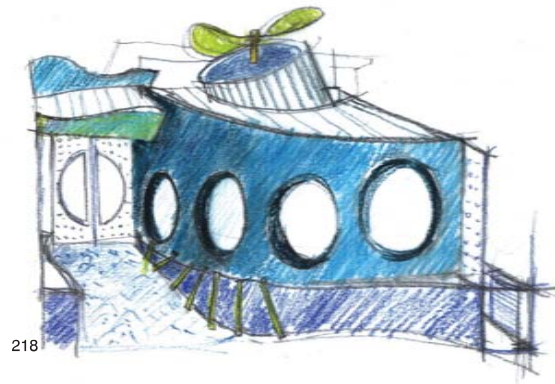
216

Componentes do projeto

A busca de um trabalho integrado do espaço, que harmonize todos os seus elementos a partir de uma linguagem lúdica, conduz ao projeto multidisciplinar. Esta unidade é dada pela ordenação dos elementos visuais (forma, cor, textura etc.) e pelas representações orientadoras (tema, figuras recorrentes). Assim, atuamos regendo um conjunto de componentes espaciais em diferentes escalas: arquitetura, móveis, brinquedos, cenários, comunicação visual (figs. 216 e 217).



1. antecâmara
2. w.c.
3. jardim
4. w.c.
5. brinquedão
6. mini-quadra
7. alpinismo
8. cozinha
9. mesa do bolo
10. lanchonete
11. mesa de almoço
12. videokê
13. bar
14. pais
15. brinquedo dos pequenos
16. mezanino



Etapas de projeto

Levantamento fotográfico

O levantamento fotográfico é fundamental no processo de projeto. Como, na maioria dos casos, raramente se inicia uma nova construção, o registro do seu estado, antes da intervenção, é essencial. As fotos são base para os primeiros desenhos, realizados à mão. Este levantamento permite, ainda, o registro do entorno, possibilitando a reflexão sobre a inserção do projeto na paisagem urbana.

Levantamento cadastral

Trata-se do levantamento físico do ambiente, onde são tomadas as medidas do imóvel.

Criação /Estudo Preliminar

Estudos desenvolvidos a partir de desenhos e pequenos modelos, seguidas discussões entre a equipe e com o cliente (fig. 218).

Desenvolvimento / Anteprojeto

Pesquisam-se materiais, formas de execução das peças, reunião com fornecedores, viabilização do projeto. Este é o período de maior intensidade do projeto.

Detalhamento/ Projeto Executivo

Desenhos de execução e acompanhamento da obra.

São muitos os detalhes e imagens que acumulamos ao fim dos trabalhos, entre croquis, desenhos técnicos, modelos improvisados e registros fotográficos. Muita coisa acontece na própria obra ou nas oficinas de marcenaria e disso nem sempre temos registros (figs

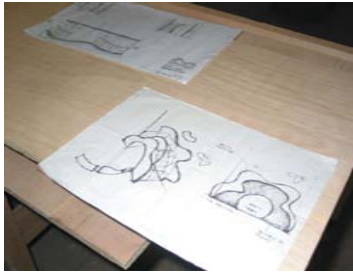




219



221



220

219 a 221). São, por vezes, procedimentos nos quais o acaso, o imprevisto, a opinião de um funcionário, pode dar rumos diferentes ao trabalho. A mão-de-obra para execução de peças especiais é outro aspecto de difícil condução. O design proposto foge aos padrões corriqueiros de construção, exigindo pesquisa e formação de profissionais, especialmente marceneiros e serralheiros (figs. 222 e 223).



222



223





Arquitetura

Programa funcional

Do ponto de vista da organização funcional, o bufê infantil exige ambientes:

administrativos (recepção, atendimento, chefia e contabilidade);

operacionais (cozinha, depósito, sanitários, vestiários e área de serviço);

para pais (ambientes com mesas, bar, jogos, vídeo etc.);

para uso infantil: local para “cantar o parabéns”, salão de brinquedos, área livre para brincadeiras e apresentação de shows, *playground* externo (quando o imóvel permite), berçário.

As áreas de brincadeira possuem atividades para diferentes faixas etárias. As mais comuns são:

área para crianças de 1 a 2 anos

colchões para bebês, com peças macias e de encaixe;

mini-estação de brincadeiras motoras: escorregador, tanque de bolinhas, pequenas escaladas e passagens;

painéis interativos, com possibilidades de movimento das peças;

trabalhados;

área para crianças de 3 a 5 anos

brincadeiras de faz-de-conta e motoras;

brinquedos que compõem uma mini-casa;

camarim com fantasias;

pista para carrinhos;

brinquedos de girar;





Área para crianças de 6 a 10 anos (também utilizadas pelas menores, de 3 ou 4 anos, dependendo do estágio de desenvolvimento da criança)

Essa área de brinquedos, sempre que possível, tem pé direito alto, iluminação e ventilação abundante, para receber equipamentos de grande porte. Necessita, ainda, de tratamento acústico - item nunca bem resolvido, em razão do alto custo das soluções:

brinquedos especiais que exploram atividades motoras: percursos com subidas por labirintos e túneis, descidas por escorregadores ou tramas de elástico, pontes, passagens, piscinas de bolinhas e alguns desafios corporais.

paredes de escalada;

brinquedos eletrônicos: vídeo games, simuladores, jogos diversificados (recentemente, sofisticados equipamentos vêm sendo implantados em bufês infantis, tornando o espaço próximo a um parque de diversões: barcos tipo "viking", elevadores com quedas súbitas, "monorails" com estações elevadas).

quadras esportivas, boliches, autoramas e outras atividades recreativas em bufês com áreas maiores.

Programação Visual

Linguagem visual lúdica

Pode parecer redundância analisar elementos tão básicos para qualquer discurso visual. Mas, a necessidade de os discutir se faz justamente pelo caráter de excesso, redundância, repetição, imitação, próprios do espaço lúdico de lazer e das crianças. Quando gostam de um filme, assistem-no repetidas vezes; vestem uma fantasia e assim permanecem horas, dias, assumindo aquela personagem. Da análise dos diversos casos pesquisados e das referências de linguagem encontradas nos desenhos infantis, nas artes plásticas, nos quadrinhos, etc., foram constatadas algumas características que direcionam o projeto de programação visual do ambiente de festas infantis:





224

a. Tema

Este se relaciona ao nome do bufê, normalmente escolhido pelo cliente: peekaboo, caramelada, sonho a mais, per bambini, criança e cia, *happy kids*, *mega party*, *happy day*, *funny days*, pura folia, raio de sol, toca do coelho, billy willy. O conjunto desses nomes dá indícios da cultura lúdica do adulto, da sua idéia de criança e do brincar. As imagens simbólicas formam-se a partir da própria criança (nos mais variados idiomas), brincadeiras de infância ("peekaboo" – achou!), guloseimas, bichos, personagens de quadrinhos e sensações qualitativas, próprias do lúdico: alegria, divertimento, sonho, fantasia (fig. 224). O sol - imagem recorrente nos desenhos infantis - se destaca desse conjunto. Pudemos constatar esse fato nos desenhos das crianças do Curumim (capítulo "Oficinas no Sesc").

b. Linha

A linha participa de diversos elementos da arquitetura: corrimãos, proteções estrutura, etc. Usar a linha como desenho no espaço; explorar suas possibilidades expressivas,



225



226





227



228



229

como aprendido com as crianças, são caminhos para a criação lúdica (figs. 225 e 226).

c. Formas orgânicas, texturas gráficas, cores saturadas

Cores, associadas a formas orgânicas, criam espaços que estimulam o imaginário. Ruy Ohtake atribui essas características ao barroco, à identidade cultural brasileira. Serroni, à condição "meio naïf", ingênua, primitiva, manifesta na obra de Gaudi e Niki de Saint Phale e Hundertwasser. A luz é componente deste jogo. Natural ou artificial, dá ênfase a certos aspectos da cena lúdica, acentuando formas, cores e texturas (figs. 227 e 228).

d. Ritmo e movimento

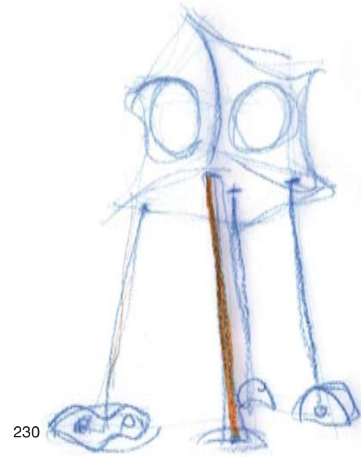
São condições do jogo, decorrentes das associações entre os elementos anteriores.

e. Distorções

Mudanças na forma que evidenciam características fortes da forma (abstrata ou figurativa). Própria da linguagem dos quadrinhos e da caricatura (fig. 229).

f. Variações de escala

Alteração das relações ergonômicas, como possibilidade para o faz-de-conta, criando situações que escapam do contexto real: o desenho de objetos na escala da própria criança ou a escala de um gigante imaginário (figs. 230 e 231).



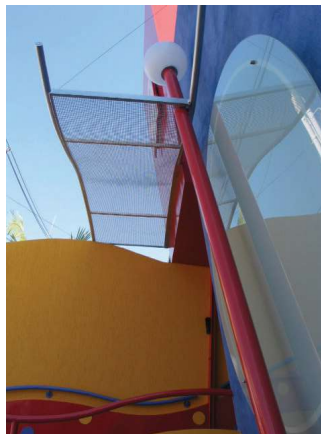
230



231

g. Materiais

A matéria é o meio para as ocorrências cromáticas, formais e de textura. Trabalhar com a variedade de materiais exige sensibilidade e controle dos elementos da sintaxe. Cor, transparência, translucidez, brilho, aspereza, suavidade, maciez são alguns dos adjetivos que qualificam a matéria e acentuam as intenções do desenho pretendido (figs. 232 e 233).



232



233





234



235

Identidade Visual

O projeto de identidade visual inclui: marca e aplicações (figs. 234 e 235) ; sinalização externa; fachada; projeto cromático. No bufê infantil, a identidade tem início na fachada do imóvel. A própria arquitetura, no contexto urbano, é pensada como elemento de comunicação visual (figs. 236 a 238). Procura-se desenvolver a síntese possível entre o tema proposto e a arquitetura existente, explorando aspectos estruturais e elementos de fachada. A marca, na maior parte dos casos, é fornecida pelo cliente, o que pode dificultar o trabalho de síntese. Tratando-se de um empreendimento de pequeno porte, somente alguns suportes são desenvolvidos: convite, cartão e cardápio. O totem apresenta-se como mais um elemento lúdico a ser explorado e, em conjunto com a fachada, é o interlocutor com o espaço público (funny, happy. Não sendo objetivo aprofundar todos esses assuntos, dada a abordagem ampla deste trabalho, optou-se por comentar o projeto cromático, um dos principais componentes da identidade.

238



236



237



Paleta cromática

Tinta Renner

1. Verdes

- 42B-2T Limeside
- 42B-3D Candy Green
- 42B-4D Sharp Green

2. Azuis-turquesa

- 58B-4D Bright Aqua
- 58B-3D Tiara Turquoise
- 58B-2T Teton Blue

3. Roxos

- 72C-4D Violet Sequin
- 72C-3D Iris Petal
- 72C-2T Savon Star

4. Magenta

- 2B-4D Blazen Pink

5. Corais

- 17B-4D Orange Supreme
- 17B-3D Melody
- 18B-4D Orange Peel
- 18B-3D Orange Drop

6. Laranjas

- 19B-4D Orange Flare
- 19B-3D Tangerine
- 19B-2T Orange Gem

Projeto cromático

Na concepção visual da arquitetura lúdica, a cor, aliada à forma, é a grande ordenadora do espaço, até mesmo quando a opção é pelo uso do branco em paredes e forros. Neste caso, procura-se reduzir a quantidade de informações cromáticas do ambiente e buscar um fundo neutro, para os contrastes presentes nos brinquedos e mobiliário.

Através da cor, procura-se organizar os vários componentes do espaço (brinquedos, mobiliário, superfícies de piso e forro, estrutura, etc) em busca de unidade visual, de legibilidade; o que não significa a falta de variedade. Pelo contrário, procura-se explorar a sintaxe cromática em toda a sua possibilidade, em composições de tons análogos, em contrastes de matizes, de tons complementares, de claridade ou saturação (Albers, 1975; Itten, 1973; Ostrower, Pedrosa, 1999). O sentido de "jogo de cores" está muito





240

presente nas relações tonais. A experiência com a cor acaba educando a visão e as composições se definem com naturalidade (figs. 239 e 240).

Em consonância a essa função ordenadora, procura-se explorar aspectos perceptivos, que envolvem sensações físicas espaciais ou emocionais. Esta é uma região que tende a um campo subjetivo, influenciado por forças fisiológicas e psicológicas. Dois indivíduos podem não ver ou compartilhar a mesma idéia de cor. O vermelho, por exemplo, na composição de uma fachada, pode ser recusado por um cliente por uma questão de gosto pessoal, mesmo quando o profissional considera a tom ideal para aquele caso. A escolha de tonalidades pode estar associada a valores de significado, simbólico e cultural. Em geral, estes valores direcionam a proposta de identidade visual. Para o bufê chamado "Raio de Sol", por exemplo, dificilmente usaríamos cores frias na composição da marca. A idéia da identidade está integrada à concepção da arquitetura e também ao design.

Paleta cromática

Tinta Renner

4. Roxos

72C-4D Violet Sequin

72C-3D Iris Petal

5. Magenta

2B-4D Blazen Pink

6. Corais

17B-4D Orange Supreme

18C-3D Mango

7. Laranjas

19B-4D Orange Flare

19B-3D Tangerine

19A-2P Orange Scent

Terracor

922 Terracal

803 Originale

902 Terracal





241

O contexto é outro fator que orienta o processo de planejamento: o lugar que o edifício ocupa na paisagem, a relação com as edificações adjacentes, a luz natural e artificial - áreas iluminadas ou sombreadas alteram a percepção da cor e da forma. Para cada caso há condicionantes diferentes. Qual a intenção do projeto: integração ou contraponto?

Compõe-se a sintaxe da cor no espaço. Volumes e planos podem ser evidenciados ou atenuados. Padrões de materiais de acabamento e catálogos de tinta definem a paleta final (fig. 241). Estudos em desenhos feitos à mão ou com recursos da computação gráfica simulam a situação final, no interior ou exterior. Testes são realizados em obra para possíveis correções até se chegar à proposta final. Verificam-se efeitos indesejados, proporções e acertos de tonalidades.

Desenho do objeto

O projeto de objetos inclui brinquedos (instalações e painéis com atividades), painéis (cenários ou divisórias) e mobiliário (móveis infantis, balcões, bancos). Os dois primeiros itens estão integrados, fazendo um corpo único. Em alguns casos, o brinquedo é industrializado e desenvolve-se somente o trabalho de tematização (fig. 242).



242





Brinquedos e painéis

O projeto de brinquedos especiais surge com a necessidade de integração dos equipamentos à ambientação lúdica, temática e cenográfica. Há, ainda, por parte dos clientes, o desejo de inovar e renovar seus espaços de brincar. A padronização dos produtos industrializados não atende essa necessidade, não oferece a possibilidade de identidade ao bufê infantil.

No projeto de brinquedos, procura-se desenvolver o desenho a partir da linguagem visual lúdica, integrada às possibilidades técnicas de execução. Feitos os primeiros croquis, é incondicional a troca de idéias com a equipe que irá executá-los, entre engenheiros, marceneiros e serralheiros.

Trabalha-se, normalmente, com dois setores contíguos de atividades, definidas pela faixa etária das crianças:

1. crianças menores (1 a 4 anos): colchões de espuma, painéis de atividades sensoriais (guizos, espelhos, luzes, peças em movimento) (figs. 243, 244 e 245); balançar sobre molas; nichos de esconder ou casinhas; mini-escalada; escorregador; mini tanque de bolinhas.



243



244



245





246

- crianças maiores (5 a 10 anos): percursos em túneis verticais ou horizontais, redes, pontes, escorregadores, mirante, buracos para olhar, colchão inflável (pula-pula), piscina com bolinhas.

O desenho é direcionado pela temática que identifica o bufê aliado às linguagens repertoriais infantis, que têm forte influência da mídia. São alguns eixos temáticos:

o espaço (naves, estações, o espaço aéreo) (fig. 246);

fundo do mar (conchas, plantas, crustáceos, submarinos, periscópios) (fig. 247);

bichos;

cidades (túneis, casas, edifícios, percursos) (figs. 248, 249 e 250);

instrumentos musicais (figs. 251 e 252);



247





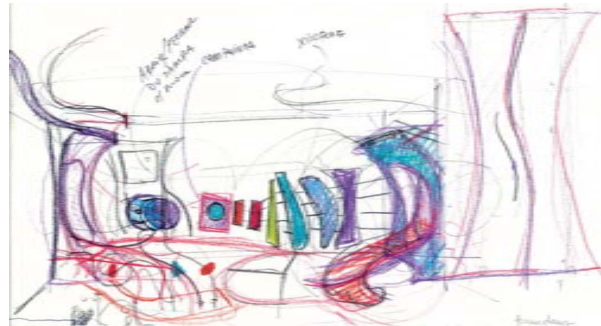
248



249



250



251



252





253



Em outros casos, são formas abstratas que seguem as características de linguagem já mencionadas (fig. 253). Materiais utilizados: tubos rotomoldados em polietileno, policarbonato, acrílico, madeira, vinil.

Os brinquedos para os maiores propõem atividades motoras, essencialmente. São subidas, passagens, obstáculos. Alguns patamares permitem paradas estratégicas, criando mirantes e cantos para esconderijos.

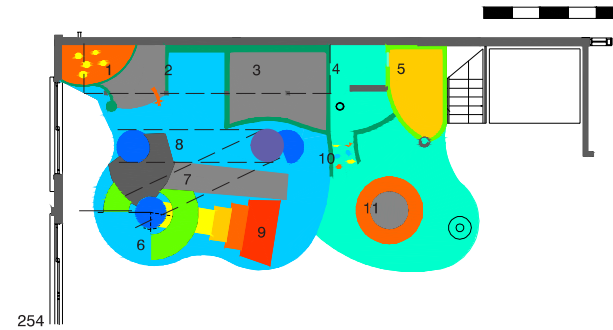
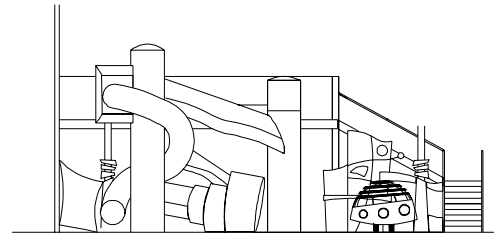
No caso do Billy Willy (figs. 254 e 255), o percurso inicia-se em túnel espelhado, sugerindo a entrada em uma luneta gigante. Segue vencendo patamares, em tubo vertical, de onde se tem a escolha de diferentes níveis, para escorregar de três maneiras: em tubo circular fechado; em escorregador composto pela sucessão de rolinhos, com cobertura transparente; ou em escorregador tipo tobogã. Outra opção é a passagem por túnel feito com trama de cordas que liga ao terceiro tubo vertical que, por sua vez, dá acesso ao tanque de bolinhas. Optou-se pelo uso predominante de cores frias. Para os menores, o brinquedo divide-se em: nave sobre molas (6 a 8 crianças); nicho para esconderijo, ou brincadeira de casinha; subida em plano inclinado, com peças de agarrar com as mãos, dando acesso a um patamar. Deste, se alcança o escorregador, que termina em mini tanque de bolinhas. Um painel vertical estrutura o conjunto sendo a este incorporadas atividades sensoriais.

Cores do brinquedo: pensado a partir da temática espacial, tem como predominantes as tonalidades frias (piso, paredes de fundo, torres, escorregadores, elementos de ligação), alternando azuis, verdes, prata, transparências, superfícies espelhadas, mantendo-se a significação simbólica relativa ao tema. Alguns elementos são pontuados, criando-se relações fortes de contraste com laranjas e magentas, principalmente na área dos menores, buscando ambientação mais acolhedora e atraente.

Mobiliário

A linguagem para criação do mobiliário segue os mesmos princípios da linguagem visual lúdica, adequando-se às funções específicas. São móveis pensados para a criança





254

1. escorregador
2. pula-pula
3. tanque de bolinhas
4. patamar
5. tanque de bolinhas pequenos
6. escorregador helicoidal
7. tobogã
8. túnel
9. entrada luneta
10. subida
11. nave



255





256

desenhar, sentar, maquiar-se e guardar fantasias; ou para usos do bufet: balcão de recepção, bar para sala de pais, móveis para vídeo, balcão de lanchonete (dimensionado para crianças e adultos) (figs. 256, 257 e 258).

Cenografia

O conjunto de todos os componentes físicos do ambiente lúdico – arquitetura, brinquedos, painéis temáticos e mobiliário, compõe o espaço cênico das festas infantis. A cenografia é a concepção do todo, o desenho que dá unidade ao espaço cênico - pensado em cores, texturas e, acima de tudo, criando o "clima" do ambiente lúdico, para o uso de crianças e adultos. Chega-se à conclusão de que os espaços de festas infantis, são espaços de diversão e também de representação. Os atores - crianças e adultos - durante algumas horas, desempenham seus papéis, vivendo fantasias determinadas pela sociedade e pela cultura lúdica (fig. 259 a 263).

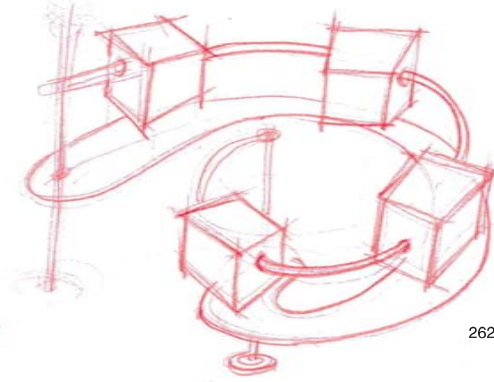
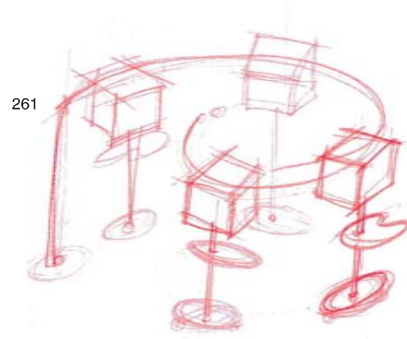


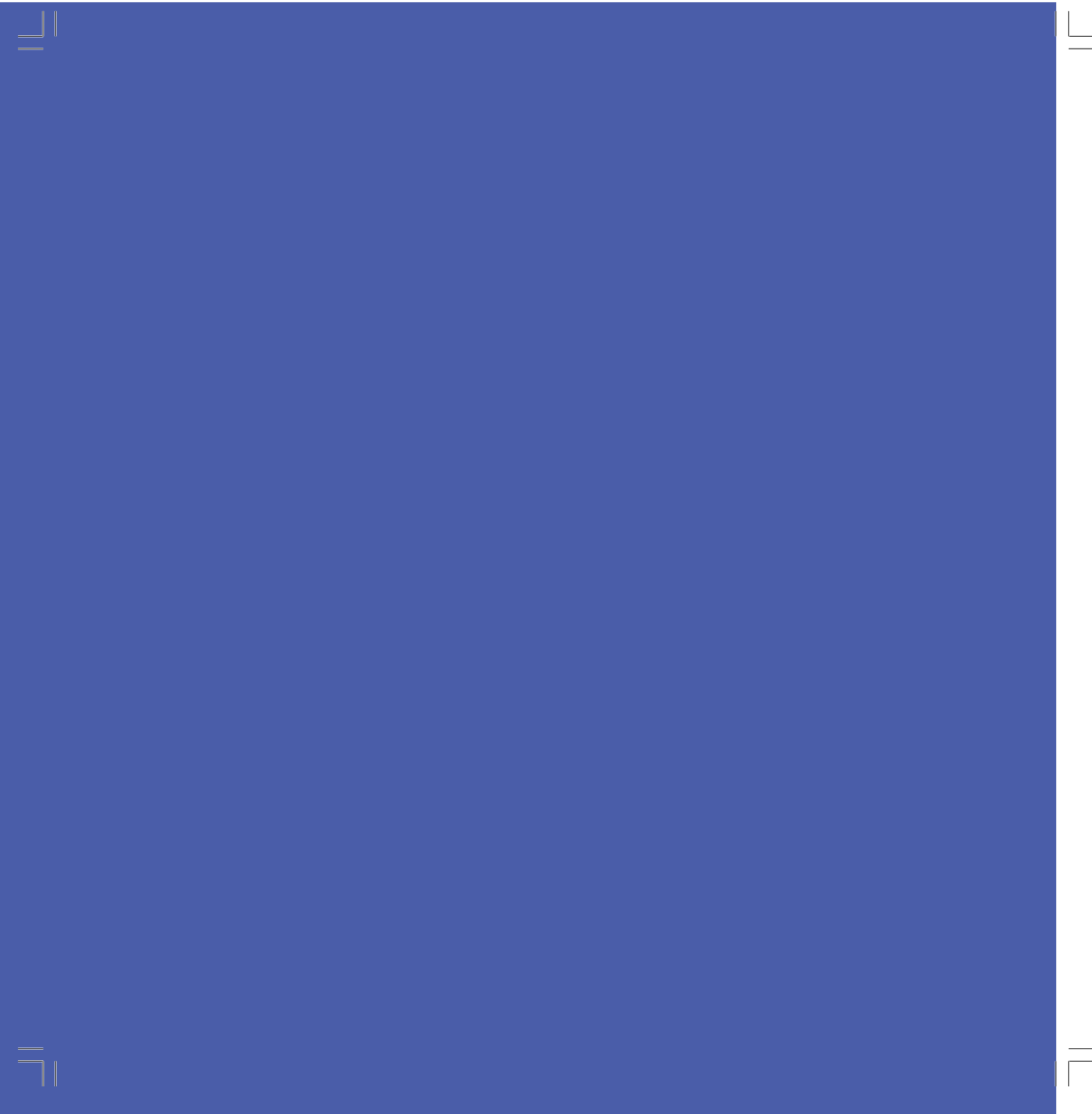
257



258









oficinas

com crianças





O ESPAÇO DE BRINCAR

Além dos estudos teóricos e da leitura de ambientes lúdicos infantis considerou-se fundamental, para esta pesquisa, observar e ouvir as crianças. Esta observação vem sendo realizada, como já exposto, no dia a dia, acompanhando o desenvolvimento dos próprios filhos, vendo-os brincar, relacionando-se com adultos, com outras crianças e com o espaço; e profissionalmente, na realização de projetos de espaços infantis, procurando atender as necessidades da criança para cada tipo de ambiente: em playgrounds, bufês infantis, escolas, etc. Naturalmente, esse olhar é restrito pois abrange usuários pertencentes a uma determinada classe social, com sua cultura lúdica específica. Do desejo de observar as crianças de maneira sistemática, abrangendo um universo heterogêneo, surge a idéia de realizar oficinas com o intuito de conhecer a imagem do brincar e do espaço de brincar formada pela própria criança.

Observar a criança

É fato já discutido que o brincar vai se transformando com a idade, com os estímulos recebidos do ambiente, incluindo as relações humanas e a cultura. Existem lugares, dependendo dos materiais, das cores, da luz, de serem abertos ou fechados, onde as brincadeiras fluem com maior ou menor prazer, de forma mais ou menos pacífica, de maneira segura ou com uma certa dose de risco, com maior ou menor imaginação e fantasia. E outros, de onde as crianças nem se aproximam. As crianças, quando num playground, na área livre de um condomínio ou num parque, por exemplo, espontaneamente organizam suas brincadeiras em função de afinidades, de suas capacidades e do que o espaço lhes oferece. O simples fato, porém, de estarem em companhia de outras crianças já é condição suficiente para início de uma brincadeira. Ou, quando sozinhas, logo se sentem atraídas pelo balanço, pelo escorregador. Não só usarão os equipamentos para obter sensações prazerosas, em atividades motoras e sinestésicas (balançar, girar, subir, escorregar, correr) como criarão jogos de competição no trepa-trepa, os maiores apostarão corrida se uma área livre estiver disponível; poderão





simular situações, inventando jogos e brincadeiras de faz-de-conta, se o terreno, o entorno, os equipamentos os incitarem; outros poderão organizar brincadeiras em grupo, em roda, onde trocarão seus cards e figurinhas; brincarão de esconde-esconde, se esconderijos puderem ser improvisados. Um local com água é também de grande interesse das crianças. Aí podem se refrescar, buscar o ingrediente que faltava para a massa de um bolo de terra ou simplesmente se divertir com o movimento, transparência e brilho da água.

Observando a área livre de um condomínio residencial, noto os equipamentos do playground enfileirados (fig. 264). Não importa para que usos foram pensados. Agora têm a função de barreira, organizam o espaço de maneira a delimitar uma área. Talvez ali tenham definido o campo para um jogo. As cadeirinhas dispostas nos extremos do retângulo de modo a limitar a entrada da bola, fazendo o papel da trave. As peças são leves e facilmente manipuláveis pelas crianças. O espaço assume diferentes configurações, quando utilizado por bebês, por meninas ou meninos. As brincadeiras de fantasia ocorrem com frequência. Algumas vezes todos, de 4 a 12 anos, brincam juntos. Definem a hierarquia. Quem será o pai, a mãe, os filhos, o amigo que veio visitar. O espaço vai se transformando e os equipamentos assumem funções diversas: o escorregador de ponta cabeça, vira passagem; o tanque de areia de plástico dos bebês se transforma em piscina; a casinha fornece o abrigo, é o local da família; e alguém resolve subir no telhado e passa a ser



264





mirante. Já os menores (1 a 2 anos) ocuparão os tanques de areia, entretendo-se com pequenos objetos, explorando sua textura, seu sabor, sempre supervisionados por adultos.


Nos bufês infantis, o objetivo é social (a comemoração do aniversário do amigo) e de recreação, onde o brincar é o meio desta comunicação social. Ali, a criança terá quatro horas de atividades relativamente supervisionadas e, por vezes, dirigidas, no caso de shows e atividades com equipes contratadas para animação. Os maiores e, especialmente os meninos (7 a 10 anos) preferirão os jogos eletrônicos, os simuladores, as atividades radicais (escaladas, elevadores que caem, etc), jogos esportivos (futebol e outros). Os de idade entre 3 e 7 anos se divertirão nos "brinquedões", em túneis, escorregadores, pontes pênséis, piscina de bolinhas, colchões infláveis para pular, e também em vídeo games. Especialmente os de 3 e 4 anos, além de atividades motoras, brincarão nos ambientes tipo "casinha", simulando situações de sua rotina familiar; vestirão fantasias de super heróis, personagens de filmes, princesas, bruxas, fadas; adorarão brincar de abrir e fechar torneiras, portas e janelas, andar em carrinhos movidos com os pés em cenários urbanos. Aos pequenos de, 1 e 2 anos, sempre supervisionados, restam os colchões de espumas e mini equipamentos de escalar e escorregar. Os estímulos são intensos e proporcionais ao tempo de permanência. O ambiente é de alta complexidade, explorando cores, texturas, sons e também o paladar. A criança sente-se atraída pelo cenário colorido, pelos equipamentos, pelos docinhos e salgadinhos, e por presentes que recebem ao ir embora. Resta pouco, entretanto para a criança criar. É um local de diversões e, como toda festa, tem seus rituais. Tudo está preparado para acontecer segundo uma rotina: chegar, entregar o presente, brincar, assistir ao show, cantar "parabéns", ganhar uma lembrança e ir embora.

Em escolas de educação infantil e em brinquedotecas, o objetivo é a aprendizagem e o desenvolvimento. A presença do professor ou do brinquedista no ambiente é constante e tem como fim assistir, orientar e ampliar possibilidades. Para a criança, no entanto, o objetivo é sempre brincar, e através do brincar, aprender. Ela interessa-se pelo ambiente escolar especialmente a partir das relações pessoais, pelo contato afetivo com a



professora e com as outras crianças. A principal diferença com relação às situações sociais e de lazer, no caso de crianças entre 2 e 6 anos, é que está distante dos pais. Encontrar, no ambiente, objetos que remetam ao seu universo, imagens familiares (pessoas ou lugares), seus próprios desenhos, brinquedos e jogos, podem ser caminhos para um acolhimento positivo. Além disso, um ambiente que a desafie, rico em estímulos sensoriais, especialmente visuais, táteis e sonoros, pode encorajá-la à exploração interessada e curiosa. Como estão sempre em companhia de muitas crianças, necessariamente precisam dividir e emprestar coisas, aprender regras e disciplina. Logo entendem que é preciso guardar brinquedos no lugar, quando e onde podem circular livremente. Estas regras dependerão muito do projeto pedagógico da escola e do contexto cultural, influenciando o projeto arquitetônico em sua clareza, versatilidade, segurança.

Diferenças no comportamento e preferências das crianças com relação ao ambiente e ao brincar puderam ser observadas em função da diversidade regional. Em um documentário amador, Jéferson Hanaguchi (2002) filma o cotidiano no agreste de Pernambuco. Algumas cenas mostram a vida de crianças entre 5 e 8 anos, ora acompanhando e ajudando o pai na colheita de mandioca, ordenhando a vaca e explorando o território onde moram. A atitude lúdica está presente em todos os momentos. A criança brinca ao guardar a mandioca no cesto, conta casos e estórias ao pai. Meninos locomovem-se em bicicletas e cavalos. As crianças são autônomas, conhecem muito bem a região onde vivem, deslocam-se com facilidade e sozinhas. Em oposição às crianças que vivem na cidade, o seu brincar é guiado pela percepção da natureza e exploração ativa de seus elementos: balanços pendurados em árvores, que também se transformam em desafio a escalar e colher frutas; brincadeiras no rio e com animais. Em uma das cenas, três meninos equilibram-se em galhos de árvores, correndo riscos, colhendo e comendo frutas. Em um momento decidem ir brincar na cachoeira. Um deles ao descer, machuca-se. Os outros o consolam e continuam a brincar. Vão em direção ao rio onde mergulham, saltam, dão cambalhotas, divertem-se ao espirrar água e agarrar em troncos próximos, como "Tarzan". Descobrem teias de aranha. O ambiente natural





oferece um conjunto complexo e harmonioso de estímulos sensoriais. As crianças brincam de maneira espontânea, com tudo e por todas os lugares, com mudanças constantes, sem princípio nem fim.

Em situação urbana, por outro lado, as crianças da classe média e média alta cada vez mais crescem em um entorno planejado e ordenado. São excessivamente protegidas e estão perdendo a oportunidade de aprender o que é ser responsável por si mesmas, ficando aquém de suas possibilidades. Não têm a opção de organizar, construir e dar forma ao caos e às causalidades (Beltzig apud Guarderías, 2001). Exercitam suas habilidades criativas e manuais apenas em brinquedos industrializados, pouco explorando o corpo e o físico de maneira autônoma e independente. Não lhes é permitido experimentar as sensações de peso, altura, profundidade, etc., mas somente vivenciar problemas de coordenação.

Essa é a observação do adulto e do profissional sobre o brincar e suas relações com alguns tipos de ambientes infantis. E do ponto de vista da criança? Como ela imagina um espaço de brincar? Como o desenharia, o que colocaria neste espaço? Quais elementos visuais são importantes?

Oficinas

Consideramos importante abranger um universo heterogêneo com o intuito de conhecer a imagem do brincar e do espaço de brincar formada por crianças de diferentes origens sociais e culturais. Houve dificuldades em encontrar uma instituição que se dispusesse a um trabalho experimental por questões de ordem ética - em não expor as crianças - e também pela preocupação em não vulnerabilizar a própria instituição, com seus problemas ou condutas eventualmente impróprias. Era nossa intenção ter realizado estudo de caso em instituição pública, trabalhando em contexto e seguindo os princípios ecológicos de desenvolvimento conforme teoria de Bronfenbrenner. A ideia era a de poder conhecer em profundidade o ambiente e as crianças e propor intervenções espaciais a partir da





análise conjunta da equipe de profissionais envolvida. Este projeto não se viabilizou em tempo hábil, porém os estudos nesse sentido estão tendo continuidade junto à equipe da Faculdade de Educação da USP.

A proposta de oficinas foi concretizada em março de 2003, tendo sido realizada no Sesc Pompéia, com o grupo de crianças do projeto Curumim. Teve início no mês de abril, finalizando em junho. A partir de matéria de Angélica Valente (2002), tomou-se conhecimento de um projeto experimental realizado com crianças francesas de 7 a 13 anos, relativo ao design de mobiliário, intitulado *Mobi Découverte*¹. A experiência francesa forneceu uma direção mas o trabalho realizado no Sesc está distante daquele dado o caráter acadêmico desta pesquisa, com poucos recursos, além das diferenças culturais. O trabalho francês envolveu um processo de dois anos de aprendizagem com o objetivo de levar às crianças um universo até então pouco explorado por elas: as artes do cotidiano e do design.

Sendo curto o período disponível para a realização das oficinas e tendo em vista o contexto e o desafio proposto às crianças - representar o que imaginavam sobre o espaço de brincar e, ao mesmo tempo, promover a conscientização do seu próprio mundo e ambiente - esta experiência deve ser considerada piloto. É o início de um trabalho que deve ainda ser revisto e aprofundado.

¹ O projeto deu origem à exposição itinerante *Mobi Découverte, Les Enfants Designers*, composta de vinte e três peças produzidas em protótipos únicos. Acesso virtual pelo site www.via.asso.fr/telechargement.





Brincar e mobiliar

O projeto Mobi Decouverte Lês Enfants Designers, iniciado em 1998, foi criado pelo Ministério da Educação da França em parceria com entidades ligadas à indústria e ao design de mobiliário. Teve como objetivos levar as crianças à descoberta da história, dos processos de criação e fabricação do mobiliário; e formar a percepção crítica sobre objetos do seu cotidiano além da capacidade de organizar o próprio espaço. O projeto contou com a colaboração de designers, industriais, professores e alunos, sendo desenvolvido com crianças de 40 classes de 10 escolas francesas. Segundo Gérard Laizé², "convidar crianças a refletir sobre o ambiente à sua volta é indispensável não somente para que compreendam a lógica envolvida nos vários aspectos da vida, cujas particularidades surgem das escolhas de seus pais e de referenciais adultos, mas também para fazer emergir os códigos e as escolhas que lhes são próprios" (apud Valente, 2002, p.30).

O processo de trabalho com as crianças incluiu a sua sensibilização aos vários tipos de materiais e aos diferentes usos e funções dos móveis. Além disso, foram organizadas discussões com os designers, visitas a museus especializados e ao Salão do Móvel de Paris. Os designers orientaram a viabilização das idéias e dos gestos das crianças procurando respeitar a criatividade de suas produções. Os projetos foram acompanhados desde a concepção da idéia até a produção final. Os resultados trazem referências importantes não só para designers e produtores de mobiliário infantil como também para educadores por evidenciarem a relação das crianças com o ambiente em que se inserem (Valente, 2002).

O design resultante é de caráter lúdico e prático (figs. 265 a 275). Os móveis apresentam em sua maioria forte conteúdo simbólico evidenciado nas formas de frutas e animais. O uso da cor demonstra grande liberdade de expressão: são saturadas; os contrastes são vibrantes em tons complementares, secundários e primários, compondo-se com o preto, o branco ou o tom da própria madeira. A presença de texturas visuais e táteis é constante,

² Diretor da fundação
*Valorisation de l'Innovation
dans l'Âmeublement (VIA).*





marcadas por pintas, listras, tecidos em tramas. Alguns objetos têm contorno marcado em preto, característica forte dos desenhos infantis escolares. As soluções funcionais são inusitadas: “no travesseiro, uma luminária acoplada sugere a leitura noturna; a cama-esconderijo guarda objetos e amigos; a cadeira vira caixa e traz uma bola grande e macia para brincar”. Os materiais convidam ao tato e alguns objetos permitem à criança se enrolar e se mover. Há ainda a evidência de uma visão distorcida dos objetos, exposta na deformação dos móveis. Os designers explicam: “elas aumentam as formas porque percebem os objetos de baixo para cima, enquanto os adultos os desenham de cima para baixo”. O conjunto destas características compõe o caráter lúdico destes objetos.

A preocupação com a ergonomia e o conforto também estão presentes. Os desenhos foram pensados com relação à escala da criança, através de modelos e maquetes de estudo e os materiais demonstram aconchego quando destinados ao contato pessoal; e praticidade quando a resistência e a facilidade de limpeza são importantes (gaveteiros e armários).



265



266



267



268

Fonte: figs. 265 a 275 www.via.asso.fr/





273



274

275

O ESPAÇO DE BRINCAR

263

Brincar e mobiliar



269



270



271



272





Contexto

Com projeto da arquiteta Lina Bo Bardi, o Sesc Pompéia (figs. 276 a 280) é uma das unidades do Serviço Social do Comércio na cidade de São Paulo, destinado a fins culturais, de esportes e lazer. O complexo consiste de antigos galpões industriais adaptados para o novo uso e dois edifícios construídos, interligados por passarelas, abrigando quadras de esportes, piscinas e salas de aula. A obra foi realizada na década de 1980, sendo um dos referenciais internacionais de arquitetura. Imagem forte na cidade de São Paulo, propõe um diálogo entre a arquitetura industrial do início do século passado, contrapondo a massa de tijolos à plasticidade e textura do concreto armado, material ícone da arquitetura moderna brasileira. O grafismo formado pelo conjunto de passarelas, as aberturas desregradas em seu ritmo e forma, a torre da caixa d'água destacam-se no conjunto da massa urbana, causam surpresa e interesse, atraindo o olhar do usuário. As antigas construções da fábrica são ocupadas por teatro, restaurante, bar e lanchonete, área de convivência, auditório, área de exposições, biblioteca, área de vídeo, oficinas de artes, laboratório fotográfico. O conjunto de construções está organizado por uma rua central, a partir da qual se distribuem as atividades. Essa configuração favorece a intensa convivência entre pessoas, inclusive crianças, que têm acesso às várias exposições, oficinas e eventos que acontecem no local – o Por que, pra que, por exemplo.

O Projeto Curumim (figs. 281 e 282), implantado em 1986, destina-se ao público infantil de 7 a 12 anos, com prioridade para dependentes de comerciários e crianças de famílias

Foto: Sergio Gikovate



276



277



278



279

Foto: Sergio Gikovate



280



281



282

de baixa renda. Sílvia Helena de Oliveira, coordenadora atual do projeto, explica que os grupos efetivamente formados são bastante heterogêneos, de diferentes classes econômico-sociais, convivendo crianças vindas tanto de favelas, com histórias dolorosas, como da classe média alta. O Curumim não tem como proposta ser uma escola formal. As crianças freqüentam o ensino fundamental no outro período. Caracteriza-se pelo atendimento a grupos estáveis e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, a partir da experimentação, da conquista da auto-estima e da consciência de cidadania. Procura assim explorar, de maneira integrada, o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.

As turmas compostas têm no máximo 25 crianças, atendidas no período da manhã e da tarde, separadas por faixa etária de 7 a 9 anos e de 10 a 12 anos. A freqüência é de duas ou três vezes por semana, permanecendo por um período de três horas. O período é dividido em duas etapas com atividades em áreas diferentes (educação física, artes plásticas ou artes cênicas), com um intervalo para o lanche. As atividades são livres e consistem em trabalhos semestrais, com temas abrangentes, não rígidos, que procuram vínculos com as questões de cidadania e do meio ambiente. Por vezes, os temas exploram o conteúdo das exposições programadas buscando integração com os outros espaços e eventos do Sesc. Os encontros começam e terminam em uma "roda", onde, além das propostas didáticas são discutidos assuntos da realidade das crianças, inclusive suas angústias e problemas. Em educação física são explorados jogos, atividades na piscina, etc. Nas artes plásticas, a expressão sensível, o gesto, o olhar. Oficinas de vídeo e fotografia também são planejadas, além das atividades cênicas.

O Sesc Pompéia, neste primeiro semestre de 2003, estava com seu espaço de oficinas em obras, local onde as crianças do Curumim normalmente realizam suas atividades. Foi uma situação atípica. As crianças não possuíam um espaço próprio, um referencial, um local para guardar e dar continuidade aos trabalhos. A cada encontro não se sabia que sala estaria disponível para as atividades, sendo esta unidade do Sesc muito requisitada e com agenda de eventos sempre cheia. Ainda assim as crianças se



envolveram nas atividades e durante algumas semanas puderam dispor do espaço de convivência – uma área privilegiada nos galpões da fábrica, próxima ao espelho d'água sinuoso que corta o ambiente interior. A frequência das crianças às aulas foi variável, com constantes ausências por motivos de doença ou impossibilidade dos pais levarem ou buscarem. Alguns tiveram a seqüência de trabalhos prejudicada por tais motivos.

O ambiente em questão deve ser considerado em seus vários níveis. O nível mais imediato seria a sala de atividades que, conforme exposto, não pôde ser sempre a mesma. Estende-se este então à dimensão maior do Sesc Pompéia, considerado em suas áreas expositivas, áreas internas e externas de circulação ou lazer – em especial a piscina, as quadras esportivas, a biblioteca e área de jogos. Esta estrutura influenciou fortemente as crianças em suas respostas. Nos fins de semana, a área de convivência utilizada na maioria dos encontros transforma-se em brinquedoteca, com espaços para leitura, artes e jogos (xadrez, dominó, memória, blocos de construção, amarelinha, caracol, etc.). Nas atividades de educação física, as crianças usam a piscina e as quadras. Nesse ambiente relacionam-se com adultos e com os colegas - brigam, correm, empurram-se, abraçam-se, escondem-se, respeitam e quebram regras. Sobem e descem escadas, exploram a rua principal e suas "travessas", os túneis e canaletas por onde passam as águas de chuva, sentam-se nos bancos e nas mesas do deck para uma conversa enquanto esperam o início das atividades. Vão à lanchonete e ao restaurante para o almoço.

Quando vão para a sala de atividades, organizam-se em roda, sentados no chão. Então surgem, na conversa, seus conflitos internos e familiares, assuntos envolvendo a escola onde estuda, os lugares que frequenta, os passeios que faz. Estes espaços, vivências externas e suas inter-relações pertencem a outro nível ambiental e fogem do conhecimento mais imediato. Têm porém igual importância no desenvolvimento das atividades com a criança. Pertencendo a mundos sociais distintos, frequentando escolas com propostas pedagógicas diversas, as crianças respondem às atividades também de maneira particular, demonstrando seus hábitos e valores, sua cultura; e também expõem o seu



momento pessoal em relação a habilidades, destrezas e capacidade cognitiva. Os contrastes ficam evidentes no uso da linguagem, seja visual ou verbal. Esta variedade, no entanto, dada pela diversidade dos contextos externos, torna a experiência rica, promove a troca e o sentido de entropia. É importante que o professor esteja atento para poder auxiliar cada criança na medida de suas possibilidades, ajudando-a a encontrar soluções. E, indo além, estão os contextos estranhos às crianças, mas também responsáveis pela sua orientação – aqueles de ordem política, social ou cultural. Podem ser, por exemplo decisões administrativas ou políticas da instituição, patrocinadores externos ou órgãos governamentais que influenciam no andamento dos projetos.

Apresentado o contexto, deve-se considerar que um estudo como esse tem muitas implicações envolvendo crianças, professores, instituição, famílias. Apesar de não serem a educação infantil e a psicologia os focos desta experiência, e sim o estudo da linguagem visual propicia à criação de espaços infantis, suas teorias são fundamentais para o encaminhamento desta proposta. Da mesma maneira, está implícito o compromisso social com as crianças envolvidas e o desejo de contribuir para que cresçam conscientes do ambiente onde vivem. E, se a vida da criança se faz brincando, um dos caminhos para que ela inicie esse conhecimento pode ser através da reflexão sobre esse brincar.

Objetivos e procedimentos

Buscou-se adequar a idéia de oficinas aos objetivos da pesquisa, propondo às crianças como questão principal que imaginassem um espaço onde gostariam de brincar. Foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- conhecer as imagens idealizadas pelas crianças a respeito dos espaços onde brincam e com quais brinquedos e equipamentos;

- explorar as possibilidades criativas das crianças na composição de novos objetos/ espaços de brincar;



investigar a linguagem visual que aproxima as crianças a espaços de lazer ou educativos, assim como aos objetos a estes relacionados.

O encaminhamento do projeto foi feito pelas professoras de artes plásticas, considerando-se que a mediação deveria ser feita por pessoas conhecidas pelas crianças e com experiência pedagógica específica. Três momentos de atividades foram programados, tendo estes sofrido alterações em função da turma e do direcionamento dado pelas professoras em conjunto com o grupo:

1. Assembléia com a participação dos professores e das crianças para exploração do assunto e busca de propostas para possíveis projetos. Escolher um deles para desenvolvimento, com a possibilidade de trabalho de mobiliário (cadeira, mesa, armário, etc.), brinquedos ou espaços.

Duração: 1 encontro

2. Oficina de desenhos. Desenvolvimento das idéias sobre o espaço de brincar através da linguagem do desenho.

Material: papel canson, lápis grafite, lápis de cor, giz de cera.

Duração: 2 encontros

3. Oficina tridimensional. Desenvolvimento de maquetes com ajuda dos professores.

Material: argila, massinha, papelão, papéis coloridos, palitos, material de sucata, cola.

Duração: 3 encontros

A documentação foi feita através de anotações e gravações em fita cassete para registro de algumas conversas com as crianças; e fotografia para registro dos trabalhos de desenho e maquetes. Foi evitada a identificação das crianças nas fotos a pedido do Sesc. O intuito foi documentar os trabalhos produzidos para posterior análise, com a presença de crianças somente quando houve a necessidade de apresentar o contexto. A máquina fotográfica digital suscitou grande interesse das crianças. Muitas vezes elas próprias fotografaram os trabalhos.



³ Contemporaneamente linhas pedagógicas vêm se contrapondo à educação fundamentada nas teorias psicológicas do desenvolvimento, que estabelecem estágios ou fases evolutivas para as crianças nas quais se insere o trabalho de Piaget. A criança situada como ser em desenvolvimento tem sua aceitação enquanto sujeito social, histórico, cultural prejudicada, sendo suas produções meramente vistas como etapas a serem superadas. Não se pode porém negar as contribuições do trabalho de Piaget.

Os materiais utilizados foram os de uso corrente do Sesc. Devemos salientar que as expressões por desenhos e modelos tridimensionais não tiveram como meta o desenvolvimento de um trabalho artístico ou espontâneo, nem mesmo qualquer trabalho terapêutico, o qual foge à nossa competência. Estes foram utilizados como instrumentos de pesquisa, associados à fala das crianças, com o propósito de encontrar o meio mais próximo de comunicação com os “curumins”. Como se pôde observar, em Reggio Emilia, são muitas as linguagens da criança manifestadas de forma integrada e complementar.

Foi possível intuir que dificilmente a criança daria uma resposta objetiva e articulada a qualquer entrevista que lhe fosse feita. Foi o conjunto de respostas verbais, visuais, comportamentais que indicaram caminhos sobre sua compreensão do mundo e do brincar. No caso das linguagens visuais, estas trazem conteúdos expressivos e simbólicos fundamentais, sendo necessário considerá-los não isolados do ser social que é a criança, como colocado por Vigotsky (2000), ou da cultura lúdica como apresentada por Brougère (2002), e também observando aspectos de aquisições conquistadas em função de sua idade, visitando alguns escritos de Piaget.³, conceitos discutidos na primeira parte deste trabalho.

Desenvolvimento e análise

Antes de dar início às atividades, houve o acompanhamento de algumas aulas para conhecer as crianças e os professores das três áreas e posterior exposição da proposta. Os professores mostravam-se insatisfeitos com alguns ambientes por falta de condições adequadas para o trabalho. É o caso das quadras esportivas, localizadas num dos edifícios novos. A altura não é suficiente para alguns tipos de jogo com bola e a acústica está mal solucionada, sendo praticamente impossível ouvir as orientações do professor à distância – os materiais (concreto, cimento) são muito reflexivos e a solução formal do espaço também não favorece, causando reverberações. Para as oficinas foi ocupado o horário de artes plásticas uma vez por semana, durante uma hora e vinte minutos. As



atividades foram desenvolvidas por duas turmas com crianças entre 8 e 9 anos, nos períodos da manhã (turma A) e da tarde (turma B). No período da manhã, trabalhou-se com dois grupos de alunos (9:00 às 10:20 e 10:30 às 11:50) e, à tarde, com um grupo (14:00 às 15:20). Houve diferenças no encaminhamento e resultados das atividades, respeitando-se a conduta de cada professor e a característica de cada turma.

Os resultados das oficinas e dos diálogos com as crianças foram observados segundo os seguintes critérios:

Lúdico: tipos de brincadeiras e brinquedos propostos (atividades)

Espaço-ambiente: as imagens idealizadas a respeito dos espaços de brincar; o espaço proposto em desenhos ou nos modelos; interação: brincar / espaço / pessoas; percepção ambiental / complexidade

Linguagem visual: elementos que caracterizam a linguagem visual nos trabalhos as crianças em texturas, formas, cores, materiais.

Turma A

Professora: Cleiri

Professora auxiliar: Nadja

Período: manhã

Número de alunos: 15 por turma (aproximadamente)

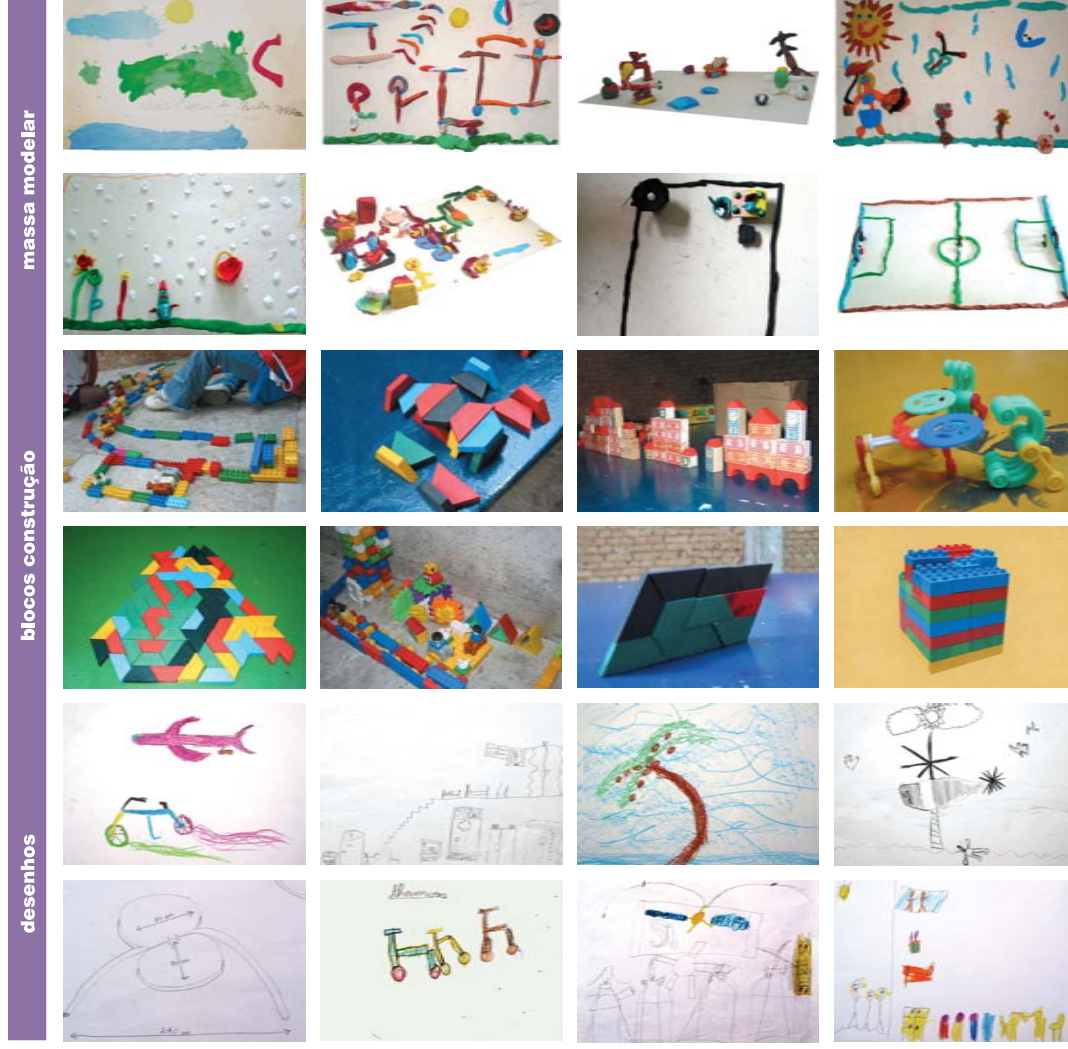
Número de encontros: 3

Optou-se, nesta turma, por inverter o procedimento com relação às atividades de desenho e modelo tridimensional, acreditando-se que as crianças teriam dificuldades em representar graficamente o espaço imaginado. Elas iniciaram pela experimentação direta no espaço, trabalhando com massinha de modelar e com jogos de construção. Somente no final expressaram suas idéias graficamente, pelo desenho (Ver Quadro 6 de imagens na página 272).



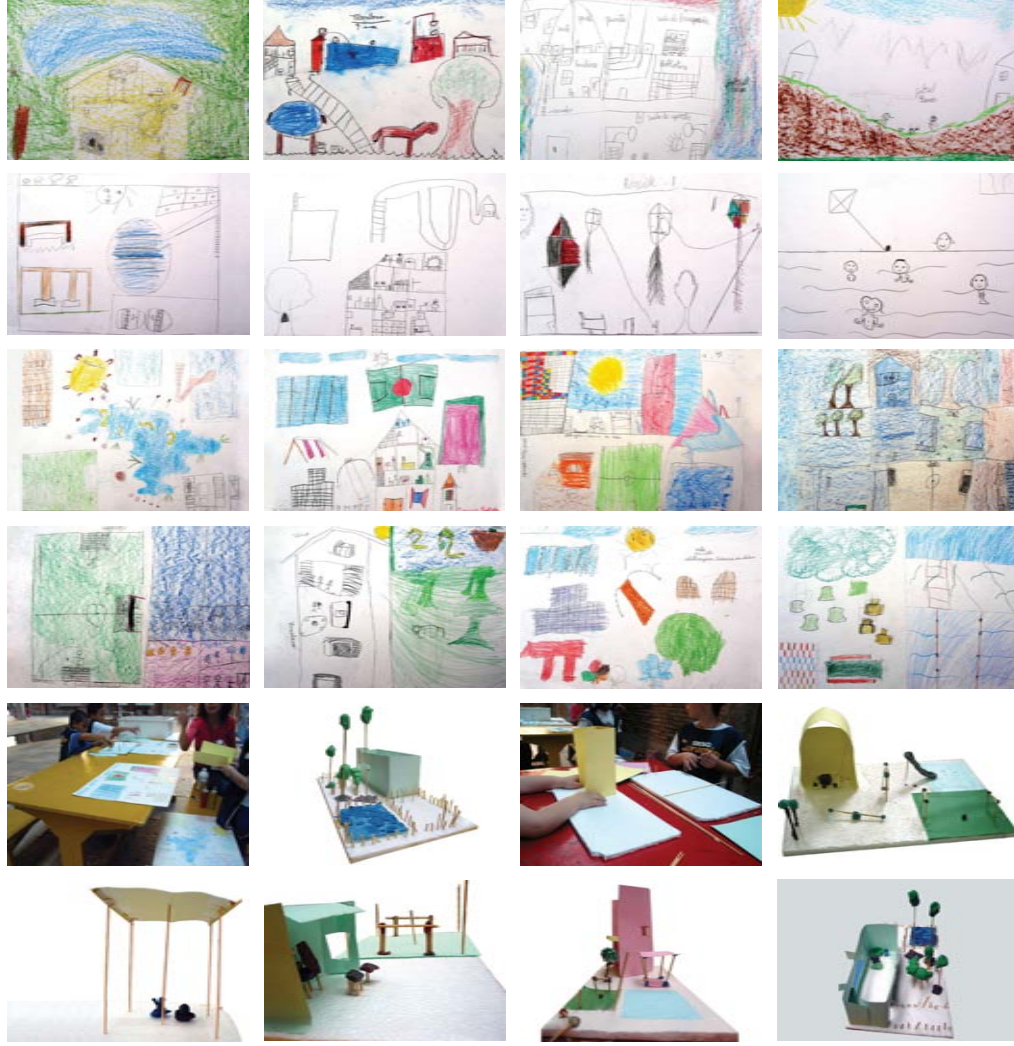


QUADRO 6: TURMA A





QUADRO 7: TURMA B



desenhos individuais

desenhos duplas

maquetes





283



284

1o encontro – massa de modelar

Local: sala de avaliação física⁴.

Após roda inicial para discussão do tema, foi proposto trabalho em grupo. As crianças organizaram-se espontaneamente, formando grupos variando entre 2 a 4 participantes. Receberam um suporte de papel tipo "Paraná" em formato A3 e um conjunto variado em quantidade e cores de massa de modelar (figs 283 e 284). Trabalharam no chão, discutindo entre si o que fariam. E, enquanto executavam, brincavam e assumiam seus personagens. A escolha de cores ficou restrita à paleta do material. O recurso de mistura de massas para obtenção de outras tonalidades foi utilizado. Elas falaram sobre seus trabalhos no final. A partir do resultado com o material de modelagem, considerou-se, para o encontro seguinte, a possibilidade do uso de materiais sólidos, como a madeira; e caixas, para estabelecer outros limites em planos verticais se as crianças necessitassem. Houve dificuldade em estruturar algumas peças imaginadas pelas crianças - como a trave de futebol, por exemplo – fato que poderia ter sido contornado com uso de estruturas internas em arame ou palitos. Pensou-se também no uso de outros suportes (caixas, por exemplo) como limites físicos para os modelos.

Análise dos trabalhos

Turma A1

Apresentação do tema: "Imaginem que vocês têm um espaço. Vamos criar um espaço para brincar. Ele pode ser como vocês quiserem; com brinquedos, móveis... Vamos procurar fazer com a massinha sobre este suporte. (...)" . A turma apresentou respostas

⁴ Esta sala está localizada em um dos edifícios novos. Está compartimentada por divisórias formando duas salas pequenas e uma sala maior com uma mesa, cadeira, bancos e algumas bicicletas ergométricas, piso vinílico cinza e paredes brancas.



diferenciadas conforme exposto a seguir.

Grupo 1 (2 meninas e 2 meninos)

Ambiente único com atividades integradas no mesmo espaço, sejam externas ou internas. As crianças relataram ter o parque uma entrada, banheiro, banheira, piscinas, uma caveira, um menino jogando futebol. Os personagens criados: mãe, bebê, menino, caveira participam das ações sendo a composição modificada a todo instante. O mobiliário (cadeira, berço, banheira) adequa-se à proporção de seus usuários, porém o conjunto não mantém a escala (piscina e pórtico de entrada). O desenho das peças (consideradas as possibilidades do material de modelagem) indica um certo humor, próprio dos quadrinhos e desenho animado, e referências de estilo que podem ser do ambiente doméstico (cadeira). O uso da cor indica um entendimento das partes funcionais que compõem as peças do móvel e definem um desenho intencional: pés vermelhos da cadeira, assento azul e encosto misturando as duas cores. Contrastes em tons análogos ou de matizes. Além da aplicação realista da cor (piscina e cor da pele do bebê) esta também foi explorada de maneira simbólica e cultural: a mulher loira de olhos azuis, a caveira em tons escuros e o menino com roupa verde e amarela (fig. 285).

Grupo 2 (3 meninas e 1 menino)

O trabalho mostra a divisão do campo em duas áreas, uma interna e outra externa,



285





organizadas em planta – uma casa e um jardim. As referências para o espaço de brincar foram as da própria casa e freqüentemente falavam de si: “minha cama com eu deitada”, “eu assistindo televisão no meu quarto”, “minha mesa com quatro cadeiras”. Representaram os ambientes (quartos, cozinha, banheiro) com seu respectivo mobiliário e externamente um ambiente verde, com árvore, céu, sol e bola. O caminho aqui foi estrutural, sendo o espaço organizado por suas funções, ora representado tridimensionalmente, ora como se estivessem desenhando. Uso livre da cor com destaque para alguns contrastes em matizes primários (vermelho /azul, amarelo/vermelho) e secundários (verde, laranja), o preto e o branco (fig.286).

Grupo 3 (3 meninas)

O campo de trabalho foi utilizado como uma folha de desenho, sendo o espaço representado bidimensionalmente (com exceção da trave de futebol). A área imaginada é aberta, gramada, com flores e ensolarada. Brincam de patinete, futebol e movimentam-se livremente, dançando. O que se destaca neste trabalho é o movimento e o ritmo. Estes são simbolizados tanto nos brinquedos e ações representadas (patinete, bola, meninas dançando, conforme explicação das crianças), como na composição do campo com a repetição de elementos. O espaço, sua extensão e profundidade, estão representados a partir desta repetição seqüencial dos elementos. As meninas misturaram as massinhas obtendo um efeito mesclado da cor. Prevalece contraste vermelho/azul e as cores amarelo e verde, referentes aos elementos representados (fig.287).



287



288

Grupo 4 (2 meninos)

Este grupo masculino utilizou a área disponível para montar um campo de futebol. Imaginaram o jogo na praia representada pelo mar azul, céu e sol. Tentaram resolver de várias maneiras a trave, tentando estabilizá-la para que pudessem jogar. Elemento fundamental: a bola branca. Matizes básicos: azul, amarelo, vermelho, verde (fig. 288).

Turma A2

Este segundo grupo chegava sempre bastante agitado do intervalo. Ao serem questionados sobre do que gostavam de brincar responderam: pega-pega, esconde-esconde, futebol, boneca, peixe e "brincar de macaco". Haviam acabado de brincar no intervalo, imitando os sons e gestos do macaco e para brincar de macaco seria necessário uma jaula e árvores. Sobre a cor dos espaços para brincar responderam: branco, vermelho, azul, laranja, amarelo, ou seja, com muitas cores. Não se conseguiu discutir o trabalho, pois o finalizaram com pressa para poder cumprir o horário de almoço.

Três dos cinco grupos, compostos, em sua maioria, por meninas, desenvolveram trabalhos bidimensionais, explorando o campo como uma folha de desenho. Representaram cenas





289



290

externas de um repertório já formado: casinha com árvore; jardins com flores, borboletas, caracóis e bonecos de neve (figs. 289, 290 e 291). As variações climáticas estão representadas nesses trabalhos assim como o movimento físico ou temporal. Ficaram mais envolvidos com o material de modelagem que com o tema propriamente. São fortes os elementos de linguagem nos trabalhos dos grupos 6 e 7 especialmente. Cada peça foi detalhadamente executada e o trabalho sofreu alterações constantes em sua composição. Experimentaram a retirada, o acréscimo ou modificação das peças. O limite inferior do papel orienta a direção do desenho, sendo sempre reforçado por uma linha que representa o piso. Caráter divertido e bem humorado está marcado no trabalho do Grupo 7: a mulher com o cesto de frutas, o sol, a chuva, a figura sugerida com cabelos azuis. As texturas táteis ou visuais são freqüentes e o contraste forte entre matizes primários ou complementares próximos. As analogias comparecem com menos freqüência.

O trabalho do grupo 8 (meninas) desenvolve-se num espaço delimitado por uma forte linha preta. Nota-se a ocupação do campo iniciada pelos cantos (fig. 292). O mobiliário da cozinha é desenvolvido em detalhes com ajuda da professora auxiliar, indicando a temática

da brincadeira – pratinhos, panelinhas, bule, xícaras, etc. A panela preta sugere o material do objeto – o ferro e com ele uma condição cultural.

Mais um campo de futebol foi proposto por meninos (Grupo 9). A estrutura do campo está bem marcada por suas linhas demarcadoras de áreas, com jogador e bola na posição central, indicando o início de um jogo. Algumas regras estão apresentadas, definidas pelo espaço (fig. 293).



291



292

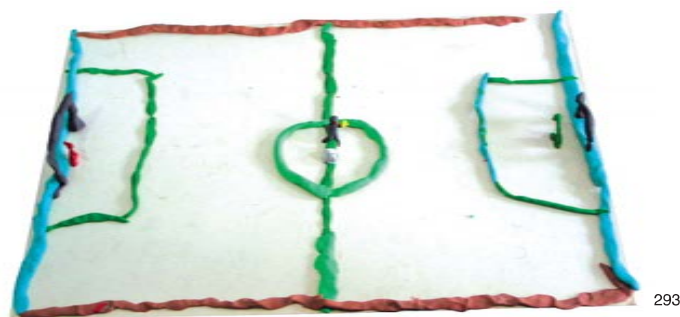


2o encontro – jogos de construção

Local: área de convivência

Turmas A1 e A2

Iniciou-se discutindo o que haviam feito na semana anterior. Os comentários mostram a maneira diversa pela qual as crianças entenderam a proposta: "filmar os brinquedos de massinha que fizemos", "o esporte que mais gostamos", "fazer menininha", "como explicar o futebol". Reformulou-se o problema solicitando que voltassem a atenção para o brincar, os brinquedos e o mobiliário. Definiu-se como material de trabalho os jogos de construção, de materiais e tipos variados: peças de sobrepor ou de encaixar em madeira ou plástico.





294



295

As crianças trabalharam individualmente ou em grupo, no chão ou em mesas conforme o que pretendiam construir. Ao final da atividade, discutiram o trabalho e a proposta. Falaram dos objetos construídos – linha de trem, castelinho, rio cheio de peixinhos, fazendinha, patinete, bicicleta, televisão, máquina fotográfica, cadeira antiga “dos anos 60”, tapete, esteira, etc.; das cores – vermelho e amarelo, as cores do fogo; do prazer em transformar um objeto noutro durante o processo de construção; do desprazer em ter seu objeto destruído pelo amigo ou de ter que desmanchar um para poder construir outro. A partir do comentário de uma das crianças, de que achara divertida a atividade mas que “gostaria de fazer no papel porque nele você pode colocar as formas que você quiser” referindo-se às impossibilidades dos jogos de construção nos quais “as formas já estão definidas”, resolveu-se no encontro seguinte trabalhar com o desenho. É importante observar que esta criança se diferenciava muito no grupo, tendo respostas avançadas às questões colocadas. Tinha muita facilidade em se expressar graficamente, inclusive desenvolvendo desenhos em perspectiva axonométrica, com proporções e medidas, como veremos na análise do 3o encontro.

Análise dos trabalhos

Sendo os jogos de diversos tipos, os objetos criados seguiram as possibilidades do conjunto escolhido. Certos temas foram recorrentes seja pelo desejo da criança ou pela influência de sugestões presentes na caixa ou em manuais dos jogos (fig. 294), ou do trabalho do amigo ao lado. Alguns se limitaram a copiar o esquema sugerido no modelo (fig. 295); outros criaram a partir deste. Determinados jogos induziram à articulação de peças por um eixo e a utilização de elementos circulares, gerando bicicletas, veículos e patinetes, ou mobílias orgânicas. Outros favoreceram o empilhamento permitindo encaixes, construindo volumes sólidos, edifícios. Um terceiro grupo, com peças planas em formato geométrico, direcionou o desenho a peças moduladas e com ritmo acentuado. As cores



destes jogos limitam-se às primárias e secundárias. Alguns possuem peças brancas e pretas e outros apenas azul, amarelo, vermelho e verde. Listamos a seguir os temas surgidos.

1. Ambientes / escala macro

Linha de trem. Organização do espaço em curva envolvendo o próprio corpo com disposição cromática aleatória. Criação de áreas com funções específicas: o curral, a estação, e a linha do trem (fig. 296).

Fazenda / Cidade (Fig. 297). Delimitação da área com um cercado criando ritmo com as cores azul e vermelho. Formação de pequenos abrigos (com e sem portas) para animais e pessoas, compondo uma pequena cidade. Dimensões verticais e horizontais experimentadas. Cheios e vazios, dentro e fora explorados.

Cidade (fig. 298). Composição de blocos formando uma "rua" com suas travessas. Uso de simetria e seqüências, organização pela forma e cor, composição em cores quentes com detalhes em tons opostos.

Lago (fig. 299). Delimitação de uma área em peças azuis define simbolicamente um lago. Exploração de conceitos como dentro fora, fechado e aberto. A composição é pensada bidimensionalmente.

Edifício pensado como um elemento isolado, não inserido no ambiente. Composição unitária, maciça, com organização da cor por faixas horizontais. A cor vermelha interrompe a continuidade das faixas análogas azuis e verdes, marcando outra seqüência (fig. 300).

2. Objetos

Mobiliário

Mesas, cadeiras, camas e sofás

Conjunto de peças criadas formando uma família. Trabalho que cria situação inusitada



296



297



298



299



300



na proposta de mesas duplas e de novos modos de sentar. Pesquisa encostos diferentes, sofás duplos e camas. Uso ordenado da cor definido pela estrutura das peças, marcado por contrastes de tons complementares ou entre tons próximos (azul e verde, amarelo e vermelho). Este menino teve um desempenho diferenciado das demais crianças na verbalização de suas questões (figs. 301 a 304).

Mesa com suporte para TV (figs. 308 e 312).

Seqüência de trabalhos pensados a partir da modulação geométrica. O uso da cor interfere na compreensão das peças, podendo dificultá-la - quando desordenada e aleatória, ou organizá-la, criando ritmos ou definindo a estrutura (figs. 305, 306 e 307).

Brinquedos

Bicicletas, patinetes e veículos construídos especialmente por meninos também demonstram o uso da cor não decorativo mas como indicador das partes que compõem o objeto, com aplicação em simetria (figs 312 a 316). Algumas condições

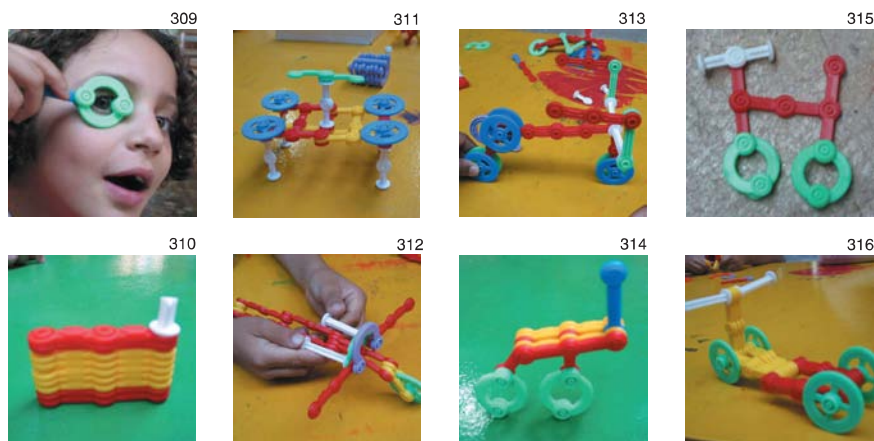




eram estabelecidas pelo próprio jogo, sendo os elementos circulares sempre em cores frias e os demais possuindo uma variação maior. Nenhum modelo porém foi executado numa única cor. O nível de complexidade dos desenhos variou bastante, naturalmente em função das diferentes experiências pessoais de cada criança, apresentando compreensões distintas do mesmo objeto.

Máquina fotográfica, luneta (figs. 309e 310). Os objetos, no seu processo de construção foram assumindo usos e funções diferentes. A esteira foi transformada em máquina fotográfica. De repente, se descobre uma luneta.

Objetos abstratos. Alguns trabalhos surgiram a partir da livre exploração de planos, criando superfícies verticais, tapetes – sendo a cor o componente que transfere personalidade à peça; ou simplesmente linhas e direções, acentuadas pelo uso de uma única cor.



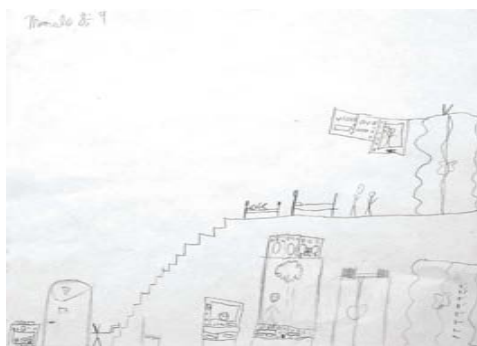
3o encontro - desenho

Local: área de convivência

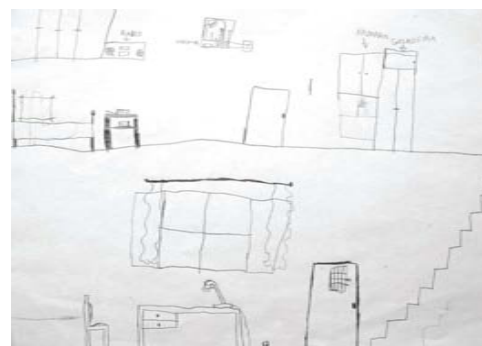
A partir da discussão com as crianças, decidiu-se encaminhar a atividade, utilizando-se o desenho para que pudessem trabalhar com mais liberdade os gestos e as intenções criativas. Pediu-se que continuassem o trabalho anterior, desenhando o que tinham imaginado ou construído, embora não tivessem mais os modelos presentes. Os trabalhos foram realizados individualmente em papel canson A3, lápis grafite, giz de cera ou caneta hidrográfica. A proposta foi apresentada às duas turmas da manhã. Após este encontro outras atividades previamente agendadas pelo Sesc foram realizadas, interrompendo a seqüência e provocando o interesse das crianças por outras questões. Consideramos o trabalho finalizado.

Análise dos trabalhos

A primeira turma (A1) manteve coerência temática entre os modelos desenvolvidos (principalmente aqueles com massa de modelar) e o desenho. A maioria representou os ambientes da própria casa - quartos, cozinha e a sala – em projeções verticais ou em planta, buscando no mesmo desenho a vista que melhor explicasse o objeto. Outros



317



318



realizaram cortes, mostrando dois pavimentos e a escada fazendo a ligação (fig. 317). Foram também desenhados jardins como áreas externas da casa.

O quarto é um ambiente sempre presente, às vezes com várias camas e um armário, outras com uma única cama e armários detalhados com seus equipamentos (televisão, vídeo, dvd) demonstrando diferenças econômicas e de valores entre as crianças do grupo. A sala é outro ambiente que se destaca dos desenhos, o que não havia acontecido com o trabalho em massa de modelar, onde nem comparecia. O elemento principal é a televisão, indicando, às vezes, até a emissora preferida ou cenas, sinalizando que está ligada (fig. 319). Um dos desenhos mostra uma cena de assalto, com um homem armado que irá subir as escadas enquanto as pessoas no quarto dormem. É importante notar como o mobiliário foi desenhado e pensado inserido no ambiente, inclusive com a sua localização, em alguns casos, escolhida em função de aberturas e passagens, indicando o entendimento da luz e da circulação no espaço (fig. 318).

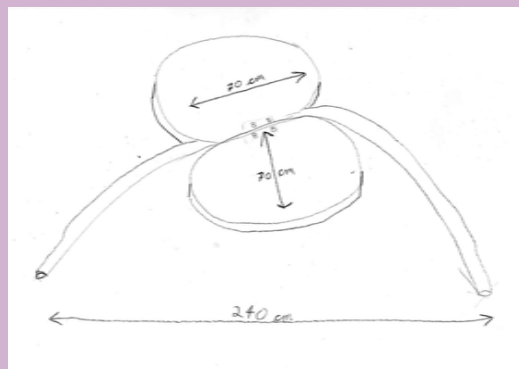
Em um caso⁵ o trabalho foi apresentado como um projeto, com croquis de estudo, perspectivas e dimensões. Trata-se de uma mesa com duplo tampo cuja idéia inicial surgiu dos jogos com peças modulares articuladas (figs. 320, 321 e 322). A peça foi pensada em suas partes estruturais e funcionais, com detalhes de fixação. Questionou-



319

⁵ Menino de 9 anos que havia sugerido a expressão pelo desenho, na discussão do trabalho com blocos de construção.

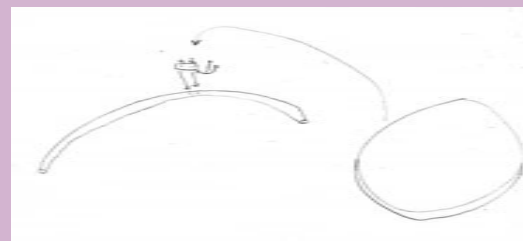




320



321



322

se com a criança se a estrutura proposta permitiria que a peça ficasse em pé, sendo os tampos fixados somente sobre um arco. Ela supôs que sim e que, se necessário, poderiam ser acrescentados aos pés elementos em X, mas que não gostaria de acrescentar nada.

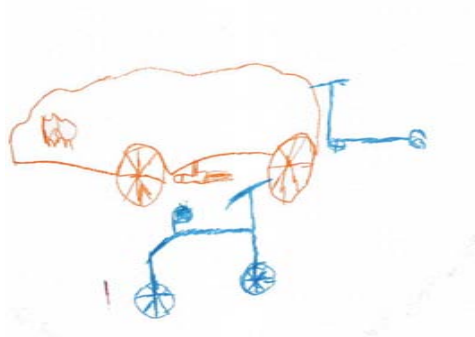
A turma A2 esteve dispersa durante o trabalho, indicando o não envolvimento ou a não compreensão da atividade. A maioria das meninas fez desenhos semelhantes, repetindo o padrão casinha e árvore, com corações, frases "paz e amor", etc. As respostas foram isoladas: um desenho mostrou alguns equipamentos de parque infantil e uma barraca de doces; outro as imediações da casa, com crianças brincando de patinete. Patinetes e bicicletas foram os brinquedos mais citados nos desenhos, assim como na atividade anterior, com os jogos de construção. Alguns meninos representaram cenas de aventura, como uma operação de salvamento com helicóptero, motos e aviões em movimento. Um desenho faz menção a uma cena circense, envolvendo uma cobra, e a expressão de susto.



323



324



325



Com relação à linguagem, as crianças utilizaram mais o lápis grafite e o lápis de cor enquanto técnica, tendo na linha, suas variações e texturas gráficas, os elementos expressivos mais fortes. Em poucos trabalhos a cor surgiu enquanto elemento estruturador da composição, limitando-se a colorir os desenhos. Em dois ou três trabalhos, ela surge com maior expressão. Num, pela intensidade dos matizes e contrastes; e nos outros, associada ao gesto, propõe movimento, profundidades diferentes no campo (figs. 323, 324 e 325).

Turma B

Professora: Renata

Período: tarde

Número de alunos: 12 a 15

Número de encontros: 8

A seqüência de atividades, nesta turma, seguiu a ordem proposta no programa inicial, inversamente ao caso anterior; a atividade de desenho precedeu à tridimensional, possibilitando uma reflexão maior sobre o tema antes de definir o projeto a ser executado (Ver Quadro 7 de imagens na página 273).

1o encontro – assembléia e desenhos individuais

Local: área de convivência

Assembléia

Esta assembléia tinha como objetivo a discussão sobre espaço de brincar e, desta tirar propostas para possíveis projetos. O diálogo com as crianças foi instigante e dinâmico a ponto de uma delas questionar se o papel que desenhariam seria bem grande, dizendo que teria muitas coisas a desenhar (e coisas grandes) e não caberiam no papel. Desta conversa, surgiram várias indicações da cultura lúdica daquele grupo, além de informações perceptivas e cognitivas da imagem que tinham do brincar e dos ambientes, incluindo

Assembléia Turma B - 16/04/2003

R: A gente queria conversar um pouquinho com vocês sobre que espaço vocês gostariam de ter. Por exemplo, aqui no Curumim, em espaço que desse para a gente brincar, para a gente fazer atividades, desenhar...

C: Como a convivência.

R: Aqui na convivência, esse espaço aberto?

C: É.

R: Mas como seria? Você acha que teria que ter mesa?

C: Sim.

R: Seria legar ter mesa se a gente quisesse desenhar, fazer alguma coisa...

C: De tudo...

R: De tudo, um espaço para poder ter de tudo, para poder desenhar. E como seria esse espaço para poder ter de tudo?

C: Muito grande... uma estante de livros, com bastante material para desenhar...

R: O que mais?

C: Um lugar bem grande...

C: Eu gosto mais daqueles lugares que têm um monte de brinquedos.

R: Que tipos de brinquedos?

C: Aqueles que têm uma bolinha... a bolinha vai e bate...

R: Bolinha de gude?

C: Não.

R: Fliperama?

C: É, fliperama.

R: Gente, e esses brinquedos grandes, que têm em parque de diversões, gangorra, escorredor, vocês gostam?

C: Eu gosto.

C: Não gosto.

C: Eu gosto do parque da Água Branca.

R: Vamos combinar uma coisa. Cada um fala de uma vez. Quem já pensou num espaço legal que gostaria de ter, levanta a mão que aí a gente vai chamando um por um.

C: eu gosto do Play Center.

R: Mas será que o Play Center tem um lugar de desenhar, por exemplo?

C: De brincar.

C: Acho que seria melhor um lugar que desse para fazer tudo, porque aí eu poderia escolher a atividade...

R: Você gostaria de um lugar que desse para fazer tudo, jogar bola, brincar, desenhar, ler...

C: Ah! Então... O parque da Água Branca.

C: Escorregador, balanço...

R: E esse lugar seria de cimento ou com árvores, plantas...?

C: Árvores.

C: Terra.

R: Terra? Para a gente brincar no barro, fazer sujeira...

C: Carrinho...

C: Piscina...

C: Escorregador de piscina...

C: Carrinho de brinquedo que tinha uma descida...

C: Carrinho de rolimã...

C: Eu fui no parque da Mônica...

C: É, o parque da Mônica é legal.

R: O que tem de legal lá?

C: Tem espaço para a gente tomar sorvete, área para comer...

C: Eu queria uma cama elástica.

C: Eu já pulei na cama elástica!

C: Eu também já.

C: A cama elástica da minha escola é um quadrado muito grande.

Eu pulei assim e cai. Cai voando...

R: Todo mundo já conseguiu pensar no espaço que gostaria?

C: Eu gostaria de ir para a quadra.

C: Era isso que eu ia falar...

C: Eu gostaria de pular corda.

R: Tá, tudo bem. Mas eu gostaria que vocês pensassem como seria esse lugar aonde você vai pular corda. Não precisa falar agora. Vocês vão responder tudo isso desenhando, mas eu quero que vocês pensem assim: se é um lugar aberto ou se é uma sala fechada, se é um lugar de cimento ou se vai ter planta...

C: Eu, eu, eu...

R: Espera. Não precisa me responder agora, você vai desenhar isso...

C: É, mas não é nem espaço de brincar, é de comer, é o Villa Lobos...

R: De comer? É o parque Villa Lobos...? Então, o que vocês gostariam de fazer neste espaço: brincar, desenhar, ler... E como seria esse espaço para vocês poderem fazer tudo isso? Será que teria móvel, teria mesa, teria cadeira, teria estante de livros, como a Beatriz falou? Ou seria um espaço aberto, que não teria nada, para a gente poder correr? Ou seriam as duas coisas: teria um cantinho com mesas e um canto aberto para poder brincar?

C: Um cantinho aberto para a gente poder brincar...

C: O papel que a gente vai desenhar é grande?

R: É grande.

C: É maior que o Sesc?

(risos)

C: Não. Você vai desenhar pequenininho...

C: Não, mas é que eu preciso desenhar coisas bem grandes e não vai caber.

(CL + R: Acho que deveríamos ter trazido um rolo...)

C: Não vai caber nem no Sesc...

R: Gente, então está bom. Quero que vocês pensem também se esse lugar é colorido, se é pintado de uma cor só...

C: É colorido.

C: Ou se é branco e preto...

R: E se há coisas penduradas no teto...

R: Bárbara, você gostaria de falar alguma coisa?

C: O parque de diversões. Gosto do Play Center.

C: Daquela parte escura...

C: Do carrinho bate-bate!

C: A montanha russa!

C: Quando eu fui no Betinho Carrero... Deixa eu falar... no Betinho Carrero eu e um amigo e a mãe de meu amigo, agente brincou de carrinho de bate-bate, a gente deu mamar para os bebês...

R: Deu mamar para os bebês?

C: É bebês assim... animais...

R: Ah! Então, será que nesse espaço podia ter bicho também?

C: Eu queria um cavalo.

C: Eu queria um cachorro.

R: Então a gente vai fazer o seguinte. Hoje cada um de vocês vai fazer um desenho de um espaço que gostaria de ter, para fazer as coisas que vocês gostam. Tudo bem?

C: Tudo.

lugares, brinquedos preferidos, mobiliário, equipamentos, sensações.

A primeira referência foi a do próprio Sesc – um espaço bem grande como a área de convivência, com lugar para desenhar e com suas áreas esportivas: quadras, cama elástica e piscina. Dos demais lugares citados - Parque da Água Branca, Parque Villa Lobos, Play Center, Parque da Mônica, Betinho Carrero, a escola onde estuda – nota-se a riqueza de experiências vivenciadas. As crianças situaram-se em *playgrounds*, parques naturais ou temáticos e em espaços educativos, demonstrando o prazer em brincar, tanto em áreas verdes, na terra, em escorregadores e balanços; como no fliperama, no carrinho bate-bate e na montanha russa, sejam estes espaços abertos ou fechados. Brinquedos e brincadeiras tradicionais também foram citados, como o carrinho de rolimã e pular corda. Os animais foram lembrados no final: cachorro, cavalo, dar “mamar aos bebês”.

Alguns aspectos mencionados qualificam o espaço indicando tamanhos e sensações: “um lugar bem grande”, “aquela parte escura” (Play Center). Outros reconhecem funções e possibilidades de escolha: “acho que seria melhor um lugar que desse para brincar, para fazer de tudo, porque aí eu podia escolher a atividade”. Pensaram em um espaço para ler e desenhar, com estante de livros e material de desenho, e especialmente para uma das crianças, o espaço de comer era muito importante (sorvetes e doces).

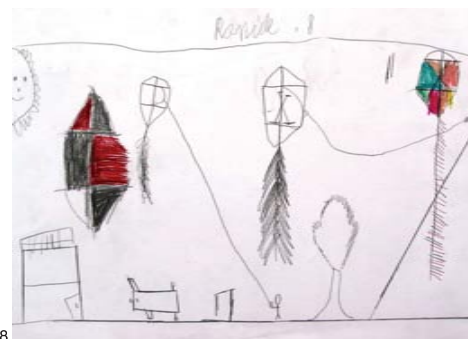
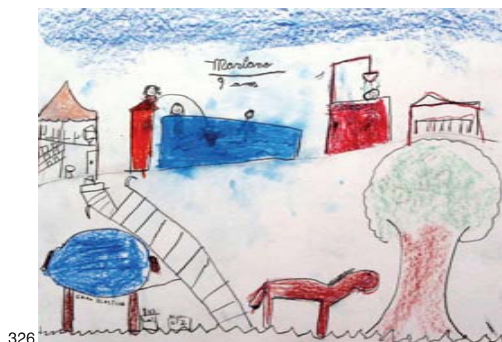
Desenhos

À assembléia sucedeu a primeira seção de desenhos. Foram realizados individualmente e os materiais disponíveis eram: lápis grafite, lápis de cor, giz de cera, papel canson A3. O campo do papel foi totalmente explorado, havendo a preocupação de organizá-lo de forma a conter tudo o que tinham imaginado. Lugares, brincadeiras e brinquedos deixam transparecer o mundo pessoal das crianças, suas diferenças culturais e as experiências vividas. Os desenhos demonstram a sua consciência ambiental com relação aos espaços onde brincam, procurando representá-los com coerência, organizando atividades e funções.



Análise dos trabalhos

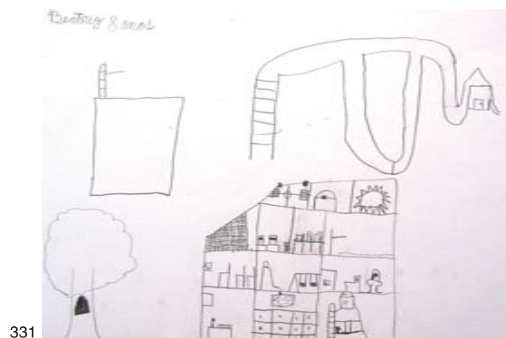
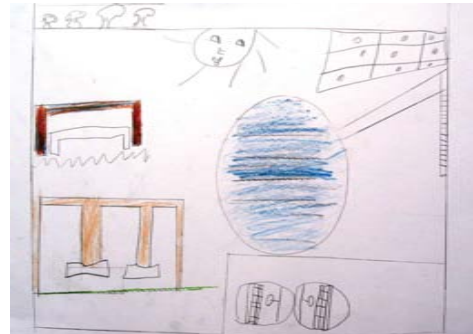
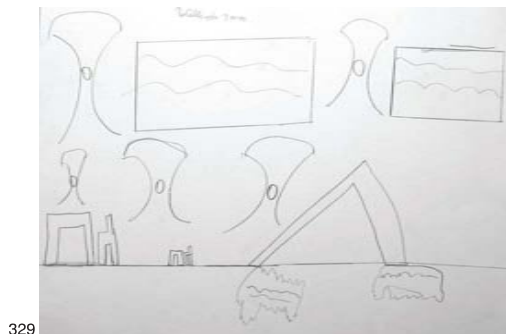
O desenho de Mariana, por exemplo, mostra claramente o ambiente: um dia de céu azul, a condição acidentada do terreno, com uma grande escada que liga os dois níveis. Em cima, atividades com água dominam o espaço aberto (piscina e chuveiro), havendo a preocupação de indicar um local fechado para sala de computadores, vídeo e banheiro. Embaixo, o lugar campestre, com a árvore e cavalo. Separados pela escada ficam ainda a cama elástica e os materiais de pintura (fig. 326). Aspectos topográficos também aparecem nos desenhos de Gabriel (7 anos) onde o ambiente ganha a forma de um vale. Separados pela escada ficam ainda a cama elástica e os materiais de pintura (fig. 326). Aspectos topográficos também aparecem nos desenhos de Gabriel (7 anos) onde o ambiente ganha a forma de um vale.





Disse que fez uma floresta e ali se imaginou, brincando com o cachorro e outra criança (fig. 327). Roniele, 8 anos, mostrou como empinar pipas em áreas planas ou muito íngremes, e desenhou seu carrinho de rolimã (fig. 328). Muito provavelmente, o espaço urbano da periferia é seu lugar de brincar, assim como o de François, 8 anos, que também desenhou pipas.

Alguns fizeram vários desenhos para poder completar sua idéia sobre o espaço de brincar, como Wellington, que fez três. Num deles, indica duas piscinas retangulares, escorregador e mesas em meio a árvores; noutro desenha uma piscina coberta e do lado de fora, um

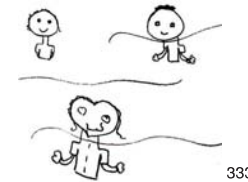




menino empinando pipa. E no terceiro, novamente uma piscina, agora oval e com escorregador; equipamentos de parque público e de diversões e uma estante com livros. A água parece essencial para esta criança e o espaço para brincar está fortemente ligado aos espaços de lazer públicos (figs. 329 e 330).

Beatriz, a menina que precisava de uma folha muito grande para desenhar, resolveu seu problema simbolicamente, num espaço aberto e outro fechado. Uma construção fechada com muitos pavimentos e vários compartimentos (sendo um para o sol entrar): quadra esportiva, escorregador e balanço, piscina, biblioteca, computadores, sala de vídeo, banheiro e outros. Ao redor desta, externamente, uma árvore com uma entrada pelo tronco, uma grande cama elástica e um longo e sinuoso caminho com escada que chega a uma portinha. E, nas palavras de Bia: "Eu fiz um lugar aberto porque o ar circula melhor, a paisagem é muito bonita. Caso chova, tem um lugar para ficar" (fig. 331).

Gabriel (9 anos) idealizou um espaço parecido com o de uma casa: dois dormitórios (sendo um suíte), uma sala de brinquedos, biblioteca, banheiro e uma sala de esportes. Um projeto pensado inclusive com acessos, circulação e mobiliário (fig. 332). Priscila também situou-se no espaço doméstico, na casa da avó, além de mencionar um parque (balanço, trepa-trepa), piscina, moto, aquário, rio, piscina, carro e cachorro. Francisco



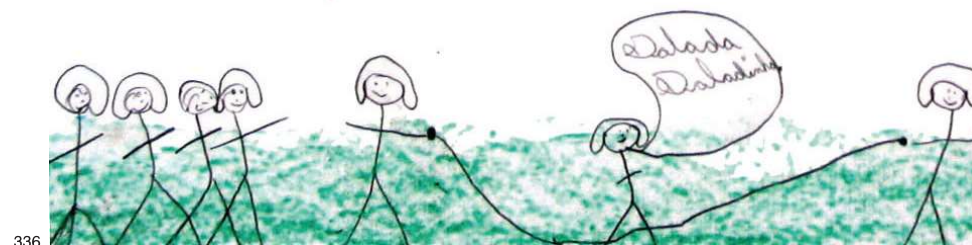
333



334



335



336



⁶ Um brinquedo, do tipo de um pião, mas acionado mecanicamente por um fio dentado.

⁷ Embora a intenção fosse trabalhar com um rolo, não conseguimos providenciar este material.

(7anos), o personagem principal do seu desenho, coloca-se em várias situações: “eu na balança”, “eu jogando ‘blay blade’⁶”, “eu na cama elástica”, etc. Já no trabalho de Carolina, assim como no de Bárbara, muitas crianças estão presentes, brincando de pular corda, dirigindo carrinhos, sentadas à mesa, nadando. (figs. 333, 334 e 335). O ambiente é de fato um meio para estas ações: a água, o vento, o céu, o sol, tudo está em movimento (fig. 336).

2o e 3o encontros – desenhos em dupla

Local: área de convivência

Material: lápis grafite, lápis de cor, giz de cera. Papel canson A2 ⁷.

No segundo encontro, houve a discussão dos desenhos individuais e a organização espontânea de duplas para que pudessem discutir entre si os projetos, completando-se. As crianças foram orientadas a pensar tanto em áreas abertas como em espaços fechados, com equipamentos e mobiliário. Desta oficina foram produzidos seis desenhos. No terceiro encontro foi feita a análise desses desenhos em conjunto com as crianças, no sentido de verificar os ambientes e as atividades que mais tinham surgido. Estes foram relacionados em uma lista. Nova formação de duplas ocorreu, agora a partir das preferências demonstradas para o redesenho e detalhamento de dois assuntos da lista. O comparecimento das crianças foi pequeno neste dia, tendo sido realizados apenas quatro desenhos. Não houve mudanças significativas em relação à fase anterior e chegou-se ao limite das possibilidades da expressão pelo desenho.

Análise dos trabalhos

Pelas composições apresentadas, pode-se perceber níveis de integração diferentes entre as crianças e os espaços imaginados. Alguns organizaram o campo como um espaço único (fig. 337 e 338); outros o dividiram em partes, colocando, em cada uma, o ambiente imaginado (fig. 339). Considerado o conjunto dos trabalhos, os espaços abertos foram equipados com piscinas, quadras esportivas, equipamentos de parque infantil (escorregador, balanço, trepa-trepa, gangorra), um lago e árvores. Os espaços fechados



337



338



339





340



341

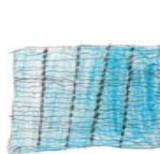
continham: área de convivência, sala de jogos, sala de computador, sala de desenho, biblioteca, sala de televisão, quarto de dormir, sala de refeições, doceria e piscina coberta (ver Quadro 7 de imagens na página 273).

O resultado, em particular, da primeira série de desenhos em dupla, mostra um conjunto expressivo, seja no aspecto dos ambientes criados, como na linguagem visual. A representação dos espaços indica o que a criança conhece do objeto, buscando a imagem mais significativa para comunicar sua idéia, alternando assim vistas em projeção horizontal ou vertical no mesmo ambiente. Em geral representaram as grandes áreas (piscina, lago e quadra) vistos de cima; e os de menor escala em vista lateral (árvores e equipamentos). Os espaços cobertos foram simbolicamente representados como casa ou como área retangular fechada onde eram dispostos seus elementos em vista lateral.

A linha comparece no desenho em suas possibilidades de contorno ou como linha no espaço; como gesto, expressão a partir de intensidades, grafismos, movimentos (fig. 340 a 344).

A cor está presente em todas as composições. A escolha de matizes, pela criança, em geral é bastante espontânea, podendo variar de acordo com a percepção de cada uma, com o sexo e a cultura. Porém, alguns pontos comuns puderam ser observados.

Quando desenhavam elementos na escala da paisagem, os matizes acompanham a cor "real" ou a cor "símbolo" daquele elemento: o céu azul, as árvores marrons e verdes, a quadra esportiva na cor da grama, lago e as piscinas azuis, a terra marrom, o sol ou lâmpadas em tons quentes amarelo ou laranja. Quando os elementos são menores, há o



342

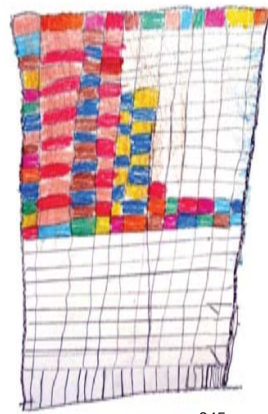


343

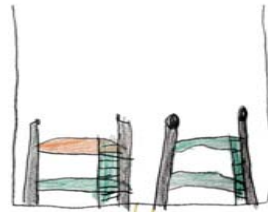


344





345



346



347



348

uso de matizes variados em tons saturados, como por exemplo nos equipamentos de parque infantil, livros e detalhes dos ambientes. Os livros - sempre pensados coletivamente - formam um painel em contrastes vibrantes e ritmados. Alguns contrastes de matizes se evidenciam num intervalo mais próximo (laranja-magenta, verde-azul) ou mais distante, entre cores primárias, secundárias (azul-amarelo, azul-vermelho, azul-verde, verde-laranja) ou complementares (verde-rosa; verde vermelho).

Ora a cor preenche contornos, onde a linha expressa a intensidade do gesto e a intenção da forma (fig. 345 e 346); ora ganha o espaço e alia-se à forma, trabalhando como massa (figs. 347 e 348).

De modo singelo, o humor e o caráter literal dos quadrinhos manifesta-se na distorção da forma, no uso de signos, símbolos e grafismos, para expressar uma certa ação ou condição sensorial (figs. 349 a 353).



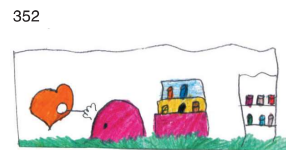
349



350



351



352



353





354



355



356

4o a 7o encontros - Oficina tridimensional

Local: área de convivência

Material: papéis tipo "color plus" e seda (tons claros: rosa, amarelo, verde, azul; azul royal e verde escuro); massa de modelar (verde, azul, amarelo, vermelho), varetas de madeira, cola branca e base de isopor branca (25x50cm).

Discussão do significado de maquete e sobre a elaboração do modelo a partir dos desenhos. Exposição dos materiais que seriam utilizados e explicação de técnicas possíveis para a execução de planos verticais (paredes), árvores e algumas maneiras de estruturar e colar coisas (fig.354 a 356).

As crianças demonstraram um bom entendimento da proposta: "Uma maquete é para você falar sobre o lugar" ; "É como se fosse uma miniatura". Preferiram trabalhar individualmente e não se detiveram ao desenho. Houve a orientação para primeiro organizarem o espaço geral e depois pensarem nos detalhes – o mobiliário, brinquedos,



etc. Ao longo do trabalho observações foram feitas no sentido de chamar a atenção para questões como escala e proporção.

Mostraram-se estimuladas e bastante envolvidas na atividade, ficando frustradas em determinados dias por terem que interromper o trabalho. O tempo de cada seção - uma hora e vinte minutos - foi insuficiente para o desenvolvimento dos modelos, dada a complexidade do exercício. Tendo sido guardadas em sala onde ocorriam obras, as maquetes sofreram desgastes, acumulando pó e causando desestímulo às crianças que necessitavam refazer partes do seu trabalho.

Análise dos trabalhos

Seguindo as discussões anteriores e os estudos feitos em desenho a maioria das crianças propôs um espaço fechado e coberto, mobiliado com televisão, sofás ou bancos, estante para livros; e uma área aberta, com quadra esportiva e piscina. O formato retangular da base de isopor e das folhas induziu a ocupação ortogonal do campo. No final muitos desenvolveram trabalhos semelhantes, limitados pelo material e referenciando-se no trabalho do próprio colega⁸. A exploração da linguagem ficou restrita nesta etapa devido às poucas opções de materiais e cores e às dificuldades técnicas encontradas. O encaminhamento da proposta foi no sentido de estruturar o espaço, com suas funções e equipamentos, organizando a composição no campo. Predominou o trabalho de grandes planos. Varetas cercam áreas e reforçam limites. Algumas deformações decorreram de problemas estruturais (fig. 357).



357

⁸ Outras referências teriam sido importantes nesse momento - olhar trabalhos de arquitetos e designers, fazer visitas a exposições, por exemplo - para oferecer estímulos e novas possibilidades de pensamento do espaço e do mobiliário.





359



360

O espaço fechado variou em tamanho e altura. Algumas meninas trabalharam com dois pavimentos imaginando ali salas de televisão, quadros, banheiros. Uma delas imaginou um prédio. As janelas parecem ser elementos simbólicos da entrada da luz e em geral são pequenas, podendo-se intuir a percepção de um ponto de vista mais baixo da criança (fig. 358). Estes trabalhos levam à interpretação de que os modelos foram tratados como brinquedos, como casas de bonecas. Para algumas, apenas uma árvore simbolizava a área verde (fig. 359 e 260). Para os meninos, ao contrário, a área externa foi bastante valorizada, com verdadeiros bosques e árvores em diversas alturas. Os espaços fechados foram pensados com grandes aberturas, proporcionais ao ambiente imaginado, mais próximos de uma representação do real (fig. 361 e 362).



358





361



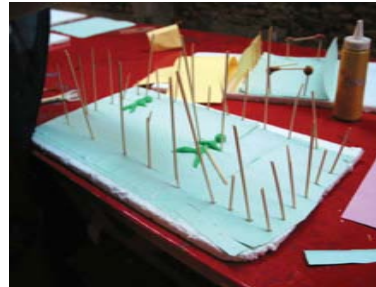
362



363



364



365





Duas crianças pensaram espaços que fugiram a esta solução. Uma imaginou o espaço de uma tribo de índios, alterando seu trabalho nos encontros seguintes. Outra, que não havia acompanhado o processo por integrar-se à turma já no final da atividade, imaginou um espaço deserto com uma tenda e animais (fig. 363, 364 e 365).

Um dos modelos destaca-se pela simplicidade, sensibilidade e delicadeza na seja na exploração do campo como no desenho das peças. O parque infantil simbolizado pelo balanço e pela gangorra com suas peças articuladas e propondo movimento. Um equilíbrio sensível entre linhas e pontos. O escorregador da piscina sustentado por um apoio. A cobertura em arco quebra a ortogonalidade (fig. 366).



366



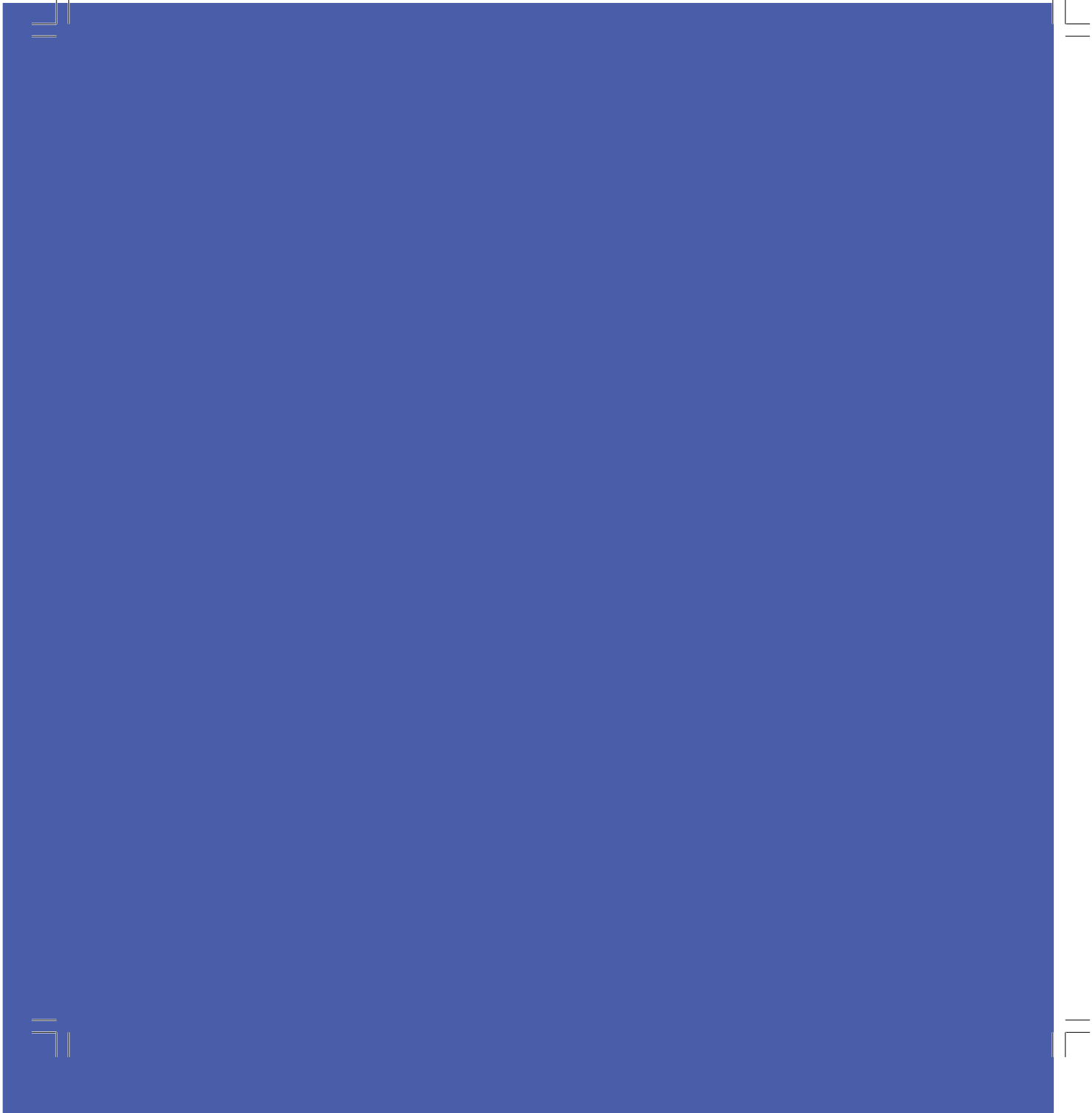


Síntese dos resultados

Elementos do espaço/ ambiente

LUGARES	AMBIENTES EXTERNOS Elementos	AMBIENTES INTERNOS	MOBILIÁRIO	BRINQUEDOS BRINCADEIRAS JOGOS
Sesc Pompéia	piscina	sala de brinquedos	móveis da casa	carrinho bate-bate
Parque da Água	quadras esportivas	sala de esportes	e biblioteca	carrinho de rolimã
Branca	playground	biblioteca	cama	bicicleta
Play Center	árvores, bosque	sala de desenho	estante	patinete
Parque da Mônica	jardins	sala de computadores	sofás	empinar pipa
Beto Carrero	celeiro	sala de televisão/vídeo	cadeiras	pular corda
Casa (a própria casa, a casa da avó)	(cavalos, cães) sol e nuvem	sala de refeições doceria	mesa televisão	panelinhas casinha
		dormitório banheiro	vídeo geladeira fogão	carrinho, helicóptero vídeo games





considerações finais

A investigação do lúdico e da linguagem visual foi orientada para o projeto de espaços infantis, com o propósito de melhor atender às necessidades da criança. Procurou caminhos na percepção ambiental, em teorias do lúdico, da educação e da linguagem visual; na observação atenta de espaços infantis; na reflexão sobre a prática do projeto, no diálogo com arquitetos, artistas, educadores e crianças.

Diversos tipos de espaços infantis foram levantados e chegou-se às duas linhas de interesse do trabalho: a educação e o lazer. Os estudos teóricos sobre o jogo indicaram o seu estreito vínculo com duas direções: utilizado como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento e, ao mesmo tempo, estando condicionado ao livre brincar, à não seriedade. Na atualidade, novos paradigmas vêm se estabelecendo, colocando a educação infantil definitivamente do lado informal. O direito de brincar vem sendo defendido e, aprendido e desenvolvimento associam-se a outros valores sociais e culturais.

A partir dos estudos de Brougère, situou-se o problema do ponto de vista da cultura lúdica, orientando-se a abordagem para o âmbito visual, do interesse desta pesquisa. Tal cultura, sob foco da educação, é dada por estruturas preexistentes, formadas por um conjunto de regras que definem a atividade lúdica e que variam com o meio social, a cidade ou, até mesmo, o sexo da criança. Delimitada às áreas do design e da arquitetura, a cultura visual lúdica pode ser influenciada pela formação do profissional criador, pelas vivências de crianças e adultos envolvidos no projeto, seus métodos de trabalho, determinando novas significações visuais do objeto, do espaço e do ambiente.

Isto pôde ser constatado no estudo das linguagens de referência, participantes dos processos criativos de projeto. Informações visuais podem ser provenientes das artes plásticas, da mídia, dos lugares freqüentados. Gaudi, Niki de Saint Phale, Hundertwasser, Miró, Kandinsky, são alguns dos artistas que exercem, na atualidade, influência sobre arquitetos na definição da linguagem visual lúdica dos espaços infantis. A arte popular brasileira, a obra de Bispo do Rosário, é outro foco de atenção. O reaproveitamento de material, o trabalho com sucata, traz a idéia do empilhamento, da sobreposição, do ritmo, da repetição e das associações inesperadas. O despojamento desse fazer, como expõe Weiss, é fascinante. Por outro lado, os programas



de televisão, o cinema, as revistas em quadrinhos, estão presentes na rotina da criança. Na década de 1990, a série do *Castelo Ra Tim Bum*, da TV Cultura, formou opinião com relação à qualidade de programas infantis, atingindo grande parte da população infantil. Os paradigmas da cultura visual lúdica se formam, dentre outros fatores, a partir destas referências, recebidas desde cedo, incluindo o *marketing* de brinquedos, *vídeo games* e modas, e está espelhada em parques temáticos e de lazer. Da conversa com os curumins, no Sesc, algumas referências de parques brasileiros foram averiguadas: *Beto Carrero, Parque da Mônica, Play Center*.

A tradução literal da linguagem usada em outras mídias, incluindo as artísticas, para o espaço lúdico, pode não ser adequada. O espaço/ambiente lúdico possui variáveis próprias, que o diferem dos demais contextos expressivos, definidas por seus usos, funções, relações entre pessoas, além daquelas perceptivas, próprias da tridimensionalidade. Somado a isto, devem ser considerados os aspectos de redundância e excesso, nem sempre aplicáveis. Existem níveis desejáveis de informação, conforme colocados por Rapoport, para não se anular o estímulo. Mas, quando a clareza é exagerada, pode levar ao desinteresse, inclusive para as crianças. A complexidade dos ambientes infantis pôde ser aferida na análise de vários espaços, na arquitetura, no mobiliário, em brinquedos. Os ambientes excessivamente legíveis mostraram-se inadequados ao uso da criança, como é o caso de escolas municipais de educação infantil, que se enquadram num padrão, construtivo e visual. São monótonas, vazias. Em oposição, um ambiente rico em estímulos dá mais possibilidades de exploração sensível - fundamental para o ser humano.

Escolas, brinquedotecas, parques de ciência, museus de brinquedo, parques temáticos, *play-grounds*, eventos cênicos, festas infantis, apresentam propostas distintas, podendo ser de natureza educativa, comercial, social, de diversão, simplesmente. A leitura destes espaços procurou situar o lúdico no contraste mais forte de sua aplicação: seriedade e frivolidade, associados à sua tendência educativa ou de lazer. O lúdico, em cada contexto, tem suas especificidades, podendo estar presente no ambiente como todo, focado em equipamentos e brinquedos, ou até mesmo, na atitude das pessoas.

Entre escolas de educação infantil, há casos onde o espírito do brincar se concentra somente



em áreas externas e em equipamentos, não estando incorporado à arquitetura; em outros, faz parte da concepção do espaço. O projeto pedagógico é uma variável importante para esta definição. As opiniões divergem, no entanto. Educadores não têm dúvida de que a proposta educacional da instituição deva orientar o projeto de arquitetura. Alguns arquitetos acreditam que o projeto de arquitetura deva ser pensado antes e depois ser submetido à apreciação do pedagogo, para que não se recaia em soluções "padrão" da educação. No estudo de caso, percebeu-se que a interlocução entre as partes pode resultar em boas soluções de projeto, respeitando-se os dois lados do jogo. A linha humanista da pré-escola estudada, por exemplo, requeria uma arquitetura que dialogasse com a natureza. O arquiteto traduziu esta intenção em formas orgânicas e variações ricas de cor, não se limitando a cores primárias; tratando colunas rígidas e frias, em formas contorcidas de mosaicos, criando mais um elemento de estímulo no ambiente. Outro ponto importante levantado, consenso entre arquitetos e educadores, está na exposição do trabalho das crianças. A sua cultura deve dominar entre as intervenções visuais. Na sala de atividades, de acordo com a proposta pedagógica, o lúdico direciona-se aos equipamentos e à sua organização no espaço em áreas de exploração simbólica, da linguagem, de ciências, de artes, dos jogos de construção e brinquedos. Em áreas externas, está mais voltado aos jogos motores, não se devendo excluir o faz-de-conta.

No caso das instalações lúdicas, em ambientes de lazer, o brincar é livre. O espaço se faz educativo como consequência da proposta de um sistema integrado de elementos lúdicos diversos, ricos em estímulos sensoriais, motores e simbólicos. O espaço é pensado na sua totalidade, com seus equipamentos articulados, organizados segundo uma proposta temática. A criança é inteiramente envolvida na situação trabalhando, inclusive, conteúdos afetivos e emocionais. Sensações como surpresa, mistério, aventura, desafio, medo ou prazer, são consequência da exploração da linguagem: contrastes de luz e sombra; cheios e vazios; variações cromáticas; percursos que permitem mudanças extremas de pontos de vista, passando por áreas fechadas, abertas, rampas, escadas, escorregadores, cordas, pontes. As crianças, enquanto brincam, vivenciam o espaço, interagem com seus elementos, tem sua percepção tátil, visual e sonora estimulada. Estes brinquedos propõem a diversidade, a complexidade. É

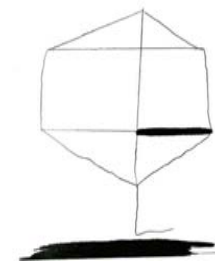


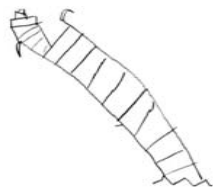
importante lembrar que este parque é direcionado à população de baixa renda, quebrando preconceitos e elevando as possibilidades de participação social deste público.

Nos espaços de festas infantis, o ambiente é, também, de alta complexidade, explorando cores, texturas, sons e também o paladar. O brincar, neste caso, é estritamente voltado ao convívio social e ao divertimento. Como em toda festa, tem seus rituais e tudo está preparado para acontecer segundo uma rotina. O tempo é uma variável importante: o estímulo é máximo, para um período limitado. O ambiente transforma-se num cenário para o faz-de-conta. O conjunto de todos os componentes físicos do ambiente lúdico – arquitetura, brinquedos, painéis temáticos e mobiliário, compõe o espaço cênico das festas infantis. O desenho dá unidade ao espaço cênico – especialmente pela composição entre forma e cor. São espaços lúdicos totais, de representação. Os atores - crianças e adultos - durante algumas horas, desempenham seus papéis, vivendo fantasias determinadas pela sociedade e pela cultura lúdica.

Mas, se o que se busca é a proximidade com a criança, e, por outro lado, os espaços são definidos pela cultura do adulto que os cria, qual é, de fato, a linguagem que dialoga com a criança? Outra hipótese esboçada, ao longo do processo, sobre o desenvolvimento da linguagem visual lúdica, levou à observação das crianças enquanto brincam e da sua produção visual, expressa em trabalhos plásticos. Dworecki e Weiss declaram a importância de se aprender com a criança: a repetição de ações para que se formulem linguagens, a passagem do gesto de imitação para aquele que representa, a simplicidade em construir situações, o transformar coisas, a associação de imagens e a síntese. Atitudes presentes em momentos diversos de seu desenvolvimento.

O trabalho experimental com os *curumins* permitiu essa aproximação. O espaço de brincar, por eles idealizado, trouxe informações sobre sua cultura e linguagem lúdicas. Confirmou-se a influência da cultura do adulto e da mídia em seus trabalhos, principalmente por serem crianças já alfabetizadas, entre sete e nove anos de idade. A televisão (com referências à emissora SBT), o vídeo, vídeo games apareceu em muitos desenhos. Várias crianças relacionaram o brincar com espaço da própria casa, ou simbolizado pela forma da casa, seus ambientes e mobiliário interno. Aí expressaram suas relações com adultos e outras crianças: os trabalhos freqüentemente





tinham pessoas, ou elas se auto-representavam em várias situações. Brincando com massa de modelar, blocos de construção ou construindo maquetes, conquistou-se a dimensão do espaço, espontaneamente explorado, da escala da cidade ao objeto. Outro grupo desenvolveu um pequeno projeto: pensaram uma estrutura complexa para o brincar, com biblioteca, sala de jogos e brinquedos, refeitório, piscina, quadras de esporte, cama elástica, quarto para dormir, playground externo, bosque e até uma banca de doces. Entre brinquedos e brincadeiras, as crianças mencionaram tanto as tradicionais, como pular corda, empinar pipa, carrinho de rolimã, esconde-esconde, futebol, andar de bicicleta e patinete; até as mecanizadas e eletrônicas, como carrinho bate-bate, montanha russa e *game boy*, demonstrando a diversidade cultural com a qual se trabalhou. A maioria dos exemplos citados envolve movimento, mas, o espaço de biblioteca, incluindo atividades de leitura e artes, esteve muito presente. As guloseimas figuraram como parte da atividade lúdica – tomar sorvetes, comer doces – acrescentando o sentido do paladar (sempre esquecido) à percepção ambiental. A sensação doce faz parte da infância.

O uso da massa de modelar e dos jogos de construção permitiu uma resposta mais rápida e espontânea ao exercício. O desenvolvimento do projeto, por outro lado, possibilitou uma reflexão mais profunda sobre o brincar. A percepção e a forma de representação do espaço foram distintas em cada turma e aconteceram em ritmos e tempos diferentes para cada criança, consideradas suas diferentes formações e experiências vividas. Não foi nosso objetivo verificar estágios de desenvolvimento a partir da representação que fazem do espaço. Mas, absorver conteúdos expressivos e de significado, trazidos através de seus desenhos, para que, somados ao conhecimento sensível e técnico do arquiteto, possam gerar novos caminhos para a criação de ambientes onde haja o respeito à infância como condição social; e não só como etapa a ser vencida e sem importância na concepção projetual. Está implícito o compromisso social com as crianças envolvidas e o desejo de contribuir para que cresçam conscientes do ambiente onde vivem.

Do conjunto de informações visuais levantadas, entre trabalhos de artistas, arquitetos e crianças, pretendeu-se extrair a essência lúdica, os elementos que caracterizam o jogo, o caráter divertido,



alegre, ritmado, as regras implícitas, o simbolismo. Alguns elementos foram se mostrando comuns aos vários suportes:

o tema, vinculado às representações figurativos ou abstratos: bichos, personagens fantásticos, etc;

a linha, tomada como elemento expressivo: movimentada, torcida, tramas, variações de espessura;

as formas orgânicas e o jogo geométrico de formas e texturas;

a cor, em contrastes de matizes, complementares, jogos de cor, expressando alegria, divertimento, surpresa; os contrastes de luz e sombra, expressando mistério, surpresa;

as texturas gráficas: visuais e táteis;

ritmo e movimento, condições essenciais do jogo, dados por seqüências de linhas, formas, textura ou cor;

as variações de escala, no agigantamento de figuras, na sua miniaturização;

a distorção, característica que pode levar à linguagem dos quadrinhos.

Todos estes elementos são trabalhados em materiais variados, e formam conjuntos lúdicos que podem se contrapor, ou se integrar, ao ambiente onde estão inseridos. Esta continuidade ou descontinuidade é função de usos e funções estabelecidas pela sociedade e pela cultura. Conclui-se que identidade lúdica, pela diversidade de soluções encontradas, não tem caminho de mão única. A cor é um elemento forte entre aqueles que compõem a ludicidade, mas não pode estar isolada. Um ambiente somente trabalhado com a cor, desintegrada dos demais componentes da linguagem, pode causar desconforto e desordem visual. A análise da linguagem visual nos diversos espaços infantis indicou um conjunto de elementos que, trabalhados em sintonia, levam à sua imagem lúdica. Esta existe somente como potencialidade, e varia com a cultura lúdica do adulto e da criança que, integradas, determinarão novas significações visuais aos ambientes infantis.



- AICHEER, Otl. *El mundo como proyeito*. Barcelona: Gustavo Gili, 1994.
- ALBERS, Josef. *Interaction of color*. New Haven: Yale University Press, 1975.
- ALMEIDA, Elvira de. *Arte Lúdica*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1997.
- _____. *A escultura lúdica e o cenário de brincar*. São Paulo: 1992. Tese (Doutorado), FAUUSP.
- ARANTES, Otilia. *O lugar da arquitetura depois dos modernos*. São Paulo: Edusp, 1993.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo, Pioneira, 1986.
- _____. *A dinâmica da forma arquitetônica*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BAROCAS, Éster. *O desenvolvimento das habilidades gráficas no Jardim-de-Infância*. Ramat Gan: 1998. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação da Universidade Bar Ilan.
- BARROS, Anna. *A arte da percepção: um namoro entre a luz e o espaço*. São Paulo: Anna Blume, Fapesp, 1999.
- BARROS, Lilian R. Miller. *A cor na Bauhaus: teorias e metodologias didáticas e a influência da doutrina de Goethe*. Dissertação (Mestrado) São Paulo: FAUUSP, 2001.
- BASSANI, Jorge. *As linguagens artísticas e a cidade*. Dissertação de Mestrado, 130 p. São Paulo: FAUUSp, 1999.
- BENEVENTO, Márcia Maria. *Espaço de Relacionamento. A presença do lúdico nas atividades de recreação*. São Paulo, 1999, 225p. Dissertação de Mestrado, FAUUSP.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades; Ed 34, 2002.
- BERTASO, Maria Stella Tedesco. *Parques temáticos: arquitetura embalada para consumo*. São Paulo, 2001. 233f. Dissertação de Mestrado, FAUUSP.
- BIRREN, Faber. *Color, form and space*. New York: Reinhold, 1965.
- BOLOGNE, Daniel. *Les raisons de la couleur* (Dans les Espaces de Vie et de Travail), Paris: Ed. Alternatives, 1985.



- BOMTEMPO, Edda. *A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. In KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-71.
- _____. *Brincar, fantasiar, criar e aprender*. In Oliveira, V.B. (org) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 127-150.
- BRONFENBRENNER, Urie. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*; trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- _____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. São Paulo: Ed. Artes Médicas, 1998.
- BULLIVANT, Lucy. *Interiores internacionais 4*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 1993.
- CAMARGO, Eleida Pereira de. *Brinquedo: um caminho para a educação no museu*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, 143 p., FAUUSP, 1999.
- CAMARGO, Renata Faccin de. *Melhorias de conforto ao ambiente educacional por meio da avaliação do edifício escolar: estudo de caso em duas escolas de primeiro grau em São Carlos - SP*. Dissertação de Mestrado. 113 p. São Carlos: Escola de Engenharia de São Carlos, 1995.
- CARDOSO, João de Deus. *Quantidade e qualidade da cor no ambiente urbano* - Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP, 1991.
- CARNEIRO, Sergio R.F. *A cor no ambiente urbano*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP, 1989.
- CASTRO, Fabíola F. M. *Relação espaço-aprendizado: uma análise do ambiente pré-escolar*. Dissertação (Mestrado), 156p. São Paulo: FAUUSP, 2000.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL; *Brinquedos para parques infantis*. São Paulo: Cepam, 1986.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michelle. *Children, spaces, relations: metaproject for na environment for yong children*. Reggio Children; Domus Academy Resarch Center.



- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2001.
- COLLINS, Michael. *Alessi*. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- COTTA, Alain. *La société ludique – La vie envahie par le jeu*. Paris: Grasset, 1980.
- CULLEN, Gordon. *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70, 1971.
- CUNHA, Nylse H. S. *Brinquedoteca*. São Paulo: Vetor, 2001.
- DEL RIO, Vicente; DUARTE Cristiane R; RHEINGANTZ, Paulo. A. *Projeto do lugar*. Rio de Janeiro: Contra Capa, PROARQ, 2002.
- DEL RIO, Vicente. *Introdução ao desenho urbano no processo de planejamento*. São Paulo: Pini, 1990.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1994.
- DOESER, Linda. *The life and work of Klee*. New York: Shooting Star Press Inc., 1995.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DÜCHTING, Hajo. *Kandinsky*. Koln: Ed. Tashen, 1994.
- DUTTMANN, Martina; SCHMUCK, Friedrich; UHL, Johannes. *Color in townscape*. Londres: The Architectural Press, 1981.
- DWORECKI, Silvio. *Em busca do traço perdido*. São Paulo: Edusp e Scipione, 1999.
- EDWARDS, C.; GANDINI, Lella; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ELADI, Gleice A. Ambientes para Educação Infantil: um quebra cabeça? Tese de Doutorado. São Paulo: FAUUSP, 2002.
- ESSERS, Volkmar. *Matisse*. Koln: Ed. Tashen, 1993.
- FABBRINI, Ricardo N. *O espaço de Ligia Clark*. São Paulo: Atlas, 1994.
- FARINA, M. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgard Blucher, 1982.



- FAVARETO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2000.
- FERRARA, Lucrecia. *Olhar Periférico*. São Paulo: Edusp, Fapesp, 1999.
- _____. *Design em espaços*. São Paulo: Rosari, 2002.
- FILGUEIRAS, Isabel Porto; *Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998.
- FISHELL, Catharine. *Designing for children*. United States: Rockport Publishers Inc., 2001.
- FRANÇA, Rosa Alice. *La sistematización cromática y la ordenación del paisaje*. Tese de Doutorado. Madri: Universidad Politecnica de Madrid, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, 1998.
- FREYBERGER, Adriana. *O espaço do brincar*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FAUUSP, 2000.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GARCIA, Erivelto Busto. *Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos*. In MIRANDA, Danilo S. *O parque e a arquitetura. Uma proposta lúdica*. p.15-32. São Paulo: Papyrus, 2001.
- GOETHE, Johann W. *La teoria dei colori*. Milano: Il Saggiatore, 1989.
- GOLA, Emilia. *Cor e cultura: fachadas contínuas e a linguagem visual cromática*. São Paulo: FAUUSP, 2001.
- GOMES Filho, João. *Gestalt do objeto. Sistema de leitura visual da forma*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- GOUVEIA, Anna Paula S. *O croqui do arquiteto e o ensino do desenho*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FAUUSP, 1998.
- GRAVES, Maitland. *The art of color and design*. New York: Reinhold, 1961.
- GUIMARÃES, L. *A cor como informação*. São Paulo: Anna Blume, 2002.
- HALL, Eward T. *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio D'Água, 1986.
- HARMS, T.; CLIFFORD, R.; CRYER, D. *Early childhood environment rating scale (ECERS)*. Nova York e Londres: Theachers College Press: 1997.



- HART, Craig. *Children on playgrounds: research perspectives and applications*. Albany: State University of New York Press, c1993.
- HENRIOT, Jacques. *Lê Jeu*. Paris: Synonime, SOR, 1983.
- _____. *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*, Paris: José Corti, 1989.
- HOHMAM, M., BANET, B. E WEIKART, D. *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- HOLLAND, Márcia C. G. de Oliveira. *A cor na arquitetura: a cor e a luz na poética arquitetônica, criando formas em espaços urbanos, edifícios e interiores*. São Paulo: FAUUSP, 1999.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ITTEN, Johannes. *The art of color*. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1973.
- KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre o plano*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KAWAUCHI, Paulo. *Linguagem dos ambientes escolares: uma leitura sistêmica, uma visao prospectiva*. Tese de Doutorado. 221p. São Paulo: FAUUSP, 1995.
- KEPES, Gyorgy. *Language of vision*. Chicago: Paul Theobald, 1951.
- _____. *Sign, image and simbol*. Nova York: Brasiler, 1960.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (Org) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- _____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Revista Educação e Pesquisa, v.27, n. 2, p.229-245. São Paulo: Faculdade de Educação, 2001.
- _____. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- KLEE, Paul. *Teoria della forma e della figurazione*. Milano: Feltrinelli, 1970.
- KYRIAZI, Gary. *The Great American amusement parks: a pictorial history*. Secaucus, N.J.: Citadel Press, 1976.



- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LEGER, Fernand. *La couleur dans l'architecture*. IN: MEYERSON, Ignace. *Problèmes de la couleur*. Paris: SEVPEN, 1957.
- LENCLOS, Jean P; LENCLOS, Dominique. *Le couleurs de la France*, Paris: CEP Edition, 1982.
- LIMA, Maurício Nogueira - *Da cidade para a cidade*, Dissertação de Mestrado, São Paulo: FAUUSP, 1982.
- LIMA, Mayumi W. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- _____. *A cidade e a criança*. São Paulo: Studio Nobel, 1989.
- LIMBOS, Edouard; *Terrains et parcs a jeux pour petits*. Paris: Fleurus, 1975.
- LINCH, Kevin. *Imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- _____. *A boa forma da cidade*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- MARCOLLI, A. *Teoria del campo*. Firenze: Sansoni, 1987.
- MARTINS, M. C. *Não sei desenhar: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. São Paulo: ECAUSP, 1992.
- _____. PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. *Didática de ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MAZZILLI, Clíce de T. Sanjar. *A identidade cromática da paisagem urbana*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: FAUUSP, 1992.
- MELO, F. Homem de. *Os desafios do designer & outros textos sobre design gráfico*. São Paulo: Edições Rosari, 2003.
- MELLO, Christina; VAZ, Rita. *A orquestra mágica*. In MIRANDA, Danilo S. *O parque e a arquitetura. Uma proposta lúdica*. p.49-64. São Paulo: Papirus, 2001.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MINK, Janis. *Miró*. Koln: Ed. Tashen, 1994.



- MIRANDA, Danilo Santos de(org.) *O parque e a arquitetura :uma proposta lúdica*. Campinas: Papirus Editora, 2001.
- MIRANDA, Nicapor; *Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.
- MONZÉGLIO, Elide. *Interpretação do significado de módulo/cor*. Tese de Doutorado. São Paulo: FAUUSP, 1972.
- _____. *Espaço/cor, unidade de comunicação*. São Paulo, 1979. Tese (Livre Docência). FAUUSP.
- _____. *Sobre o tema da cor (1 e 2)*. São Paulo, 1975. Apostilas. FAUUSP.
- MULSELL Book of Color. *Glossy Finish Collection*. Baltimore: Maryland.
- MUNARI, Bruno. *Design e comunicação visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A arte como ofício*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- _____. *Das coisas nascem coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- NAVIR, *Les temps de l'enfance et leurs espaces. Les nouveaux lieux d'accueil de la petite enfance exemples et pratiques*. Paris: Création-Aménagement-Architecture, 1994.
- NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. *A criação de espaços públicos de lazer organizado com expressão de cidadania: o caso dos parques infantis em São Paulo (1934-1954)*. Dissertação de Mestrado. 204 p. São Paulo: FAUUSP, 2001.
- OLIVEIRA, Claudia M. A. S. *O ambiente urbano e a formação da criança*. Tese de Doutorado. São Paulo: FAUUSP, 2002.
- OLIVEIRA, Vera Barros de. *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Portugal: Porto editora LDA, 1996.
- _____. *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga, Portugal: Livraria Minho, 2000.
- _____. KISHIMOTO, Tizuko M. (Organizadores). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Editores Campos. 1983.



- _____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PALLAMIN, Vera. *A construção da espacialidade plástica*. Tese de Doutorado. São Paulo, FAUUSP, 1992.
- PEDROSA, Israel. *Da cor à cor inexistente*. Rio de Janeiro: Leo Cristiano, 1999.
- PEDROSA, Mario. *Forma e percepção estética*. São Paulo: Edusp, 1996.
- PENROSE, Roland. *Miró*. London: Thames and Hudson, 1995.
- PHALLE, Niki de Saint, PIETROMARCHI, Giulio. *Le jardin des tarots*. Berne: Benteli, 1997.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Álvaro de Cabral, Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1990.
- _____. INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Trad. Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PINA, Luiz Wilson. *O parque lúdico: a construção de um novo conceito do brincar*. In MIRANDA, Danilo S. *O parque e a arquitetura. Uma proposta lúdica*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- PORTER, Tom; MIKELIDES, Byron. *Color for architecture*. New York: Reinhold Company, 1976.
- RAPOPORT, Amó. *Aspectos humanos de la forma urbana*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.
- ROMANO, Elisabetta. *Arquitetura sistêmica da coordenação do módulo à modulação da cor: entre o ensino e a prática*. Tese de Doutorado. FAU/USP. São Paulo, 1994.
- ROUCOUS, Nathalie. *La ludotheque et le jeu: les representations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs*. Tese de Doutorado. Université R. Descartes; Département de Sciences de l'Education. Paris, 1997.
- ROUSSEAU, René Lucien. *A linguagem das cores*. São Paulo: Pensamento, 1983.
- RUTH, Linda Cain Ruth. *Design standards for children's environments*. United States: McGraw-Hill, 2000.
- RYBCZYNSKI, Witold. *A short history of an idea*. New York: Pequin Books, 1986.
- _____. *Esperando o fim de semana*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANZ, Juan Carlos. *El lenguaje del color*. Madrid: Ed. BLUME, 1985.



- SERRONI, J.C. *Instalação para o parque lúdico: O trenzinho cenográfico e outros projetos*. In MIRANDA, Danilo S. *O parque e a arquitetura. Uma proposta lúdica*. São Paulo: Papirus, 2001.
- VENTURI; ISENOUR, S; SCOTT BROWN, D. *Aprendendo de Las Vegas. El simbolismo olvidado de la forma arquitetônica*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1978.
- _____, Robert. *Complexidade e contradição em arquitetura*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. Menna Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes: 2000.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes: 2000.
- WARAGAYA, Marta Etsuko T. *Projeto de arquitetura para escola experimental de educação infantil. O processo e sua invenção*. São Paulo, 2000. 246p. Dissertação de Mestrado - FAUUSP.
- WEISS, Luise. *Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZERBST, Rainer. *Antoni Gaudí*. Köln: Tashen, 1992.
- ZEVI, Bruno. *Saber ver a arquitetura*. Trd. Mario Delgado. São Paulo: Arcádia. s/d.

Artigos de periódicos

- VALENTE, Angélica. Brincadeira criativa. *Revista Arcdesign*, São Paulo, n. 26, p. 30 – 31, julho/agosto. 2002.
- MELO, Francisco Homem de. Javier Mariscal: quadrinhos + ilustração = design. *Revista Arcdesign*, São Paulo, n19, p. 72 – 79, abril/maio 2001.
- ORCIUOLI, Afonso. Antoni Gaudí i Cornet: universalidade e identidade. *Revista Arquitetura & Urbanismo*, São Paulo, n.104, p. 57-65, out./nov. 2002.
- SERAPIÃO, Fernando. Emblemática nau de cobre, concreto e madeira flutua sobre jardim de pedra. *Revista Projeto Design*, São Paulo, n. 272, p. 44 – 55, outubro 2002.
- SILVA, Vânia. A curva e a expressão social (entrevista Ruy Ohtake). *Revista Arquitetura & Urbanismo*, São Paulo, n.106, p. 58-60, jan. 2003.



Publicações infantis

COUSINS, Lucy. *Mimi Miau e Beto Bicudo*. Tradução de Heloisa Prieto. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

_____. *O livro brinquedo de Mimi e Beto*. Ed. Atica, 1997.

CASTANHA, Marilda. In ROCHA, Ruth. *A primavera da Lagarta*. São Paulo: Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999.

REVISTA RECREIO. São Paulo: Ed. Abril, 2001.

SACKSON, Sid. *Board Games*. Califórnia: Klutz Press, s/d.

CATÁLOGO. *The Ertl Company, Inc.* Brinquedos da linha ZOLO. United States, Iowa

Publicações eletrônicas

GOLDWASSER, D. *Gaudi*. Disponível em: <http://www.inertia-llc.com/sandbox/smain/images/019gaudi_01.jpg>
Acesso em: 23 jul. 2003.

JAWAID, Haider. *Learning through exploration and play. A new aproach to museum design for children and youth*. [on line] disponível na internet <<http://www.museumsaustralia.org.au/conf02/Papers/haiderj.htm>.>

KLICKNET, S. A. *A temperança, de Niki de Saint-Phalle*. Disponível em: <<http://www.klickeducacao.com.br:8000/.../arte/arte01/arte01.asp>> Acesso em: 23 jul. 2003.

LATITUDE, 0°. *Sesc Pompeia*. Disponível em: <<http://www.sescsp.com.br/sesc/unidades/pompeia.htm>> Acesso em 15 jun. 2003.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Aspectos teóricos da ludicidade*. [on line] disponível na internet <http://www.unimep.br/facef/gpl/Aspectos_teoricos_da_ludicidade_Conferencia_do_9_Encontro_Internacional_de_Ludotecas_Lisboa_maio2002.doc.>
Arquivo capturado em 18 de julho de 2002.

WEINSTOCK, M. *Gaudi*. Disponível em: <<http://www.maiaw/gaudi.html>> Acesso em: 23 jul. 2003.

COUVERT, mobi de. *Exposição francesa*. Disponível em: <<http://www.via.asso.fr/>> Acesso em: 18 jul. 2003.





Colégio Santa Cruz

Autor: Arq. José Carlos Serroni
Local: São Paulo - SP
Data: 1999/2000



Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Benedito Catrucci

Escola da rede municipal da cidade de São Paulo localizada na região da Rodovia Raposo Tavares, Km 18. Atende crianças de 4 a 6 anos.



Ludoteca do Sesc

Concepção: equipe do Sesc
Local: Sesc Interlagos



Brincare

Projeto: Associação Lara Mara
Proprietário: Grupo Axé
Autoras: Arq. Adriana Fryeberger e Arq. Regina Sigmaringa
Local: São Paulo SP
Data: 1999/2000
(Não funcionando atualmente)
Fotografia: Andreas



Casa dos Sonhos Estrela

Local: São Paulo SP
Data: 2000/2001
Crianças: 3 a 10 anos
Lotação: 300 crianças / 3h
Área: 4500 m²



Tecnorama

Concepção: Eng. Dalton Gomes de Melo, Físico Sadao Mori, entre outros
Local: Itupeva, SP
Data: 2000
Área: 2000 m²





Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) - Brinquedoteca

Coordenação: Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, Ruth Elisabeth de M. Truzzi
Colaboração: Arq. Adriana Fryeberger
Local: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Data: 1985/1988
Área: 110 m² (int), ~150 m² (ext)



Museu da Educação do Brinquedo (MEB)

Coordenação: Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto,
Apoio: Fapesp
Local: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Data: 1999
Área: ~110 m²



Espaço infantil em hospital Hospital São Paulo Hospital Vila Maria

Autora: Arq. Adriana Fryeberger
Fotografia: Ricardo Migliorini
Local: São Paulo SP
Data: 2001
Hospital Albert Einstein
Autor: Arq. Beto Paiva
Foto: Arquivo Einstein
Local: São Paulo SP
Data: 1999



Estação Ciência

Concepção: Centro de Difusão Científica, Tecnológica e Cultural da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da USP
Local: São Paulo, SP
Data: 1987
Área: 1915 m²



Por que, Pra que?

Concepção da Exposição: Mira Haar e equipe técnica do Sesc Pompéia
Concepção de Cenografia: Renato Theobaldo
Assessoria Científica: Anibal Fonseca Figueiredo Neto
Construção: Atelier de Brinquedos Científicos
Local: Sesc Pompéia SP
Data: abril a junho de 2002
Área: 1500 m²



Baratas&Afins: O notável mundo dos insetos

Local: Sesc Interlagos SP
Data: nov 2001 a jul 2002
Concepção: equipe técnica do Sesc Interlagos Exposições
Insecta – pinturas, esculturas e instalações de Fabrício Sicardi, artista plástico, etnologista e agrônomo.
A arte dos Insetos – acervo de colecionadores com peças de diferentes materiais e técnicas construtivas.
Niquel Náuse Insetos – Mostra de cartuns temáticos de Fernando Gonsales



Strange Fruit

Espectáculo "The Field". Companhia australiana de teatro, criada em 1994.
Local: SESC Itaquera, São Paulo
Data: 28/07/2002
Coreografias executadas em mastros a 4,5m de altura do chão.



Bichos do Brasil

Espectáculo de natureza musical, plástica e sensorial apresentado pelo Grupo *Pia Fraus* em praça de São Paulo.
Data: 24/08/2002
Direção de Beto Andreatta, Beto Lima e Hugo Possolo.



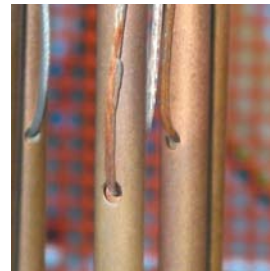
Gigante Jacaré

Autora: Arq. Marcia Benevento
Local: Sesc Interlagos SP
Data: 1988 / 1989
Dimensões: 36 m de comprimento, dois níveis



Espaço de Aventuras

Autor: Arq. José Carlos Serroni
Colaboradores: Aby Cohen, Arq. Gisela Brugnara, Arq. Maria Dolores Amaro
Local: Sesc Itaquera SP
Área: 3.000 m²
Data: 1991



Orquestra Mágica

Autores: Arq. Christina de Castro Mello, Arq. Rita de Cassia Alves Vaz
Colaboradores: Arq. Músico Abel Santos Vargas, Eng. Alfredo Domscke
Local: Sesc Itaquera SP
Data: 1993 / 1994
Área: 1.000 m²



Hopi Hari

Local: SP
Data: 1995
Área: 760.000 m²





Casa da Árvore e Aldeia Lúdica

Concepção: equipe do Sesc
Execução Casa da Árvore: equipe do Centro
Execução Aldeia Lúdica: Crom Play
Local: Sesc Interlagos SP
Data: 1990
Dimensões: 36 m de comprimento, 2 níveis



Bichos da Mata

Autora: Arq. Marcia Benevento
Local: Sesc Itaquera SP
Data: 1992 / 1993
Área construída: 330 m²



Trenzinho dos Jogos

Autor: Arq. José Carlos Serroni
Colaboradores: Aby Cohen (designer),
Arq. Gisela Brugnara
Local: Sesc Itaquera SP
Data: 1991
Capacidade: 20 crianças por vagão

Franquia Criança e Cia

O partido arquitetônico buscou nas cores associadas a formas orgânicas, a criação de espaços que estimulassem a imaginação das crianças. Iluminação indireta em diferentes níveis de sancas sinuosas, entre verdes azuis e violetas, sugerem ambientação submarina.

Fanny Days

Fachada: brincadeira com formas, cores, linhas, volumes. Referências em Miró e Kandinsky. Totem cata-vento. Nos ambientes para adultos, o branco. Tema: do fundo do mar - conchas, plantas, crustáceos, submarinos, periscópios. Formas orgânicas, estruturadas em patamares que possibilitam a escolha de diferentes percursos.

Happy Day

Público infantil de 1 a 6 seis anos. Figuras de bichos imaginários, cidades de papelão, o desenho da criança, o desenho na TV, foram estímulos para a criação de cenários, brinquedos, mobiliário, fachada e sinalização externa. Cores contrastantes, padrões gráficos incorporados a formas limpas, sem detalhes.

Mega Party

Imagem divertida, para uma "mega" folia. Tirou-se partido da arquitetura monumental: os pilares clássicos receberam texturas gráficas; volumes que se encaixam como jogos de construção; as aberturas envolvidas por molduras tortas; ao fundo, o cenário de casas. A girafa, com seu enorme pescoço e pele pintada, simboliza a empresa.

Toca do Coelho

Molduras nas aberturas, com grafismos, seguindo linguagem de quadrinhos. A porta-toca procura receber a criança como se entrando na casa do coelho. No interior, o cenário bucólico envolve corrimãos da escada e atinge o segundo pavimento. Paredes, piso, pilares e mobiliário com tratamento gráfico, completando a idéia inicial, de dar à criança a sensação de estar

Buffet Infantil

Projetos: Arquitetura e brinquedo
Locais: Itaim, Iguenópolis, Moema e Morumbi - S.P
Área: 350m² a 600m²
Ocupação: 100 a 200 pessoas
Crianças de 0 a 12 anos
Data: 1989 a 1995



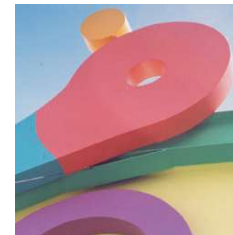
Buffet Infantil

Projetos: Arquitetura (reforma), interiores, mobiliário, brinquedos e comunicação visual
Local: Moema - S.P
Área: 700m²
Ocupação: 200 pessoas
Crianças de 0 a 12 anos
Execução: Flonda e Big Play
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 1994 a 2001



Buffet Infantil

Projetos: Arquitetura, mobiliário, cenário, brinquedos e comunicação visual
Local: Morumbi - S.P
Área: 600m²
Ocupação: 200 pessoas
Crianças de 0 a 6 anos
Execução: Contrutora Vexa
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 1994 a 2002



Buffet Infantil

Projetos: Interiores, mobiliário, cenários e comunicação visual
Local: Iguenópolis - S.P
Área: 600m²
Ocupação: 100 a 200 pessoas
Crianças de 0 a 12 anos
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 1999 a 2000



Buffet Infantil

Projetos: Interiores, mobiliário, layout de brinquedos e comunicação visual
Local: Moema - S.P
Área de Intervenção: 200m²
Ocupação: 200 pessoas
Crianças de 0 a 6 anos
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Laércio
Data: 2000





Buffet Infantil
Projetos: Arquitetura de interiores, mobiliário, cenário, comunicação visual ambiental (fachada) e design gráfico
Local: Alphaville - S.P
Área: 300m²
Ocupação: 100 pessoas
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 2000



Buffet Infantil
Projetos: Comunicação visual (fachada e totem de sinalização)
Local: São Bernardo do Campo - S.P
Largura da Fachada: 15m
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 2000



Buffet Infantil
Projetos: Arquitetura (reforma), mobiliário, cenário e comunicação visual
Local: Moema - S.P
Área: 700m²
Ocupação: 200 pessoas
Crianças de 1 a 8 anos
Execução: Contrutora
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 2000



Buffet Infantil
Projetos: Arquitetura (reforma) e comunicação visual
Local: Moema - S.P
Área de Intervenção: 500m²
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 2000



Playground
Projetos: Comunicação visual e cenografia
Local: Vila Clementino - S.P
(Cinemateca Brasileira)
Área: 500m²
Crianças de 1 a 6 anos
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Mobiliário: Babylândia - Brinquedos: SPI
Arquitetura: Arq. Maria Cataneo
Data: 2000

Caramelada

Formas de roscas, pirulitos, balas. Aplicação predominante de cores quentes, adequadas a alimentos. A fachada associa o buffet à ideia de "fábrica de guloseimas". O tema e linguagem se mantêm no ambiente interno: formas distorcidas, cores saturadas e contrastantes, uso de padrões gráficos, movimento, ritmos acentuados.

Lua e Cristal

Dois planos de trabalho. Formas volumétricas, com funções de platibanda, marquise e peitoril. Jogo de montar associado a elementos do repertório infantil: a forma triangular da casinha, o carrinho, a lua, o espaço. A intenção era dar à criança a sensação de estar entrando num espaço de fantasia.

Peekaboo

O logotipo procura brincar com a tipografia e com a sonoridade das sílabas. Em alguns suportes é acompanhado do macaco - mascote do bufê. Matizes secundários predominam. Ilusões espaciais, perspectivas distorcidas, pontos que acendem e apagam, jogos de espelho, transparências.

WallyDolly

A linguagem partiu do movimento de planos verticais, inclinados, horizontais, curvos, além de sequência de círculos e riscos desordenados, com intenção de aí buscar o sentido lúdico da composição. Estudos de cor foram realizados, sendo a proposta inicial orientada pelo contraste principal verde laranja, seguindo as cores dos mascotes - um casal de dragões.

Casa Cor

Tema: "bichos". Desenhados em escalas proporcionais: grandes, quando aplicados sobre muros, definindo o cenário de fundo; na escala da criança, quando "espetados" entre goiabadeiras e brinquedos do playground. As cores foram definidas a partir da paleta local, caracterizada pelo contraste de tons quentes e terrosos da arquitetura, e o verde, próprio do ambiente natural local.

Per Bambini (Bahia)

Necessidade de mudança do caráter residencial. Deixou-se a casa toda branca, trabalhando-se com peças sobrepostas à fachada. Explorou-se o jogo volumes distorcidos, planos em sequência, transparências, formas orgânicas remetendo a bandeiras, mastros, círculos.

Per Bambini (Mena)

Submarino de brinquedo, imagem que correspondeu ao desejo do proprietário. Um sonho de adulto. Grandes aberturas circulares, ritmadas, na altura ideal para olhar, desenham a fachada. Buscou-se a profundidade das cores frias, materiais e texturas que remetessem à água.

Per Bambini (Dr Alceu)

A proposta apresentada procurou incorporar elementos existentes à nova composição, como por exemplo, vãos verticais preenchidos com tijolo de vidro. A linguagem foi direcionada ao trabalho com transparências, texturas, cores e formas, compondo com mais neutralidade o ambiente a ser ocupado por adultos.

Raio de Sol

Desejo de algo inusitado, que dialogasse com o desenho limpo, monumental e sofisticado e das lojas dos *jardins*, sem perder o sentido lúdico do espaço infantil. Jogo de círculos e formas abstratas. Padrões gráficos - pontos, curvas, linhas, texturas - tendo cada um sua função: corrimão, peitoril, escada, rampa, caixilho, fechamentos, piso, peças para escalar. Tonalidades quentes do sol.

Billy Willy

Brinquedo temático que propõe inovar no design, evitando a padronização dos equipamentos tipo "kid play"; explorar atividades motoras, sensoriais e do imaginário. Concebido em dois setores contíguos, definindo atividades para crianças de 1 a 3 anos e de 4 a 8 anos. Elementos da temática espacial e do repertório dos quadrinhos e desenho animado.

Buffet Infantil

Projetos: Arquitetura (reforma), mobiliário, layout de brinquedos e comunicação visual
Local: Igiendópolis - S.P
Área: 500m²
Ocupação: 200 pessoas
Crianças de 1 a 8 anos
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 1990 a 2000



Buffet Infantil

Projetos: Arquitetura (reforma), mobiliário, layout de brinquedos e comunicação visual
Local: Jardins - S.P
Área: 350m²
Ocupação: 150 pessoas
Crianças de 1 a 8 anos
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 1998 a 2001



Buffet Infantil

Projetos: Arquitetura (reforma), interiores, mobiliário, layout de brinquedos e comunicação visual
Local: Itaim - S.P
Área: 500m²
Ocupação: 200 pessoas
Crianças de 1 a 8 anos
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 1998 a 2001



Buffet Infantil

Projetos: Arquitetura (reforma), mobiliário, layout de brinquedos e comunicação visual
Local: Jardins - S.P
Área: 400m²
Ocupação: 150 pessoas
Crianças de 1 a 6 anos
Execução: Empresarial Paulista
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 2000 a 2001



Buffet Infantil

Projetos: Brinquedo
Local: Moema - S.P
Área de implantação: 80m²
Ocupação: 25 crianças
Crianças de 1 a 8 anos
Execução: Big Paly
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Sival
Arquitetura: João Armentano
Data: 2000 a 2001





Buffet Infantil
Projetos: Arquitetura, mobiliário, cenário de brinquedo e layout comunicação visual
Local: Morumbi - S.P
Área: 500m²
Ocupação: 200 pessoas
Crianças de 1 a 10 anos
Execução:
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 2001



Escola de Educação Infantil
Projetos: Arquitetura e comunicação visual
Local: Ipiranga - S.P
Área: 210m²
Crianças de 0 a 6 anos
Execução: Barros Lobo
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 2000



Buffet Infantil
Projetos: Arquitetura, mobiliário, layout e tematização de brinquedos e comunicação visual
Local: Santana - S.P
Área: 500m²
Ocupação: 2000 pessoas
Crianças de 1 a 8 anos
Marcenaria: Lakryl
Serralheria: Irmãos Carvalho
Data: 1999 a 2002



Buffet Infantil
Projetos: Comunicação visual, fachada e totem de sinalização
Local: Alto da Lapa - S.P
Largura da fachada: 10m
Execução: Irmãos Carvalho
Data: 2002

Pura Folia

A estética gráfica dos quadrinhos comparece em funções como iluminar, sinalizar, estruturar, cobrir. Aberturas ovais, circulares; listrados formando brises e fechamentos, totem, letras, pilares cônicos. Movimento e ritmo. Cores primárias. Mini-cenário de rua, um grande banco sinuoso e o trabalho cenográfico do brinquedo completam a ambientação lúdica.

Escola Atuação

Espaço recreativo com objetivo de transmitir a imagem de uma escola acolhedora e alegre, eliminando a má impressão causada por muros sujos, pichados. Explorou-se o tema "jogos" – o tabuleiro de xadrez, peças de montar, a quadra de futebol – inseridos numa cidade imaginária. Continuidade visual.

Sonho a Mais

Tons frios predominaram. "Criaturas", como plantações de bichos. Trenzinho que avança no espaço externo, inseridos em cenários lúdicos. Trabalhou-se também na modificação do layout interno e ambientação cromática.

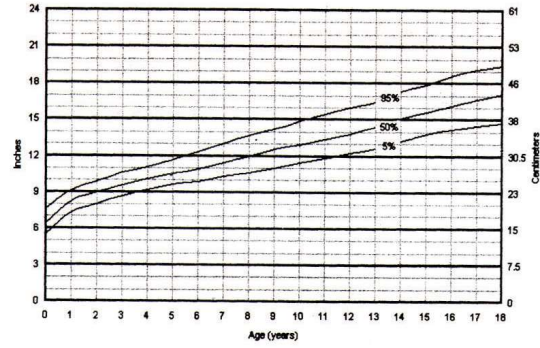
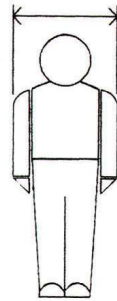
Happy Kids

Sobreposição de peças, cobrindo o revestimento cerâmico existente. Áreas de iluminação e ventilação foram solucionadas com o uso do vidro translúcido e da chapa perfurada. As cores – azul, vermelho e amarelo – seguiram o padrão do bufê. O desenho propõe o jogo entre formas geométricas, linhas sinuosas, transparências e relevos.

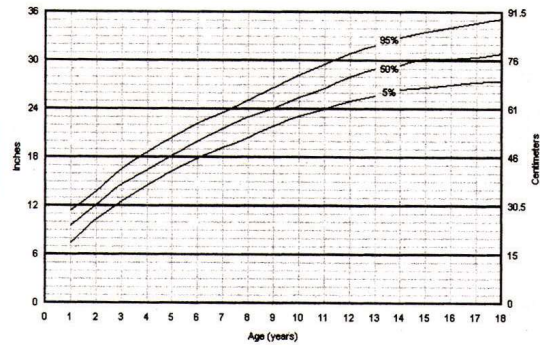
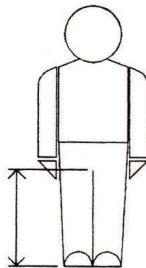


Dados antropométricos e dimensionais¹

Largura dos ombros



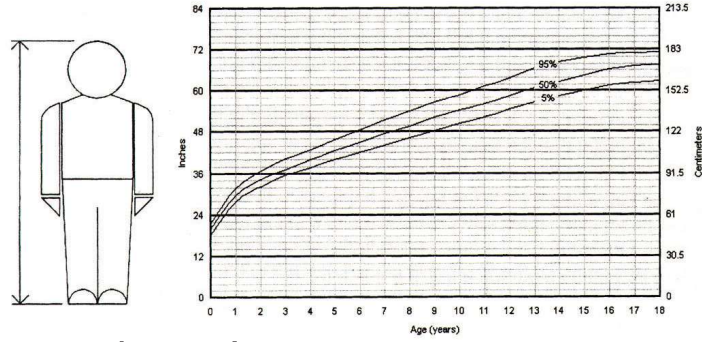
Altura até o tronco



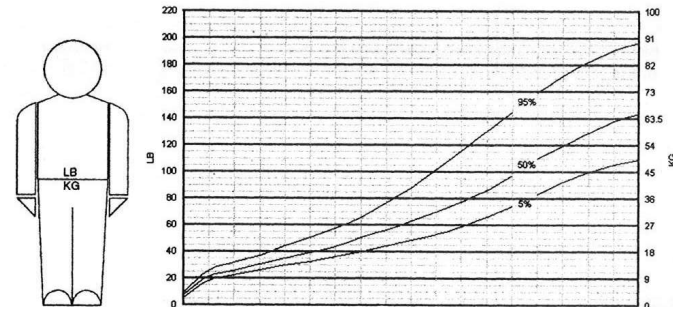
¹ RUTH, Linda Cain Ruth. *Design standards for children's environments*. United States: McGraw-Hill, 2000, p.4 a 16.



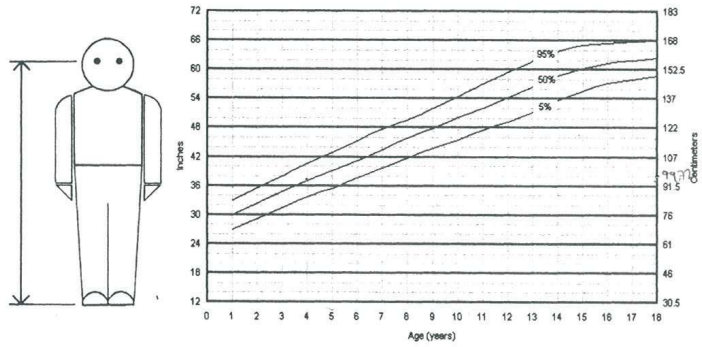
Altura - meninos e meninas



Peso - meninos e meninas

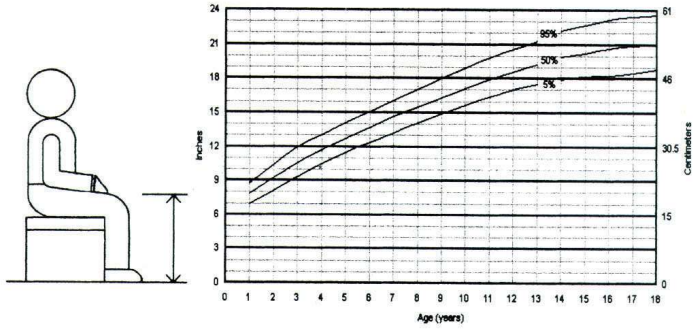


Altura dos olhos em posição vertical

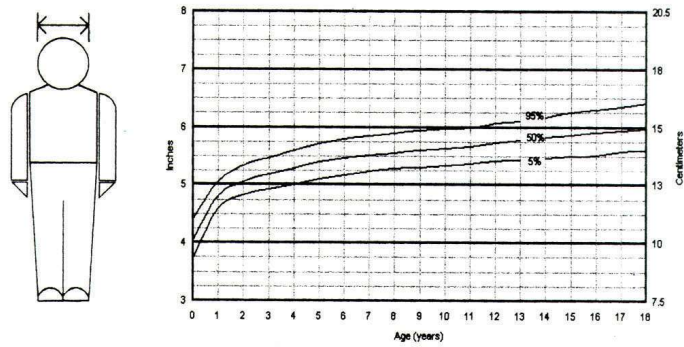




Altura do joelho sentado

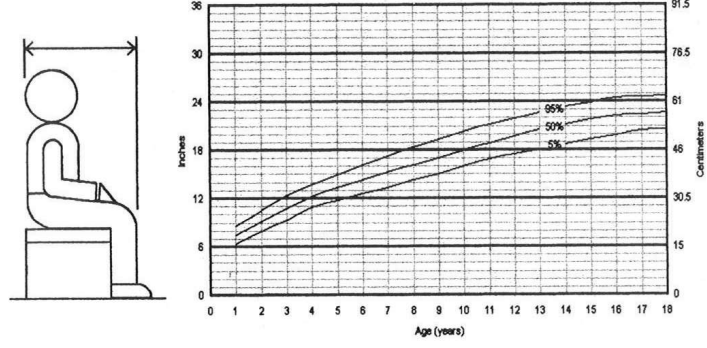


Largura da cabeça

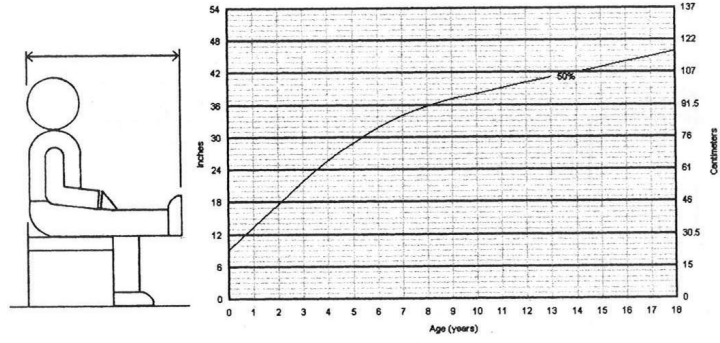




Comprimento do dorso ao joelho Sentado

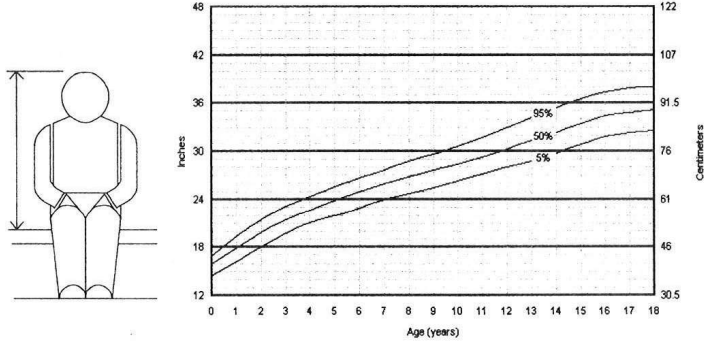


Comprimento do dorso a sola do pé sentado

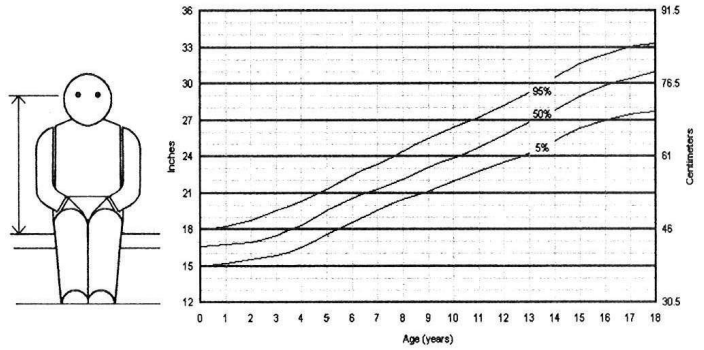




Altura sentado

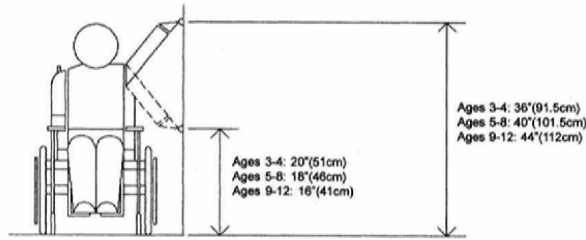


Altura dos olhos sentado



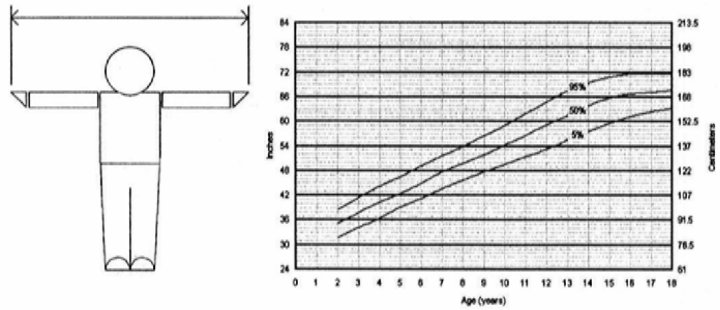


Acessibilidade superior e inferior do limite de alcance - dianteiro e lateral



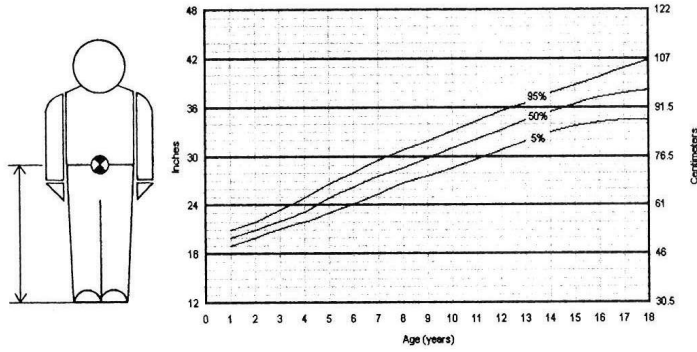
The entire range of 16 to 44 inches (41 to 91.5 cm) is considered accessible. The age divisions are additional suggestions included in the Americans with Disabilities Act Accessibility Guidelines' (ADAAG's) *Building Elements Designed for Children's Use*.

Envergadura

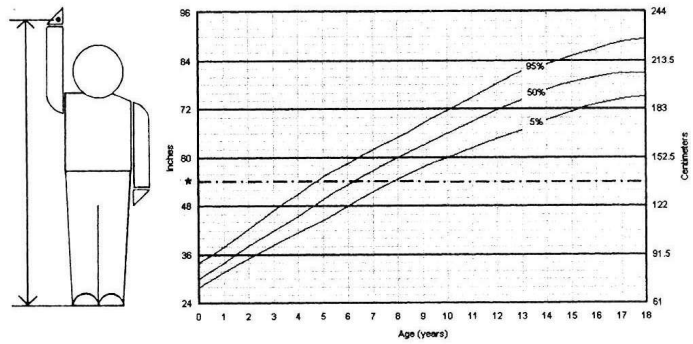




Centro de gravidade em posição vertical



Limite de alcance vertical

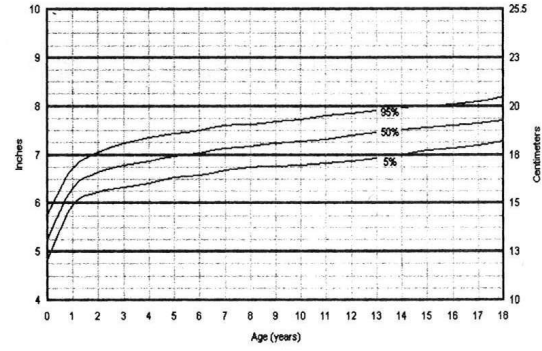
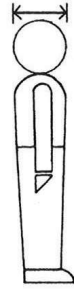


* This is the maximum height at which elements may be mounted and still meet ADA accessibility standards for adults.

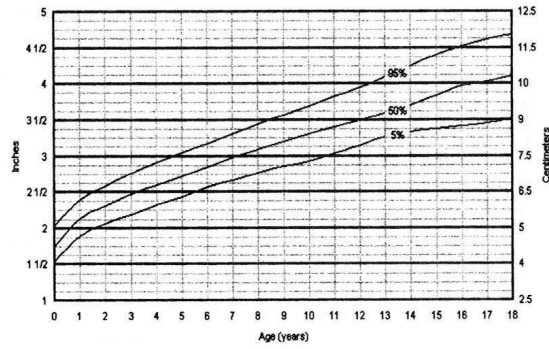
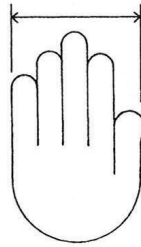




Profundidade da cabeça

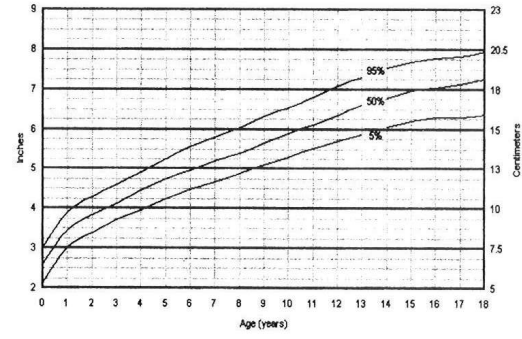
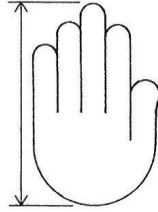


Largura da mão

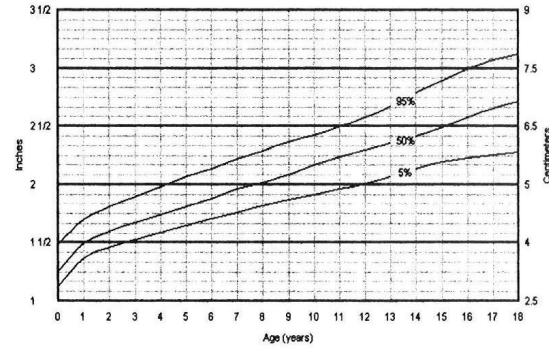
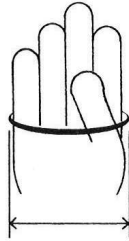




Comprimento da mão

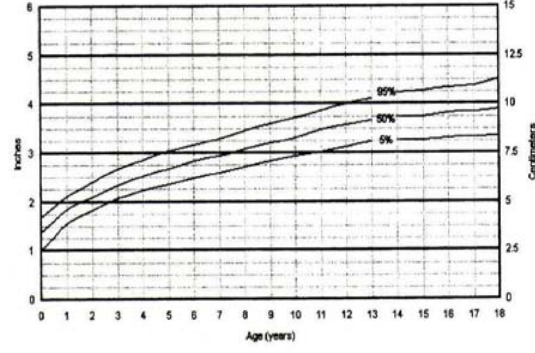


Diâmetro mínimo da mão

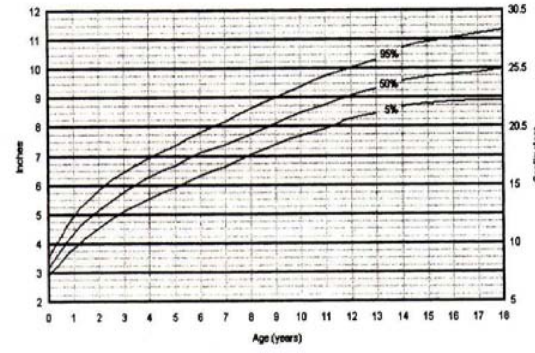




Largura do pé



Comprimento do pé





Desenvolvimento de habilidades e percepções

Do nascimento aos três meses

Visualmente segue os objetos
Vai em direção, mas perde os objetos
Apreende objetos como choocalhos
Não consegue discernir detalhes nos objetos
Demonstra preferência visual pela face humana em curta distância
Começa a sorrir
Ouve vozes e arrulhos
Mantém contato social
Ouve (aprecia) música

De 3 a 6 meses

Alcança e apreende objetos e os leva à boca
Sentam-se, mediante assistência
Começa a gargalhar
Demonstra insatisfação se o contato social é interrompido
Tem dificuldade em tolerar separação da mãe ou de quem regularmente lhe assiste
Pode distinguir cores, de forma similar ao adulto
Tem noção de distância (percebe proximidade e distância)

De 6 a 9 meses

Aprende a "rolar" sobre seu eixo
Transfere objetos entre as mãos
Senta-se por conta própria (sem assistência)
Murmura sons
Aprecia olhar-se ao espelho

De 9 a 12 meses

Aprende a Rastejar
Consegue apoiar-se sobre os pés
Consegue ficar de pé sem auxílio
Anda sozinha
Atende pelo nome (responde pelo nome)
Gosta de brincar de "cadê a mamãe??? Achou!!!"
Acena "tchau- tchau"
Repete nomes consoantes (mamã, dadá)





12 a 15 meses

Rasteja ascendente em escadas (sobe escadas rastejando)

Desce escadas "rastejando de costas" ou "escorregando pelos degraus, em posição sentada"

Aprecia brincadeiras recíprocas de "atirar e devolver" objetos, bem como de "escondê-los e achá-los".

Indica desejos e necessidades apontando –os

Dá abraços

Pode identificar a origem e localização dos sons

Já podem dizer algumas poucas palavras

Podem atender a ordens simples

Podem nominar objetos simples como bola, gato, etc.

De 15 a 18 meses

Alimentam-se sozinhas

Correm embora de forma desajeitada

Sentam-se em pequenas cadeiras

Sobem escadas assistidas em uma das mãos (de mãos dadas)

Exploram tudo que está ao alcance como gavetas, cestas, etc

Podem ajudar quando em dificuldade

Podem reclamar enquanto molhadas ou sujas (fraldas e roupas)

Imitam (ou fazem?) rabiscos

Sabem aproximadamente 50 palavras

Dão nome à fotografias (name pictures) (reconhecem , reconhecem-se???)

Identificam algumas partes do seu corpo

De 18 a 21 meses

Aprendem a "pular"

Começam a correr

Sobem sozinhas alguns degraus

Descem degraus com auxílio

2 anos

Correm muito bem

Podem andar distâncias maiores , desde que à "passo lento"

Sobem e descem escadas sem assistência, porém um degrau por vez

Abrem portas

Sobem em móveis

Gostam de encher, preencher e atirar objetos



Gostam de brincar com água, areia e pedriscos
Fazem caretas e expressões dramáticas (imitando os adultos)
Podem usar uma variedade de brinquedos externos simples (em áreas externas)
Gostam de estar com outras crianças, embora prefiram brincar sozinhas e não em conjunto
Prestam atenção a histórias contadas em livros com figuras
Sua visão já é comparável à do adulto
Desenvolvem consciência espacial (dentro, fora, na superfície ou no fundo, na frente ou atrás, etc)
Aplicam as (3) palavras conjuntamente (substantivo, verbo e predicado)

3 anos

Andam de bicicleta
Lavam as mãos
Podem pular distâncias de 38 a 60 centímetros
Soberm escadas alternado os pés (não mais um degrau por vez)
Podem apoiar-se momentaneamente em um só pé
Combinam objetos nas brincadeiras (areia e água, blocos de montar e carrinhos em miniatura, etc)
Aceitam a ausência temporária da mãe ou babá, na presença de pessoas familiares
Brincam em pequenos grupos de crianças (2 ou 3), por pouco tempo
Desenvolvem a habilidade de espera pela sua vez, na brincadeira ou na atividade
Guarda alguns brinquedos, mediante supervisão
Ajuda a se vestir
Pode contar até 3 objetos?? (can count up to 3 objects)
A sua gramática é próxima à conversa do adulto

4 anos

Pode pular sobre apenas um dos pés
Pula distâncias de 60 a 83 cm
Descem escadas alternado os pés ,se tem apoio
Atiram bola "overhand" Lançam bolas com as mãos ?
Usam tesouras e recortam fotofraías
Aprendem a escalar (obstáculos, brinquedos)
Exprimem sensações
Brincam em grupo por períodos de tempo maiores
Vão ao banheiro sozinhos
Contam estórias

5 anos

Saltam

Podem correr e saltar (salto em movimento) a uma distância de 71 a 96 cm

Descem escadas alternando os pés sem apoio

Requerem menor supervisão

Podem correr e escalar com segurança

Demonstram interesse em patins ou *skates*

Constroem complexas estruturas tridimensionais combinando materiais diversos

Reconhecem marcos terrestres específicos, mas não compreendem suas relações geográficas

Brincam em grupos de 6 ou mais crianças, e por períodos de tempo maiores

As amizades são mais fortes

Vestem-se e despem-se sem auxílio

Pensam que seu ponto de vista é o único possível

6 a 8 anos

Gostam de *skates* com rodas

Andam de bicicleta

Nadam

Praticam jogos que requerem considerável coordenação motora como por exemplo futebol

Praticam jogos que têm regras como jogos de carta e de tabuleiro

Podem saltar em pequenos espaços com precisão

Praticam jogos que requerem organização

Reconhecem marcos terrestres e compreendem suas relações geográficas

Começam a colecionar diversos tipos de coisas

Brincam de forma cooperativa com os demais

Compreende que os outros podem ter outras opiniões ou pontos de vista

8 a 10 anos

Podem pular verticalmente de 21 a 25 cm

Podem lançar (atirar) uma bola a uma distância de 12 a 21 m

Podem correr a uma velocidade de 5,2m por segundo

10 a 12 anos

Podem alcançar em um salto estacionário (sem estar em movimento) entre 1,4 e 1,5 m

Meninas vêm a ser temporariamente mais altas que os meninos

Podem levar em consideração diversos pontos de vista

Arquiteto José Carlos Serroni

Data e local: 26 /10 /2002, Espaço Cenográfico, São Paulo

Qual a sua formação e que atividades está desenvolvendo atualmente? Como se organizam os espaços para produção e ensino? Existe relação entre as atividades, como uma colabora com a outra? Sobre o trabalho com espaços para criança.

A minha formação é de arquiteto. Eu terminei a FAU em 77 e antes de fazer a FAU eu já trabalhava com teatro, com teatro amador. E antes de entrar no teatro amador eu pintava. O meu início foi nas artes plásticas, num trabalho ainda amador, meio juvenil, de escola, e isso me levou a entrar para o teatro, e o teatro acabou me trazendo para a arquitetura. Porque a minha atividade de teatro era a cenografia e eu fui atrás de uma escola que tivesse a ver, na época, com uma formação que estava procurando. Então foi isso: começou pelas artes plásticas, entrei pro teatro amador, do teatro eu vim buscar a arquitetura, mas já pensando na cenografia. Eu nunca pensei na arquitetura como uma atividade de arquiteto, urbanista, planejamento, enfim. Era para atender uma vontade da cenografia. E acabei tendo sorte na época, que eu ainda encontrei o Flávio Império, fiz dois cursos com ele na FAU, e nesse período eu já estava trabalhando com teatro aqui em São Paulo.

E comecei aqui em São Paulo com o teatro infantil. Porque o teatro infantil é que, na verdade, me deu uma base de início. Eu já fiz mais de trinta espetáculos e, na verdade, a minha relação com criança é através do teatro. Eu acabei depois entrando em alguns projetos em outras áreas - brinquedo, oficinas, projetar escolas de ensino fundamental, pré-escola - mas isso não como uma atividade específica. Isso é uma ramificação e que eu nem visto muito porque a minha atividade primeira é a cenografia; segundo, é a arquitetura de teatro, e depois é uma atividade de manter o Espaço Cenográfico que é um espaço para formação. Agora é claro que vêm de vez em quando algumas exposições, alguns projetos de brinquedos, alguns trabalhos de pesquisa, mas eu não sou, diria assim, um especialista nisso. O teatro infantil me deu uma certa "cancha" de mexer com isso. Eu trabalhei seis anos na TV Cultura e iniciei toda a programação infantil da TV Cultura, com o Curumim, Bambalalão, uma série de programas que antecederam aí a esta série toda do castelo Ra Tim Bum e tal, desde aquela época. E, claro que a partir disso, das necessidades, eu comecei a pensar um pouco, a estudar um pouco, a ver muita coisa. Eu viajei muito pelo mundo inteiro, durante muitos anos, e sempre que eu estava fora, com os espetáculos do Antunes, participando de encontros de cenografia, eu sempre ia visitar parques de exposições temáticas, de coisas ligadas à criança. Porque isso, aqui no Brasil, não tem nenhuma possibilidade. Eu não vejo uma possibilidade de cursos; são poucos os seminários ou os workshops que acontecem ligados à área. Mas fora, aproveitando as situações, eu fui buscar algumas informações, sempre visitei museu de brinquedo, vi parques temáticos, muitos. E sempre com o interesse não desses parques temáticos que eu diria, entre aspas, um pouco industrializados, como Disney World, Disneylândia e tal, ou seja, sempre coisas um pouco mais voltadas para o interativo, para o lúdico, para a participação da própria criança; uma coisa menos contemplativa, menos mecânica no uso, menos motorizada, eu diria. Então, isso eu sempre... são vinte e cinco anos e eu sempre me interessei muito por isso.

A coisa aqui do Espaço, o curso que eu mantenho aqui - que já são dezessete anos (foram onze no SESC com o Antunes e depois já são seis anos aqui) - é um curso de formação em cenografia, específico. Não existe nenhuma relação com o trabalho voltado para a criança, por exemplo. É um trabalho de formação. Normalmente são arquitetos que vêm aqui, são artistas plásticos, é gente de moda, de design que vem passar um ano aqui e tem uma complementação na parte específica do teatro, da produção, do planejamento teatral, das técnicas de cenografia, de como representar, de como trabalhar com maquete. Então, a coisa do espaço é bem isso.

O meu trabalho com projetos voltados para criança - sejam escolas, parques, brinquedos - eles são, na verdade, um pouco esporádicos. E eu mantenho o trabalho para a criança com o teatro infantil. Sempre trabalhei com muitos diretores importantes nesse tempo todo e, aí sim, eu tenho um trabalho um pouco de busca, de tentativas, de experiências; um trabalho voltado ao teatro para criança e em consequência disso, como é a tradução destes espaços, como é a tradução do texto, como é que eu represento. É como ilustrar um livro, mas espacialmente e com o uso da interação do texto, da direção, dos atores, do momento. Então, é aí que eu me debruço um pouco e venho



experimentando e acumulando algumas experiências, mas o trabalho é específico na área de projeto mesmo, de texto... São meia dúzia de projetos, porque eu nem tenho tempo de me interessar por isso. Acho que isso já é uma atividade. E como a minha atividade primeira é a cenografia, e é arquitetura cênica, a arquitetura teatral, isso vem um pouco depois.

E entre os trabalhos infantis, quais são os principais projetos, aqueles pelos quais você mais se interessou?

Eu sempre, então, me interessei mais pela cenografia de teatro infantil. Eu trabalhei muito com o Roberto Lage, com Carlos Micene, com o Vladimir Capella, com o Toninho do Valle, com grupos que desenvolvem trabalhos para criança, e fiz alguns trabalhos que marcaram pelos materiais mais inusitados, mais alternativos, sempre com esse lado da ludicidade, de tentar reencontrar a poesia no espaço para a criança, que é uma coisa que o teatro infantil enfrenta muito.

Essa coisa de tentar levar para o teatro infantil o que está acontecendo na televisão, o que está acontecendo nos jogos de computador, o que está acontecendo no desenho animado, e que é na verdade... A maioria dos espetáculos vai em busca dessa coisa um pouco oportunista, do espetáculo: fazer "Bananas com Pijamas", fazer "Flintstones", fazer coisas que são desenvolvidas numa outra linguagem e aí tentam levar para o teatro. E aí o teatro infantil por muito tempo...

Tem até um pessoal (e eu me enquadro nisso) de resistência, que busca no teatro uma linguagem que a criança (principalmente dos grandes centros urbanos como o nosso aqui) ela vai se distanciando, ela vai perdendo, que é aquela coisa que eu vivia. Minha infância foi de interior, foi de meio de mato, de descobrir as brincadeiras na rua quando está sendo feita a canalização de esgoto, construções, fazenda onde a gente ia roubar goiaba... E tudo aquilo era uma aventura em que a gente inventava a brincadeira, na verdade; e que isso aqui é um pouco perdido, é tudo mais controlado, é tudo mais já previsto para a criança. (...) Aquela coisa de contar estória desapareceu muito, da avó contar estória, da tia, da madrinha. E aí eu acho que o teatro - pelo menos que eu tento fazer com o Capella, por exemplo - é a tentativa de reencontrar essa poesia e essa coisa gostosa que tinha de algumas décadas atrás.

Então, é mostrar no teatro para criança aquilo que ela não está vendo na televisão, aquilo que ela não está podendo ver nas "Disneylândias" da vida. Então, são temas e maneiras de representar que são novidades para ela, e que fazem com que ela pense sobre aquilo de uma maneira diferente dessa coisa muito massificada (...), pelo menos nessas quase duas últimas décadas, e nessa agora. E eu sempre trabalho com uma coisa de estimular o imaginário da criança; eu tento fazer no teatro para elas. Não tem, por exemplo, bichinho que eu boto uma máscara para dizer que é aquele bichinho. É através do figurino, da expressão do ator, é o teatro muito mais... As crianças têm muita capacidade de ver as coisas com facilidade. Você joga alguns signos para ela e ela monta aquilo com rapidez. Não precisa ser literal, não precisa ser realista na informação.

Então eu já fiz mais trinta espetáculos (...) e (...), isso acabou me levando a fazer alguns trabalhos mais específicos, até na área que eu estou chamando de "arquitetura cenográfica". Eu participei de um projeto do SESC, em que eles estavam projetando o Parque Lúdico de Itaquera. Convidaram uns vinte arquitetos, escritórios e empresas que faziam brinquedo; fizeram um seminário e apresentaram um projeto e quem quisesse participava. E podia mandar idéias... uma coisa assim, muito democrática, ninguém ia ganhar nada... Quem tivesse interesse em apresentar idéias eles estavam aceitando. E aí eu escolhi alguns projetos. Eu acabei pensando -eu sempre trabalhei muito para o SESC, em função da minha relação com o Antunes, de estar no SESC Consolação durante onze anos, eu acabei sempre montando muitas exposições, cuidando do teatro do SESC, e o próprio teatro com o Antunes - e acabei enviando umas propostas. E foram escolhidas três das que eu fiz e outras três de outras pessoas.

E aí a gente desenvolveu alguns projetos. (...) Um era um trenzinho cenográfico que existe (ainda funciona no Itaquera), que na verdade era um brinquedo que andava. Era um trem com três vagões e mais um vagão de carga que virava um palco de teatro. E esses três vagões eles



propunham jogos internos. Então, num certo momento (...) as crianças passeavam no trenzinho, que tinha som, que tinha música, e de vez em quando isso parava e formava um quintal para brincadeira. Então a gente organizava os vagões, puxava os toldos e aí eles iam jogar...

Tinham vários jogos, eles tinham brincadeiras com espelhos e isso a cada ano, é para ser mudado. A gente não mudou todo ano, mas tiveram algumas variações. E o palquinho ficava em alguns lugares e a gente fazia brincadeira teatral, jogos e tal. Então esse foi um que foi aprovado e foi executado. (...)

E isso ocorria em todos os espaços...?

Dentro do Itaquera. E às vezes ele saía para a rua para dar uma volta, na redondeza, e tinha um percurso dentro do SESC Itaquera. E ele está até hoje lá funcionando. Aí tem essa coisa toda de - o vagão é um grande dragão que puxa; e o corpo dele se dilui nesses vagões... E foi uma coisa que deu muito certo.

E isso foi inaugurado junto com outros dois brinquedos que não eram meus, que eram a Orquestra Mágica (a orquestra de sons) e os Bichos da Mata, que era da Marcia Benevento, que já tinha feito lá (...) em Interlagos o Jacaré, a Árvore e tal. Aí eu tive um outro projeto aprovado que é o Espaço de Aventuras, que a gente ficou quatro anos fazendo - ia, parava e está pronto, está funcionando hoje - que é um parque de três mil metros quadrados em que justamente eu tentei resgatar essas brincadeiras da minha infância. Então é brincar de entrar em vala, de atravessar túnel, de entrar no pântano, de subir, entrar descobrir a montanha encantada, onde vive um personagem que você não vê, que você imagina, e com isso...trepa-trepa e tal, mas tudo muito orgânico, com muito...é...nada mecânico.

Aí esse projeto foi feito e tinha um terceiro que era a Casa do Gigante Maluco, que está em projeto (parece que um dia querem fazer). Era um brinquedo onde... era um espaço onde um dia habitou lá um gigante, que não está lá, mas que a cama era uma cama de oito metros por seis, que era uma cama elástica; o escorregador era uma grande colher; os pires formavam as escadas de acesso e tinha... a tábua de passar roupa era uma outra coisa, o fogão tinha chaminé, virava um castelo.... E sempre assim, do ponto de vista da criança num berço vendo tudo meio agigantado em perspectiva... Então, era tudo meio deformado. (...)

Depois, eu fiz um trabalho interessante para o Cláudio Tozzi. Ele fez uma exposição, e ele queria - em função até do trabalho de cor dele - tinha muito uma coisa... uma relação grande com a coisa da criança. E aí ele propôs para o Museu da Imagem e do Som e para o Museu da Casa Brasileira, de transformar um dos trípticos que ele tinha em um grande brinquedo. E aí eu fiz esse brinquedo, que era transformar a pintura dele numa cenografia espacial em que as crianças entravam, brincavam, giravam o corpo e tal. (...)

Está documentado esse trabalho...?

Isso está. O Tozzi deve ter...faz muito tempo...eu devo encontrar alguma foto, eu devo ter.

Foi alguma coisa temporária...?

É, ficou quarenta dias no Museu da Casa Brasileira, depois ficou um mês no MIS...é no MAM do Rio. Fora, ao ar livre. Eu tenho uma coisa em projeto que fiz lá para Bogotá que é uma coisa na linha do Espaço de Aventuras, que eles viram, e acabei fazendo... Já fiz exposições para o SESC... Fiz uma exposição que faz já uns dez anos, que era uma exposição sobre os órgãos dos sentidos. Foi no Pompéia... (...) Fiz lá em Interlagos uma exposição... enfim, eu fiz algumas exposições que tinham a ver com esse universo. Aí, acabei fazendo também a pré-escola do Colégio Santa Cruz. Aí tive vários convites para fazer escola...e então eu não fiz. Eu não quis fazer até porque queriam uma escola meio parecida com aquela. E aquilo foi um processo único porque a minha ex-mulher era diretora da pré-escola de lá, meus filhos estudaram lá, ela deu aula lá a vida inteira e ela que montou a pré-escola. E eles fizeram um estudo de dois anos, de todo um projeto pedagógico ligado a umas coisas do Canadá, que eu acompanhei e tentei fazer uma arquitetura que traduzisse aquele processo. Então é



uma coisa que não tem cor primária, não tem linha reta... (...). Eu fiz toda a reforma da casa e todo o projeto de ambiente de cada sala... Lá não tem a classe A, B e C. É a classe amarela, a laranja, a verde, a azul, a lilás, então eles se conhecem... os meninos da classe amarela, da lilás, da verde... Então cada classe, cada espaço tinha uma característica. Tinha uma coluna em cada sala que não podia sair, que a gente transformou numas coisas meio de Gaudi, era tudo com caquinho... Então tem toda uma coisa... (Isso eu tenho muito documentado; uma hora você pode ver e ir lá visitar). Mas é um projeto que eu fiz para lá pela minha relação. E agora talvez faça de novo de escola do Santa Cruz que vai ser feita daqui uns dois anos, que é uma escola bilingüe, nova, e que também vai ter uma outra Pré-escola e um outro Ensino Fundamental.

Aí fiz o Ensino Fundamental 1; depois fiz o Ensino Fundamental 2 porque aí começou: as crianças saiam do Pré e estavam sentindo um baque muito grande ao chegar no Fundamental 1. Então a gente fez uma transição. Não era mais aquela coisa tão infantil, mas tinha ainda uma passagem. E o Fundamental 2 já era um pouco... Mas a idéia era mexer um pouquinho no colegial, que até agora não aconteceu. Então, basicamente, são esses trabalhos que eu fiz: a pré-escola do Colégio Santa Cruz, o Espaço de Aventuras, o Trenzinho Cenográfico, esse projeto de Bogotá, o Tozzi, e o resto é mais teatro mesmo. Eu fiz alguns brinquedos... Já duas vezes me pediram uns brinquedos, sempre muito ligados um pouco ao teatro, que eram quase que "maquetinhas", luminárias, que giravam, meio umas "traquitanas" (...) E que também nunca me interessou partir para uma coisa de produzir, de fazer, coisas realmente mais pontuais.

E esses brinquedos, com que objetivos eles eram propostos?

Eu nem me lembro...Um era um brinquedo que foi feito para um...eu não me lembro quem era, faz muito tempo, mas era para uma coisa de fim de ano e eles quiseram produzir cem, uns cem brinquedos daquele, para dar de brinde. Depois eu fiz para Rio Preto, que é a minha cidade. Eu fiz lá, nuns três finais de ano, tinha um grande bazar, uma coisa, que eles me pediam uma série de...Eles punham lá e vendiam bonecos e...

Mas a idéia era... Eles tinham fins educativos?

Não. Eram sempre brinquedos que não eram educativos. Eu fiz algumas coisas para o Santa Cruz. A gente tem lá uns baús, têm lá uns jogos que a gente fez (...) baseados numas coisas de escolas alemãs que eles me deram e eu andei analisando (...) São brinquedos que são jogos, que as crianças trabalham com os professores... Tem dois lá feitos. Depois eu andei estudando muito mobiliário pra escola infantil em uns livros também alemães que eles trouxeram, que tinha muito a ver... Foi o que eles viram de melhor ali, que eles imaginavam, mas não dava para importar nem nada. Então eu tive acesso a esses livros (...) e andei estudando um pouco e fazendo alguns protótipos para eles. E fiz lá as carteiras, a cadeirinha, tudo. Foi feito tudo. Todo o mobiliário da escola foi projetado especialmente para eles.

Existem referências em outras linguagens para o seu trabalho (no cinema, na música, na literatura)? Que profissionais o influenciaram ou influenciaram?

Bom, é claro que na cenografia tem muita importância o cinema, as artes plásticas, com certeza. A gente tem aqui no curso de cenografia umas três aulas (que o "Liba" dá) que a gente organizou (...): as artes plásticas no sentido de ter uma relação direta com a cenografia e com a iluminação. Então, é claro que tem toda a história da arte, tudo é importante, tudo interessa, mas existem alguns artistas que são, eu diria, muito cenográficos no seu trabalho. Então a gente vê muita coisa do Borch, do Paul Devaux, do Gaudi, do Otto Dix, que são artistas que criam cenas, na verdade, e que trabalham com linguagens que têm muito a ver com o espírito da cenografia. (...) E dependendo do trabalho eu vou buscar nas artes plásticas referências. São sempre importantes. Já fiz dois ou três trabalhos a partir do Bispo do Rosário, por exemplo, que tinha muito a ver: Vereda da Salvação, do Antunes, até o cartaz... Eu estou sempre buscando.



E sempre que viajava, eu ia muito a museu. Eu vivia vendo coisas que estavam acontecendo, exposições modernas de fotógrafos... Eu me lembro que vi em Washington uma grande exposição de um fotógrafo, que eu comprei um catálogo e que volta e meia eu uso para essas coisas. Eu tenho um livro de arquitetura do imaginário. Eu vi uma exposição lá em Nova York, com um pouco desse livro, que são arquiteturas feitas por essas pessoas meio primitivas, ingênuas, meio enlouquecidas, que constroem casas com sucatas, fazem virar arquitetura... que é muito bonito (...) As referências mais importantes são essas.

E na cenografia, é claro, alguns cenógrafos. Tudo o que eu fiz até hoje, eu fiz muito com referências da cenografia de Svoboda, que é um cenógrafo tcheco que conheci na Bienal, aqui em São Paulo, depois indo para Praga (eu fui muitas vezes para lá), acabei conhecendo. Acompanhei muitos trabalhos dele. Estudei um pouco o trabalho dele... ele é uma referência para mim. Assim como o Flávio Império foi por muito tempo. Tem outro cenógrafo que é o Ralph Koltai, um cenógrafo ...ele era alemão mas foi para a Inglaterra, viveu lá. E conheci o Ralph Koltai. Ele é considerado um dos grandes da cenografia do mundo... Claro que aí... eu acho que em todas as áreas das artes plásticas, da cenografia, do cinema, a gente acaba buscando essas referências todas. Agora, eu tenho na cenografia especificamente o Svoboda, que sempre em cada trabalho, eu vou ver, eu vou folhear os livros dele para me inspirar nas coisas...em tudo. E nas artes plásticas, alguns artistas que volta e meia, vêm para o trabalho. Eu pego um Magritte, um Paul de Devaux, por exemplo, dependendo do trabalho ... Essas coisas mais medievais, (...) aquelas máquinas do Leonardo Da Vinci, aquelas situações todas que o Bosch faz com aquelas figuras, aquela coisa meio surrealista até. (...) Mas depende de cada processo... Por que a cenografia, na verdade, ela...cada cenografia é uma. Eu não sou, por exemplo, um pintor - ele tem uma linguagem que ele busca, desenvolve a partir de determinados objetivos. A cenografia não. A cenografia brasileira, principalmente, ela é muito livre. E o que é rico no teatro no Brasil, o que as pessoas fora admiram e gostam é isso: a liberdade de você criar. Cada trabalho é um. Cada processo é um. Então cada processo busca suas referências em determinadas situações. Eu presto muita atenção na rua, na paisagem urbana. De repente, andando pelas ruas eu vejo aqueles postes, com fios... Isso vai ficando... A gente que trabalha com isso acaba prestando mais atenção. Às vezes são coisas, meio que...uma imagem que vem de dez anos atrás que você viu num determinado lugar... Aquilo vem para o momento... A gente acaba treinando o olho para poder captar imagens da própria cidade, dos lugares.

É uma atenção constante...do olhar.

É. É como um fotógrafo. O fotógrafo tem muito isso. Ele capta situações, imagens com rapidez, aquilo parece que vem no olho. Que é uma coisa que tem com quem trabalha assim.

E nesse momento você está trabalhando com espaço infantil, com algum projeto?

Acabei de fazer um espetáculo que deve...que ia estreiar em outubro e que acabou não podendo acontecer - lá no teatro que inaugurou do Colégio Santa Cruz, e deve inaugurar em janeiro. É o espetáculo Miranda, do Capella; o último texto dele, que eu gosto muito porque eu já fiz seis peças dele. E essa, de certa maneira, traduz muito o universo com o qual ele trabalha porque o Capella trabalha com temas que não são considerados muito infantis. Ele cutuca essa coisa, por exemplo, da morte, da solidão, do abandono... Então, às vezes os textos dele recebem algumas críticas porque são temas fortes para criança e que na verdade ele trata, ele faz de uma maneira tão singela, tão natural, que passa a não ser. Mas são assuntos que ele mexe. A morte está sempre presente. Em todas as peças dele tem e aparece a coisa da morte, de perder o seu bicho de estimação. E isso tem em Miranda. Ele conseguiu fazer uma espécie de síntese desses assuntos.

Então, é um espetáculo que não tinha dinheiro, que eu tive que buscar materiais de reciclagem. Tem um castelo, por exemplo, o castelo do rei e da rainha, que foi feito com cinco mil garrafas plásticas. Então ele é inteirinho...ele é meio de cristal. Só que é de garrafa que a gente ganhou. A parte de estrebaria da cidade é feita com galhos secos, com gravetos, com esteiras velhas. E o cenário - a mata que tem, que é meio cenário fixo o tempo todo - foi inteirinho feito com jornal. A gente usou mais de uma tonelada de jornal, feito com uns torcidos, uns nós, então que te dão uma sensação assim muito... quer dizer... Mas são materiais que exigem muita mão de obra e que eu acabo, em



função do curso, as pessoas estagiam aqui, trabalham, então eu posso... Mas, se não, seria uma coisa assim: economizo no material, mas teria uma mão de obra muito complicada. Mas que pelo Espaço isso acaba sendo uma coisa positiva.

Nesse momento então há aquela integração que eu te perguntei no início, da sua atividade como educador...

É, da minha atividade. O curso que eu faço... o curso é assim: a gente tem umas cinquenta aulas, vamos dizer assim. Às terças e quintas. Então aí tem oficinas, tem um pouco da história do teatro, da arquitetura, da cenografia, cenas práticas e palestras... Eu trago muita gente, uma série de vídeos. E o resto, o que interessa no curso, é que as pessoas participem dos projetos. Então é assim: é um estágio em que eles participam do processo do dia a dia, do fazer, da produção, da execução, da montagem, a construção acompanha... Então o curso acaba criando uma relação com o próprio trabalho. Às vezes isso dá muito trabalho. Porque é assim: a gente às vezes está num trabalho que é muito profissional, coloca as pessoas que estão aprendendo, que é bacana. Mas, de repente, as coisas se misturam e você acaba querendo cobrar as pessoas como um trabalho profissional. (...) A gente anda revendo sobre isso e vendo até onde é bom botar a mão na massa mesmo, ou não. Ao mesmo tempo, se não é assim, não tem muito como... E se não for dentro do trabalho profissional acaba sendo um exercício. E quando é exercício, isso parece que não avança, tudo... Você não tem as limitações que você tem no dia a dia. Mas existe aí sim uma relação muito próxima sim, do fazer, principalmente do fazer.

... isso você já me falou, mas vamos colocar de novo: quais metodologias você utiliza no desenvolvimento do projeto? O processo inclui a participação de profissionais de outras áreas (já já mais específico para o caso de espaços infantis, como por exemplo, educadores, artistas...)? Que tipo de pesquisa é realizado e quais as maiores dificuldades?

Bom, as maiores dificuldades, de saída, são... É a dificuldade de mão-de-obra especializada que eu sinto; e econômica, sem dúvida. E daí você vai muitas vezes... que uma coisa que tem muito são os prazos. São sempre absurdos. E então você sempre tem dificuldade de dinheiro, depois tem com o prazo, às vezes você tem com os espaços (que às vezes não são adequados para fazer aquela determinada coisa) E acaba esbarrando muito na mão-de-obra. Eu acho que no Brasil, em tudo assim que eu vejo, existe uma mão-de-obra muito desqualificada e que você tem que estar... O acabamento é muito ruim, as tecnologias... É claro, você pega um p.. marceneiro, o cara tem... ele domina o ofício, tal... Às vezes a gente trabalha numa coisa que é meio termo, que às vezes - na cenografia, ou no próprio trabalho de instalação para criança - que você não está fazendo um móvel. Você está fazendo uma coisa intermediária entre um móvel e um objeto que é meio um brinquedo. E aí não adianta você vir com a rigidez da marcenaria, porque às vezes aquilo não se aplica ali. Mas a gente não tem pessoas preparadas. Você tem que formar e às vezes quando você acaba...você forma e essa pessoa sai por aí, e vai... Eu vejo muito isso na parte de adereços. A gente às vezes tem gente que está aqui, faz o curso, fica dois, três anos, quando está boa, vai embora. Quer achar seu caminho, que eu acho justo, mas... Eu acho que existe uma dificuldade.

Agora, sempre existe uma interação com outros profissionais. Mesmo em trabalhos muito pequenos eu sempre procuro. No caso do teatro, a própria encenação acaba sempre convidando pessoas: educadores, psicólogos... Gente que vai, faz palestra, que analisa o texto, e isso eu acabo participando. A própria produção acaba levando algumas pessoas às vezes. Paralelo à montagem se faz uma espécie de seminário, que está se discutindo o autor, a época, o texto, enfim. Então sempre tem. E no trabalho, no trabalho do fazer mesmo, eu sempre convido sim pessoas. Na área, por exemplo, do Santa Cruz, foi natural. Existia lá umas dez pessoas envolvidas no projeto. Então as minhas reuniões... era tudo muito com a direção da escola, com alguns professores, que estavam contratados. Quer dizer, eles colocavam uma série de problemas, de situações, de necessidades, em função do próprio método. Então sempre foi assim: o orientador pedagógico, o orientador psicológico, lá tem orientador espiritual, enfim... (que é uma escola de padres). Então tudo isso acaba... E na hora da execução, eu sempre também busco algumas referências, consulto... No caso lá, eu tive até consultor de acústica... Foi o Davi Akkerman. Eu acho que não tem como você fazer. É claro que o projeto em si, às vezes, conceitualmente, enquanto estudo, enquanto projeto, vai. Mas chega uma hora que você precisa aferir um pouco as coisas. Porque eu não tenho (claro, estudei um pouco, acompanho a experiência) mas eu



não sou um psicólogo infantil, não sou um cara que entende da pedagogia, do processo de educar a criança. A criança tem que ter meio junto ali algumas coisas. E no teatro é meio natural. Isso acontece sempre.

E o processo de trabalho é muito assim: desenhos mesmo... eu sempre parto da coisa do... ainda do bom lápis, é o que faz tudo, eu acho... A maquete. Eu sempre faço maquete. Às vezes uma, às vezes duas, três... Às vezes, no teatro, já cheguei a fazer seis maquetes para chegar no final. No trabalho com o Antunes, por exemplo... Acho que é o trabalho que mais você consegue enxergar as coisas e fazer com que as pessoas enxerguem. É um iluminador, um serralheiro que vem, um marceneiro, a própria direção do espetáculo ou da escola que está vendo ali... Eu sempre trabalho com maquete. Às vezes até nem desenho e já vou para a maquete.

E nos trabalhos infantis e, especificamente para escola, também?

Tudo. O Espaço de Aventuras a gente fez uma maquete geral e depois a gente fez maquetes específicas de cada... de cada elemento. E isso está até lá em Itaquera, ainda...exposto lá. Na escola também a gente fez...quer dizer... E muito desenho, muito desenho à mão. Porque eu tenho essa coisa da linguagem do teatro para criança que eu faço que, é justamente para ir em busca disso. Para que não se perca essa coisa do desenho da mão, da pincelada... E, claro, uso o computador sim, mas como um elemento que vem auxiliar a execução, que vem facilitar a vida ali, um pouco. Mas o projeto, o conceito, a coisa vem sempre num processo meio... mais artesanal mesmo. Mais de ilustração, de brincar em cima de xerox... O processo é meio esse. E daí para a maquete; daí para o projeto executivo, como sempre. No Espaço de Aventuras, tinha... oitenta pranchas o projeto. Tinha vinte de estrutura, dez do concreto, não sei o que e a gente tinha umas trinta e cinco da arquitetura. E depois o detalhamento, e isso e isso... Enfim, é um projeto enorme. E que foi muito ainda feito à mão, muito desenhado a mão.

Pela própria característica do projeto?

É, é muito orgânico. A escola do Colégio Santa Cruz, é todo... não tem reta. Então é tudo curvo, é tudo muito... E aí vai uma coisa que às vezes também é feito um pouco no local. É o tipo de obra que a gente acompanhava direto, com gente todo dia lá. Então eu tinha uma equipe; eu fiz esse projeto com a Telume, a Vânia e a Karen. A Vânia é uma arquiteta que também já tinha feito serviço comigo. E ficava lá todo o dia, e ficou lá durante cinco meses, o dia inteiro ela ficava, não saía de lá. A Telume, eu, vamos duas vezes por semana porque são coisas que você tem que estar com o pedreiro às vezes. Não são coisas que têm uma exatidão. Você tem que ir vendo depois todo processo da pintura que sempre... E de usar as cores muito..., as passagens de cores na verdade a gente usa. Tanto em Itaquera, como na escola, como no Tozzi, eu me lembro que não tinha **um azul**, mas tinham uns dez azuis... Não tem **um vermelho**, mas tem toda a gama dos vermelhos... É uma coisa que, até para a criança que fica acostumada com essa coisa do computador, que é tudo cor muito chapada sempre. Então, até para você estimular essa coisa das nuances.

Então uma outra pergunta: como que você pensa as cores no projeto e qual é o critério para tonalidades?

(...) Eu acho que é, eu diria que é muito intuitivo. Claro que a gente já leu um livro sobre psicologia das cores... A gente - na própria escola, como tinha essa proposta das cores de cada sala - então a gente foi ver... E depois de, por exemplo, um ano fizemos uma avaliação... Como é que funcionou a classe do vermelho, como é que funcionou a classe do lilás? Então a gente viu diferenças. Então, existe um estímulo, claro. E aí a gente teve até que fazer pequenas alterações. Nada assim..., mas nós tivemos que fazer. Porque eles perceberam o comportamento, por exemplo, da sala do vermelho, para a sala do lilás e do verde, por exemplo. Que realmente, é um pouco diferente.

E existe algum registro?

Aí talvez, falar lá com eles. Eles só me contaram. E lá tem um trabalho muito legal que, é assim: os alunos desenharam no primeiro semestre... Eles fizeram o re-desenho de toda a escola. Então, tem trabalhos lindos de como eles viam as colunas, como é que eles viam



as janelas; eles fizeram um trabalho de caquinho; eles foram pesquisar Gaudi... Fizeram trabalho sobre Gaudi que até falei para ela (ela me mandou para ver)... Que eles acham que eu, na FAU, não tinha feito um trabalho desse nível de Gaudi. Então, eu imagino o que não vão ser essas crianças daqui a vinte anos. É isso que a gente até vem vendo para acompanhar como é que vai ser a evolução... Porque se você, na pré-escola, recebe esse tipo de estímulo do próprio espaço, da cor, do tipo, da forma, então isso aí vai gerar alguma coisa que eu gostaria de poder acompanhar. Mas tem; a gente vê alguns livros, (...) estuda um pouco e vê, mas é uma coisa mais intuitiva mesmo. Eu sinto um pouco na criação em ver e, é claro que aí, se é o caso da escola, eu vou ter que me precisar mais: algumas proposições com relação à cor; porque tem que ser isso; como pede uma sinalização; de um contexto da própria arquitetura que já tem; e você tem que fazer uma coisa integrada. Mas, no trabalho mesmo de projetar, é uma coisa que é meio natural, que vem um pouco do próprio conhecimento, da vivência. E, claro que você vai aferindo um pouco nas coisas. Então, lá no Espaço de Aventuras, eu chamei duas "trainees" meninas, duas arquitetas que fizeram todo o estudo de cor comigo. Quer dizer: eu discutia com elas mas elas pesquisavam, faziam, iam lá.. Foi a Mila e a Paula que fizeram o meu curso, que são arquitetas. Uma é de São Carlos, a outra é acho que do Mackenzie, parece. Então, são estudos específicos sim, e que a gente faz. Mas sem essa coisa... muito da psicologia, da relação... Essa coisa muito pragmática, de verde acalma, vermelho não sei o que... Isso tudo, não sei, eu acho que isso tudo é muito... Para mim é mais intuitivo. Claro que fazer um hospital, de repente, eu acho que eu tenho que pensar em coisas mais... Ou se você vai fazer uma sinalização - que envolve bombeiro, envolve, sei lá... padrões internacionais - é claro que você tem que se ater a coisas muito rígidas. Mas eu procuro sempre diluir a cor. Na verdade, é isso: eu acho que dá muito mais certo, é sempre mais bonito, mais poético (...) quando você trabalha com as colorações, as passagens de cor, as tonalidades.

É... já que a gente está falando de cor... a relação da cor com a luz, é uma questão que eu gostaria de colocar. ... se é possível falar em funções para a cor no espaço e se isso está ligado a uma condição objetiva ou subjetiva.

É, eu falei um pouco. Eu acho que a luz, claro, eu faço sempre, isso vem muito da cenografia. Cenografia e luz se dependem. Você não consegue fazer um projeto de cenografia sem pensar junto com a luz. Porque a luz vem e transforma seu espaço tanto a partir da forma e da própria cenografia, da transparência ou não, do tipo de tecido que você usa, mas da própria cor. Porque a luz do teatro ela tem essa capacidade de lingsir com as gelatinas e interferir nas cores que você tem. Então você transforma um pouco as coisas que você tem em outras cores com a luz.

Eu faço às vezes iluminação de alguns espetáculos (seria ideal que o cenógrafo também iluminasse, mas é muito complicado todo o processo). Eu faço os figurinos já. Os figurinos eu faço que na prática é muito mais tranquilo. A cenografia e a luz - chega uma hora que as coisas brigam na montagem, nos horários - acaba não sendo possível que você esteja... Você não dorme. Normalmente luz (a afinação de luz) é durante a madrugada. Daí no outro dia de manhã você tem que estar lá porque está montando o cenário. À tarde você tem que acompanhar o ensaio; daí você tem que ver as construções. Então, é muita coisa. O ideal seria fazer luz, cenografia e figurino - toda essa parte. Ou, de existir no teatro o que existe no cinema que é uma direção de arte. Aí você faz a direção de arte: você tem o cenógrafo, um figurinista, um iluminador que você coordena. Mas, no teatro não acontece isso. Mas, eu acho que a relação da luz com a cenografia, com o próprio espaço é fundamental. Eu acho que ela enriquece. E é uma coisa que no Brasil não tem uma tradição - de você, de repente, quase que criar o espaço através da luz. Não vejo muito isso. Acho que é uma coisa riquíssima, para ser procurada, para ser pesquisada... E, eu acho que, inconscientemente, sei lá, ou de alguma forma, isso mexe com as pessoas... Eu acho que quando você muda a luz, isso dá uma magia... No teatro isso é fundamental. Eu acho que na arquitetura, talvez nas coisas para criança, isso pode ser um filão rico, aí, que não é explorado. É pouco explorado porque também é caro. Tem esse aspecto. Você vai propor num projeto aí, num bufê, por exemplo. Aí você quer por uma luz muito sofisticada, "dimmerizada", com gelatinas que mudam ... Isso tudo é uma coisa que demanda muito dinheiro. Então, a gente ainda está... No teatro não, porque o teatro já tem, o teatro já está equipado, então dá. No Espaço de Aventuras a gente chamou um iluminador, que foi o Davi de Brito, que trabalhou junto, que iluminou os espaços, as cavernas. Então tinha sempre uma coisa



meio misteriosa que ele deu com a luz, que a luz abaixava. Então você já sai da luz do dia e entra numa luz... uma luz cenográfica mesmo, uma luz que mexe de outra maneira. Então eu acho que tem sim muita relação.

E com a coisa da cor, eu acho que é aquilo que eu falei. Às vezes, ela tem que ser trabalhada mais objetivamente sim, para encontrar e ir de encontro a determinadas necessidades e solicitações que você tem no projeto. Mas, eu acho que tem dado muito certo trabalhar com um certo subjetivismo. A própria vivência te levar... Mas é claro que eu vou ver um projeto, eu vou fazer ... Eu vou lá, eu vou ficar pensando um pouco, eu sei para quem é... eu vou ver aquelas crianças lá, no dia a dia delas. Tem todo um processo de você se organizar e se preparar para poder... Você vai fazer um projeto de arquitetura, você marca, vai ver onde é, como é que é o terreno, você vai ver como é o sol lá, como é o terreno, como que as pessoas vêm, para você poder fazer o projeto. Na área de coisas para criança também, a mesma coisa. Então, às vezes tem certas necessidades que você tem que estudá-las separadamente. Mas, no geral, é uma pouco a sua intuição criadora, como é que aquilo bate naquilo. E claro que com o tempo você vai fazendo, você vai aferindo um pouco, você vai registrando, você vai tentando... nos trabalhos seguintes você vai acumulando experiências. Isso é natural, na vida.

Como são pensados os materiais nos espaços infantis com relação ao caráter estético e funcional?

Aí é diferente... No caso da instalação... - vamos chamar de instalação essa coisa que não é cenografia, mas também não é arquitetura, também não é mobiliário, também não é design... É uma coisa única lá, vamos chamar de instalação. Eu acho que é assim: no caso do teatro, a maioria dos espetáculos é uma coisa... é mais você ver mesmo...de longe, você não está usando, não está participando. Eu acho que a gente tem possibilidades mais livres de trabalhar com tecidos, com transparências, com tramas... Eu acho que tudo o que você pode superpor - que você trabalha com planos - tudo isso no teatro, na cenografia é muito rico. E dá para você fazer. Usar telas, usar acrílicos, plásticos, vidros, tramas de tecido, e aí com a luz, e com pinturas, você consegue muita magia. No caso da instalação, você já tem aí certas restrições que é essa coisa mesmo do material, da segurança. Eu lembro que o brinquedo que eu fiz do Tozzi... Foram umas pessoas e eu tive que encher de redes e cordas. No Espaço de Aventuras também. Foi um dia lá uma equipe do SESC, com não sei quem da CIPA e nossa! Queriam fazer uma jaula... Eu falei: - Bom, então...a gente então vai cair numa coisa assim... Então isso não é mais um brinquedo! Porque o brinquedo propõe inclusive o risco. É claro que controlado...é claro que você tem que ter bom senso. É até para estimular a criança a pensar nos seus limites...

No desafio ...?

É. Então se eu for colocar tudo, guarda-corpo em tudo, cercar tudo, por aí vai...vai virar um nada! Foi uma briga... É claro que... Só que é assim: uma coisa é quando você trabalha para um cliente como o SESC, fica difícil o SESC propor essa coisa. Então eu falava: - Mas eu sempre brincava na minha infância: ia, subia, passava de uma árvore para outra... fiz cidade dentro de porão...fiz... O SESC não pode... o SESC não pode assumir assim. Propor assim, entendeu? Se você vai buscar livremente, é uma coisa. O SESC é uma instituição que, de repente, está propondo um perigo. E o SESC não quer isso. Não é nada... mas um dia lá caiu de um instrumento, de um escorregador de música... A criança caiu e teve um traumatismo craniano. Foi um problema. Ficou lá uma coisa de quase um ano, o Sesc cuidando e tal e felizmente não deu nada. Mas isso é difícil. Em tudo. Acho que a gente acaba tendo limitações sim. Porque...principalmente pelo aspecto de segurança, não tão assim da... Às vezes têm certos conceitos, certas coisas que têm determinadas linhas de educação, de trabalho, que te restringem algumas coisas. Mas, no geral, eu acho que é mais em função da segurança, que acaba tendo uma preocupação ali muito grande com o usuário. E os materiais, claro. Porque você faz uma coisa que é interativa e que tem adolescente, por exemplo, você tem que pensar em certas coisas, em certas resistências e tal. E, se é criança pequena, se isso dá uma manutenção muito grande. É tudo complicado.

Às vezes a gente faz... O pessoal aqui do Espaço (eu não fiz), mas eles montaram uma exposição aqui no Sesc Consolação sobre o "stress". Que foi um projeto de uma arquiteta e o pessoal aqui foi chamado e executou. E, a primeira parte toda era um stress negativo.



Então são estímulos, você passa nuns túneis... e você tem que vencer obstáculos, abrir coisas, tem portas e tal... Então, já no segundo dia, pararam com tudo, triando as pessoas. Aquilo virou um playground, por exemplo, e não uma exposição. E aí as crianças entravam lá dentro e não saíam, quebrando... e tal. Então, tem esses problemas sim, de pensar no material, na resistência, na segurança, na durabilidade; como ele se comporta com o uso; a relação principalmente para a criança; quinas, pontas, ... Tem isso. Acho que isso aí é inevitável, que a gente tenha que... E, principalmente, se é um brinquedo interativo. Se for uma coisa para olhar, é diferente.

E como é conduzido o trabalho nas diferentes escalas do espaço infantil: na escala da arquitetura, do mobiliário, do brinquedo, da sinalização? Como ocorre a integração dessas modalidades, em particular, relativa à linguagem visual: materiais, texturas, cor, cheio vazio... tudo aquilo que diz respeito ao repertório visual do espaço?

É... eu acho que cada projeto tem a sua peculiaridade. Eu acho que por tudo isso que você levantou é que deve haver um trabalho integrado. Eu acho que a gente tem que compor uma equipe sempre. Porque, sei lá, eu acho que posso - numa coisa como o Sesc Itaquera, que é muito grande - eu posso pensar numa sinalização. Mas eu acho que tem alguém que pensa melhor que eu. Porque não é uma experiência. Têm coisas que exigem certas especialidades. Eu acho que cada um desses elementos que você citou... - a gente pode coordenar o projeto, mas a gente tem que se calçar de algum especialista. Porque são trabalhos que envolvem situações e coisas que, pelos menos eu, não domino assim. É aquilo que eu falei no início. Eu acho que eu me especializei muito em cenografia e arquitetura de teatro. Posso dizer que eu dou conta das minhas coisas assim. Eu tenho um conhecimento disso: eu fui atrás, eu estudei, eu já fiz mais de cem peças. Agora, quando entra numa coisa assim mais específica, eu acho que não dá tempo na vida. Principalmente porque o cenógrafo e essa área que eu estou te falando, fica muito múltiplo. Então você faz cenografia, você faz exposição, você faz móvel, você faz bufê infantil, você faz peça para criança, peça adulta, show de música, arquitetura, fachada, loja, então acaba virando uma coisa das generalidades. Se não tomar cuidado, fico fazendo tudo isso sem fazer tudo muito... E eu resolvi me aprofundar. Todo mundo fala: - *Ah! Porque você não dirige? Você já fez tanto teatro, com o Antunes, o Abujama*. Não, porque eu não sei. Eu ainda tenho coisas na cenografia para fazer, para aprender. Então não vou forçar... Então eu acho que o ideal é assim: a gente ter consultores. E, lógico, se você tem o conceito do projeto (a arquitetura do projeto é sua) - você vai ter uma visão de tudo isso. E você vai coordenar o projeto, vai fazer as reuniões e vai levar o projeto para onde você quer. Mas sempre com pessoas. Eu vejo que é difícil.

É assim: a peça (só para te dar um exemplo) Miranda, ia ser feita no teatro do Colégio Santa Cruz que inaugurou. Então a gente ia fazer uma temporada lá. Como eu indiquei a peça, e o Capella é reconhecido como um dos melhores diretores de teatro infantil - atores e as pessoas conhecem, sabem da qualidade do teatro, então eles... A peça estava sendo feita, ia estrear lá e eles não sabiam direito o que era... Quinze dias antes, a gente já ensaiando lá, eles pediram o texto porque queriam trabalhar com as crianças... Eu até alertei, falei - *Olha, acho um texto um pouco complexo.. para criança menor são várias tramas que correm em paralelo e tal*. Aí foram ler o texto e viram que tinha um nu na peça. Uma hora a menina lá, não sei o quê, se despiu na frente do rei. Aí isso passou a ser um problema. Assim, mas como que é esse nu? Porque, normalmente o que a gente... Os espetáculos que a gente leva as crianças, ou coisas que a gente traz, a gente vai ver. Ver se é adequado para a faixa etária, se é bom, se não é... Só que isso como a gente não sabia ...

(fim da fita lado A)

Gostaria agora que você comentasse coisas específicas sobre o Espaço de Aventuras e da Educação Infantil do Colégio Santa Cruz. Sobre o Espaço de Aventuras: o contexto de trabalho, a proposta do SESC, as condições ambientais locais, as relações do parque com a cidade. Então, como é que começou esse trabalho?

Na verdade o Espaço de Aventuras faz parte de um projeto mais amplo que eu vou... até... Não sei se você conhece esse livro?



Não conheço.

Então vou te dar.

Obrigada.

Foi feito um livro, que eu participei. E tem aqui o trenzinho e o espaço. Esse na verdade é um projeto mais amplo do SESC (você vai poder ver com mais detalhes aqui...) É, o SESC tem essa preocupação com a formação, com o trabalho com a criança, para a terceira idade (...) É uma instituição muito grande que tem educador, tem gente ligada ao esporte, e que gerou este projeto em Itaquera, até em razão da localização do parque, numa área onde a atenção à criança e ao adolescente tinha um interesse maior. Porque é uma área de periferia, tem muita favela... (...) Tem um trabalho meio de formação mesmo, de educação e que o projeto previa um pouco isso junto com o grande parque aquático que foi instalado lá. E chega a ter no verão 20.000 pessoas lá, das quais 15.000 são crianças e adolescentes. São os usuários. Então a proposta do SESC era uma proposta meio de integração social... (...) E a gente até falava: - Uma loucura! Fazer esses brinquedos aqui para esse povo aí... Vão destruir tudo, não sei o que... Eram comentários gerais. E não! Ai a gente viu que até hoje eles são muito preservadores do que é interessante para eles. (...) Eles cuidam daquilo. Nunca grafítaram, nunca picharam, nunca quebraram assim aleatoriamente. Então, tem esse contexto. Isso foi uma espécie de um concurso que o SESC fez. Recebeu propostas de muitos arquitetos. E aí eu acabei sendo escolhido ali - três brinquedos, dos quais dois já existem.

Aí, quer dizer, todos os brinquedos que eu propus eram sempre instalações que tentavam resgatar essa relação do inventar a brincadeira. Eu escolhi assim alguns temas, que já te falei, ligados um pouco à minha infância (...) Eu falava: - Puxa, eu brinquei nessas coisas lá, como é que a gente pode traduzir isso num brinquedo aqui em São Paulo? É claro, (...) tem uma... A proposta já é assim... você dá esse espaço (...) mas muito relacionado àquelas brincadeiras que eu fazia, que eram brincadeiras que aconteciam naturalmente na rua. E que você transforma uma coisa que é moda num brinquedo.

Então, eu me lembro..., a gente brincava de esconde-esconde, "vico-trico", sei lá. Era uma brincadeira e eu me lembro que tinha a construção de uma casa e que a gente pulava lá de cima do telhado na areia. Quando eu falo isso no livro dos teatros que eu fiz, uma coisa que eu nunca me esqueço, eu estava construindo um teatro em Rio Preto e tinha um... O teatro era enterrado e a área de camarim estava três metros e meio afundada. E nas duas laterais tinham uns arrimos inclinados para poder ventilar, para poder entrar luz. E eu me lembro muito da filha do Cenibaude - ...que deu nome ao teatro, que era um grande batalhador do teatro lá - a filha dele pequenininha, de três anos escorregando nas telhas de barro, na terra...

Então, tinha uma coisa lá que a gente ia roubar laranja e goiaba num pomar de uma fazenda. E aí a gente criou uma estória que a gente ia por umas trilhas, pelo rio, pela taboa... A gente tinha na cabeça que tinha muitas cobras, e tinha uns lugares que a gente passava e aí o cara dava tiros de sal..., e aí tudo isso virava... Era um grande divertimento o dia que a gente resolvía ir lá para roubar goiaba. Ia roubar goiaba pois era uma coisa meio nativa, mas era dentro da fazenda do cara. Então, isso tudo virava uma estória: a trilha, andar pelo meio do rio... Lembro que uma vez cortei o pé feio com vidro que eu não vi... Então essas coisas...

Tinham umas árvores na escola em que meu pai trabalhava, eu ia para lá no sábado e no domingo, eu ficava passando de uma para outra, brincava de Tarzan. Um perigo! pendurado em galho e balançava, e pegava na outra e ia... Nessa própria escola eu fiz uma vez uma coisa que... - tinha um porão que a gente descobriu uma entrada e a gente viu que tinha uma cidade lá embaixo. Um pé direito um pouco alto e aí a gente brincava de descobrir aquilo. A gente fez uma ligação elétrica uma vez, sem ninguém saber. A gente ocupou aquilo durante seis meses. A sala era de assoalho e assim: caía gilete, caía caneta pelos buracos... Então a gente vivia procurando, e aí passava pelo labirinto não sei do que, e daí tinha o lugar das aranhas... A gente inventava tudo isso. O que era uma coisa super saudável.



Eu tive depois um tempo, ainda em criança, eu tive num terreno lá perto da minha casa... montaram um circo também. Então me lembro que tem muita coisa do meu trabalho hoje que vem um pouco dos anos passados ali naquilo, os toldos, emendar, a idéia de fazer lona...

Então, tudo isso eu pensei nos brinquedos, principalmente nesse e no outro, de tentar resgatar, tentar traduzir um pouco isso numa situação mais organizada, é claro, mais dirigida. Mas, enfim, entrar em valas, passar em túneis, subir, descobrir o personagem que mora dentro daquela montanha; ir lá em cima, tem o mirante para ficar olhando, e aí tem os caquinhos no chão que você descobre... Andando você não vê os desenhos; lá de cima você percebe os desenhos. Então era um pouco isso. O partido é um pouco esse. E no trenzinho cenográfico era essa coisa de fazer um brinquedo móvel, um brinquedo que anda, um brinquedo que se arma em lugares e que você transporta crianças. (...)

A questão da ocupação do espaço, o programa de atividades para a criança.

Esse projeto ocupava uma área muito grande. São 3.000 m2. Desde o início estava localizado num lugar e viram que tinha um braço no terreno que estava meio perdido e que se localizava numa situação melhor: porque eles tinham todo um roteiro de brinquedos e o lugar era melhor. E era um terreno todo já cercado de eucaliptos na volta. O terreno começava com vinte metros e terminava a dez. Média cento e trinta metros de profundidade, dava numa ponta e já estava sendo trabalhada lá uma coisa ligada a árvores frutíferas, a uma coisa de horta (que passou a fazer parte do brinquedo, inclusive). Você vinha até o final e aí dentro já vinha para o pomar. E aí lá tem as árvores com nomes, uma coisa toda educativa.

E no brinquedo foi pensado todo um roteiro de seqüência, de você caminhar... E um brinquedo que você só... Não é que só você usufrui se você estiver em grupo. É até possível. Ele é um brinquedo que provoca você brincar em grupo. É um espaço de aventuras em que você vai percorrer obstáculos para chegar no final. Então, quanto mais você se alia a pessoas e tudo... Ele tinha essa vontade; e que acontece. Então às vezes em escolas, em grupos, naturalmente as crianças vão se ajudando e você só vai para frente se você passa... Tem um caminho paralelo, para você voltar ou para você ir até (...). E você tem que ir vencendo os obstáculos para conseguir chegar até a montanha. Você tem que passar pelo trepa-trepa que é assim, assado; tem que entrar dentro do buraco, passar no túnel e sair por escadas e tal. Então ele propõe esse jogo. E é um brinquedo monitorado. Lá tem seis monitores que ficam, caminhando... porque tem vários jogos, brincadeiras; e ele foi pensado para crianças de três a, sei lá, dezesseis anos. Porque tem certos equipamentos que a gente pensa... é mais para criança pequena mesmo, que são parques de areia, escorregadores e coisas assim. Aí têm as árvores, a montanha, as coisas mais de pensar, têm as coisas mais físicas... (...) Como a gente não tinha um perfil do usuário a idéia era fazer um brinquedo que atendesse a uma gama muito grande de idade. E aí certas coisas a gente fazia por alturas. Então você até uma certa altura entra ali e às vezes não entra. A criança pequena não entra sozinha. Têm auxiliares e eles orientam: tem que estar com os pais... eles podem se perder... Na montanha você sobe 20 m.

Tem alguns nichos também...

Têm os nichos...tem que descobrir. Ali tem um morador. Que é o quê? É um duende, é um monstrinho, é uma pessoa, um gnomo, quem é? Você vê o ateliê dele, você vê a biblioteca dele, o quarto onde ele dorme, então... Mas ele não existe ali, ele não está lá. E aí você vai, você encontra o tesouro perdido, a caixa... Muita gente não... é muita coisa; muita gente não vê tudo. Mas é isso mesmo. Se você volta algumas vezes, você acaba descobrindo mais coisa. Não tem essa... não tem esse percurso só lógico não, que você é obrigado a percorrer. Você vai vendo... e se além mais a certas coisas, gosta mais disso, mais daquilo, ou só quer ver, ou quer só subir na montanha, ou quer ficar brincando nas árvores...

E as linguagens exploradas e a influência de Gaudi: as cores, as formas orgânicas, os materiais...?



É, aí eu tenho uma coisa de... quer dizer, o brinquedo... ele é um brinquedo muito complexo. A gente teve várias consultorias, teve todo um projeto de drenagem, todo um projeto hidráulico, projeto de estrutura de concreto, sapatas, projeto de estrutura metálica muito grande... Trabalhei muito com argamassa armada porque é um brinquedo para ficar no tempo. Eu preferi mais que a fibra de vidro. Tem coisas de fibra de vidro, têm alguns bonecos, algumas coisas assim. Mas é mais de argamassa armada mesmo, de alvenaria... E depois entramos com materiais mais naturais, com madeira, com o jogo cromático, a pintura, as pinturas todas, ferro... O boneco obelisco, marco. De qualquer lugar você vê aquele boneco de fibra que parece um cata-vento e o que você tinha falado mais?

Sobre as linguagens... sobre Gaudi.

Então, Gaudi é assim: é uma coisa que eu faço desde... Isso aqui, isso não é recente (*mostrando algumas pinturas expostas na sala*). Sempre, desde quando eu comecei a pintar - com quatorze, quinze anos - eu tinha já uma coisa muito dos quadradinhos, do detalhe, da hachura e eu não conhecia o Gaudi. Eu não conhecia Hundertwasser, por exemplo, eu não conhecia... Depois que eu fui descobrir isso aqui. E então é uma coisa que veio, e que aí, claro, que você alia um conhecimento mais técnico. Aí fui para Barcelona (passeei por lá várias vezes), fui visitar, fui ver o parque Güell e aí acabei me inspirando mais na arquitetura dele... a coisa distorcida...

É porque eu acho que tudo isso, para criança, é uma coisa gostosa. Eu acho que eles têm a capacidade de absorver isso, muito mais. É tudo menos preciso. Eu acho que para criança é legal essa coisa mais livre sempre, mais solta, menos rígida.

E eu acho que tanto Gaudi quanto Hundertwasser ... Eu tenho lido, já fui lá para ...na Áustria, na capital da Áustria... Viena, onde tem o museu dele, tem as casas que ele pintou; ele é um arquiteto muito...

E tem uma outra pessoa que é a Niki de Saint Phale. Eu conheci as coisas dela e visitei lá em Florença aquele parque que ela trabalha com caquinho, espelho... Acho que é uma coisa do universo infantil e do universo meio ingênuo, primitivo, meio Naif, que é essa coisa de misturar as cores, misturar as forminhas. Então tem um pouco isso na forma... E que acabou virando uma coisa até meio universal. Em muitos lugares de coisas para criança que se vai tem as formas mais orgânicas,.... de mosaicos, de amebas. Você vê na Vila Madalena aquela coisa dos caquinhos. Acho que é uma referência. Então, tem sim Gaudi, tem Hundertwasser e tem a Niki, em tudo o que eu faço, principalmente para o teatro infantil, para criança, e às vezes até no próprio teatro adulto.

Mas, essa coisa da arquitetura do imaginário que eu tenho nesse livro, de vários artistas anônimos, no mundo, que fazem as coisas mais malucas... Acabei de fazer um cenário para o Gabriel Villela que vai estrear, que é tudo com ossos; e aí eu comecei a pesquisar umas coisas e encontrei umas três arquiteturas de igrejas, tudo feito com osso. (...) Você encontra as coisas mais loucas... E tem essa coisa que eu trabalho muito que é a reciclagem, o reaproveitamento do material; trabalho muito com sucata, com restos. Eu fiz um painel do SESC Vila Mariana, no saguão de entrada (que é um painel de dois e cinquenta por vinte), que é uma procissão de uma trupe de teatro. Então, fiz tudo com caquinhos, com botões, com bonequinhos. Está lá; tem até a maquete.

Tem muito do Bispo do Rosário também...

Bispo do Rosário, tem muito a ver. Estes artistas que trabalham com a desorganização da forma, com a forma livre, com a coisa solta, mais orgânica, mais comum, sem rigidez. Então acaba sendo natural e é isso que interessa.

Você já falou do desenvolvimento do projeto a partir de maquetes...

É, tudo com maquete, tudo.



Principalmente nestes casos... E sobre cores, você também já comentou. Agora vamos então falar do Colégio Santa Cruz. Então, novamente: o contexto de trabalho, a proposta pedagógica, as condições de implantação. Existiu um trabalho multidisciplinar? A proposta pedagógica influenciou na concepção do espaço?

É, tudo isso, quer dizer, lá, a pré-escola foi criada há três anos. Dois anos antes de abrir teve um grupo de professores que começou a estudar como é que seria a pré-escola de lá (que não tinha). E a primeira coisa era... Foi definido que a escola seria feita na casa onde moravam os padres, que era a casa antiga do colégio. Era um sobrado, de dois andares com um jardim muito grande. O padre Corbeil ficou muito doente e foi morar num outro lugar, desocupou a casa. Tinha um projeto pedagógico, de educação, que foi feito por um grupo de professores lá dentro, baseado em algumas concepções do Canadá (porque o Colégio Santa Cruz é de padres canadenses). (...)

Mas, na verdade o que interessava mais para a minha área era isso: era uma educação por associação, não era uma alfabetização tradicional, por letras; era por processos de identificações, de relações com as coisas, e com isso tinha esse lado da... Eles iam trabalhar muito com as cores... para caracterizar certas coisas (...). Porque são cinco turmas, então cada turma tem a sua cor... Tinha essa preocupação com a coisa não exata, a coisa não matemática... Eles não têm (e são cobrados por pais que acham um absurdo não ter computação) - e não tem games. É uma briga... Porque eles acham que é um período, a idade de cinco, seis anos, ainda é para brincar mesmo. Aprender brincando, aprender sem essa coisa de pensar na competição. Claro que acaba aprendendo uma série de coisas que são importantes para a formação naquele momento, naquela idade. Então, tem uma porcentagem de pais que briga muito - O meu filho está ficando para trás..., não sei o que...(...) Então, houve sim uma série de preocupações pedagógicas, educacionais, de educação infantil. É um curso que tem música, tem teatro, tem jogos, tem educação física, tem tudo. Eles aprendem até a fazer pão... De fato é uma coisa muito ampla. E aí a escola tem o ateliê, tem a sala de música, tem as salas específicas além das salas, um grande jardim, a própria quadra. Que também é com caquinho, os bebedouros, os banheiros, é tudo muito orgânico... Foi a partir de todo um estudo junto com eles, foi todo um processo. A gente teve um acompanhamento muito de perto e a gente tinha visitas - às vezes duas vezes por semana - para ir vendo, para ir conversando. Porque o projeto previa tudo. Desenhar inclusive as carteiras, o quadro de avisos, a lousa, o chão... Tudo isso foi pensado, foi estudado e sempre tinha uma brincadeira. Na pré-escola a gente fez as carteiras e elas tinham a mãozinha impressa. Em todas. Tinha um trabalho de cor muito certo. E quando (...) a criança fez cinco, seis anos e passou para o Ensino Fundamental 1, a carteira dela já tem outro desenho, já tem o "loguinho" do Santa Cruz, já começa a se sentir mais importante, inserida no contexto da escola, já sai daquela coisa mais livre.

Isso da primeira à quarta?

Da primeira à quarta. Teve a mesma coisa. A gente trabalhou com cores... Lá a gente escolheu a cor azul para padronizar porta, algumas coisas. (...) O Ensino Fundamental 2 foi para o verde e depois a gente ia trabalhar com o vinho. Mas, é só por um problema de identificação. Então os objetos, a lousa, tudo começa a ter... Vai evoluindo. Vai ficando menos solto e já vai entrando numa coisa um pouco mais... Porque aí você já vai estudar mesmo. Tem computação, tem laboratórios... Então começa a ter uma outra organização. Na pré-escola, realmente não tem. É tudo muito... é tudo muito solto. E feito direto, com todos os professores, com a direção, com marceneiros e pessoas da manutenção - a gente usou muito a mão-de-obra de lá para fazer coisas. Então eles também estavam no processo. Profissionais que trabalham lá, marceneiros ótimos, pedreiros (principalmente os pedreiros) que são de lá e que entraram no espírito da coisa, do projeto, estavam felizes. O que a gente estava fazendo... era uma coisa muito estranha para eles, era diferente. A gente explicava o projeto, a gente fez muitos desenhos... Então foi um processo bacana.

E com relação ao espaço - coisas que você já está comentando mas, só para completar - a organização funcional das atividades, e a solução do espaço propriamente dito - os vãos, cheios, vazios...?



É um projeto de reforma, na verdade. (...) Tem cinco salas. As salas foram pensadas nas suas dimensões; a gente teve que quebrar paredes e adequar às quantidades – eram vinte e vinte e cinco alunos em cada turma. Tem uma sala de música, tem ateliê, tem os espaços de brincadeira de jardim, tem a quadra (que na verdade é uma quadra menor, coberta); tem uma espécie de enfermaria lá dentro. Aí tem toda a parte administrativa, da direção, da recepção... Tem todo um estudo ali de como chega a criança, de como que a mão deixa, como entra, como sai; no horário de pico tem todo um trabalho ali que a gente ficou... É difícil porque não é como num colégio que você para na rua, o cara desce e... Não. Tem que entregar, tem que receber... Assusta. A criança tem que (...) se sentir protegida, não está solta no lugar. Então tem todo um estudo. E são cinco turmas, são cinco salas.

Como foi pensada cada sala de aula? Existe uma brinquedoteca?

Existe. Tem a geral (...), nós fizemos uma grande sala com uma divisória retrátil que vira uma sala de uso múltiplo. Se não, ela vira uma sala de música e uma sala de brinquedo. Tem uma brinquedoteca. Agora, cada sala tem a sua estante e cada sala tem estante do professor; e cada sala tem os armários dos alunos, cada um tem o seu escaninho, cada um tem o seu cabide (tem os cabidinhos onde eles penduram as mochilas, põem as coisas, não sei o quê...). Tem um quadro que a gente bolou que é um quadro de avisos (vamos chamar assim), que é uma coisa que tem trinta “modulinhos”; cada um tem uma janelinha que você abre e que, por exemplo, no primeiro dia de aula eles se fotografam com uma “polaroide”, uma máquina. Aí eles ampliam e cada um tem a sua fotinho na sua janelinha. Aí é um quadrinho de avisos... Então toda uma brincadeira de jogar, de se conhecer, de quem é quem... E cada um tem a sua carteira... As carteiras foram pensadas de forma – elas são todas acopladas, elas formam grandes mesas, mesas individuais, elas formam ...

Permitem mobilidade...

Permitem mobilidade e um reajuste, uma reorganização.

Podem mudar de acordo com a atividade.

Podem, com a atividade mudam: mesas de seis, mesas de quatro, mesas individuais, às vezes uma grande mesa central... E feito assim para poder trabalhar de acordo com as atividades.

Eu tinha te perguntado se a proposta pedagógica influencia na concepção do espaço. Agora, o contrário, o espaço influencia no processo de aprendizagem?

Isso é uma coisa assim... Como neste caso específico eu ainda estava casado com a Cris quando eu comecei o projeto, e ela que estava coordenando o projeto todo, então eu sugeria muitas coisas, eu indicava: – Podia ser assim... Então ela levava e discutia, aí gostavam da ideia... Então, houve sim. E até o próprio, por exemplo, a coisa da coluna... Tinha uma coluna. A gente começou a ver as classes de cima... Tinha três salas... quatro salas. Tinha uma coluna que não podia tirar e ficava um pouco no meio da sala. Então a gente resolveu virar uma grande coluna de Gaudi, feita com vasos... As outras duas de baixo não tinham. A gente fez para manter... E cada uma com seu tratamento. Então são coisas que eu sugeria... falava: – Olha, a gente podia então tirar partido dela, e fazer... daí a sala fica daqui para cá, depois divide... Enfim, neste caso específico, sim. E tem projetos, que eu sei, e à vezes, por exemplo, no caso de cenografia eu vejo muito, que a cenografia leva muito aos tipos de referência e o diretor incorpora aquilo. Mas, eu acho que é uma coisa de troca mesmo, e tem que ser. Eu acho que nem pode vir o processo pedagógico e dirigir a coisa e nem pode o espaço, a arquitetura dirigir a coisa. Você tem que casar as coisas. Criar uma harmonia.

E com relação aos equipamentos, mobiliário, brinquedos, playground, você também já falou sobre isso...



Tem uma área de brinquedos, mas que é muito livre, é um gramado. Aproveitando umas árvores que tinham fizemos uns canteiros, uns móveis muito simples, pintados, de eucalipto. E é uma coisa bem aberta mesmo, para brincar, para correr... Não tem uma coisa de colocar equipamentos, gira-gira, balanço, não. Não tem nada disso. São coisas muito simples de trepar, de subir, de sentar. A árvore que tinha lá, enorme, no fim a gente fez um fechamento e eles brincam, sentam ali nas raízes, sobem, só. Mas não tem equipamentos. Porque tem a educação física, tem a coisa dos baús... A gente criou também cinco baús (...): o baú do teatro, o baú dos jogos, o baú não sei de que... que eles guardam as coisas, e tiram panos... Eu propus tudo isso. Roupas, panos, lenços, coisas que eles podem... vivem se vestindo, fazendo capas, chapéus...

Não são roupas prontas... eles podem criar a partir...

Tem, tem. Na verdade são panos e são restos de coisas que eles re-trabalham.

Uma outra questão também sobre as linguagens e os materiais explorados para acolher a criança, estimulá-la não só nos acessórios digamos, mas no próprio espaço. Que revestimentos foram pensados para isso? Em paredes... as texturas...

Foi, foi (...) Os bebedouros, eles têm um tratamento; os banheiros têm um tratamento especial, uma cor especial, o tipo de material, as alturas, as torneiras; os bebedouros, os tanques de lavar as tintas (que são lá fora); esses baús...; foi tudo pensado - de como fechar, como não cair, não machucar o dedo da criança, tudo pensado. A carteira - a gente ficou muito tempo pensando: coloca as coisas embaixo, não coloca; faz embaixo da cadeira; onde que deixa a mochila; tem o lugar de pendurar não sei o quê... a mochilinha... Tudo. Tudo muito bem pensado em conjunto com... Depois do primeiro ano a gente fez algumas pequenas reforminhas, algumas coisas... E que resolveram. Foi pensado o material, a durabilidade, o tipo de revestimento, como era essa impressão; pesquisamos o tipo de tinta que pegava na fórmica, que não saia (era uma tinta especial que a gente conseguiu) (...), porque a gente fez em silk a impressão das mãozinhas. E depois tinha o polegarzinho que dava a volta e marcava, tinha toda uma brincadeira com ele. E coisas de som, a gente pensou muito em algumas coisas acústicas - o isolamento de uma sala para outra; a ventilação (se bem que a casa já era pensada bem para isso, porque a ventilação natural é muito legal), as venezianas da parte da tarde, onde bate o sol... Então isso tudo foi pensado no projeto, integrado mesmo.

E, existe uma linguagem que seja própria para a criança? Uma linguagem visual, um estímulo ao qual ela responda melhor?

Eu acho que existe. Eu acho que existe principalmente com relação à cor; eu acho que essa coisa da coloração múltipla sempre é... E tem uma relação mesmo que a criança se identifica. Acho que talvez porque isso já vem também (...) do que é comercial, o que é muito colorido... talvez tenha relação. Porque vem de parque de diversão, vem de festa infantil, a própria mesa de doces. Já vem uma coisa que a cor, a cor mais livre, acaba se relacionando muito com a criança. Essa coisa já pensada, do arquiteto, dos sobre-tons, dos "degrades", dos sépias, dos marrons - isso já é uma coisa nossa, de repente. É um gosto que ... Eu acho que a coisa da criança é mais livre, é mais misturada, o próprio colorido. Acho que tem sim, acho que tem. Pelo menos esses projetos que eu trabalhei... No teatro não; não tem muito isso. No teatro a coisa tem que ser mais teatral mesmo. Porque a cor em si ser uma coisa...

O que é ser mais teatral?

Mais teatral... É porque o teatro, o teatro ele não trabalha... a gente não faz uma cenografia que esteja preparada de um todo. Então, o que é mais teatral é o que cria mais clima, mais atmosfera para falar daquele momento; para você ouvir aquele texto, para você ver determinado personagem, as demarcações... Aquilo que envolve, que cria clima, atmosfera. Acho que, por exemplo, numa instalação, num bufê, a coisa do estímulo da cor, da forma, do orgânico, é uma coisa; e no teatro eu acho que aquilo tem que se inserir num outro contexto. Quando o ator, num momento, falando um determinado texto, e aquilo... Mais teatral... é o que é meio mágico, é o que se transforma, que



é outra luz. É diferente do brinquedo de Itaquera, ou da sala de aula, ou do bufê, que é uma coisa mais... Ela não tem o complemento da estória, do texto, do ator, da encenação – isso cria uma outra relação. O teatro cria outra relação. Então, mais teatral é aquilo que, (...) você sentado aqui e vendo lá, cria uma coisa que te prende o olho. Aquela coisa mágica... Mais teatral é o que é meio mágico, eu acho.(...) O que estimula você a ficar junto daquela estória que você tem que acompanhar. O teatro tem essa responsabilidade, eu acho. Numa instalação é diferente. Você pode se estimular ou se envolver com aquilo por várias situações diferentes. Às vezes é pela brincadeira que é proposta, às vezes é pela animação, às vezes é pela curiosidade, às vezes é pelo tipo de docinho que tem, pelo tipo de coisa - a mulher que está lá, que vai fazer unha – então as crianças vão se envolvendo ali com situações que não são teatrais. Não está sendo contada uma estória. Não tem uma narrativa. Então, é diferente. No teatro é um outro sentido.

Essa era justamente a minha última pergunta, com relação aos diferentes tipos de espaços: o espaço cênico, o espaço educativo e o espaço de recreação.

Acho que cada um tem a sua... , assim como, quando a criança olha um livro, você tem que criar situações que a envolvam de outra maneira, porque aí você tem a leitura, ou tem alguém que está lendo a estória, então você está vendo aquilo de um outro jeito. As relações são diferentes...

Muito obrigada.

Arquiteto Ruy Ohtake

data e local: 10/01/2003, Escritório do arquiteto

Está interessando-me como os aspectos lúdicos (do jogo, da brincadeira) participam da construção do espaço – o lúdico.

Depois, eu li alguma coisa sobre seus trabalhos, algumas entrevistas na revista Projeto, onde o senhor fala sobre a questão do gesto e do lirismo na arquitetura. Foi colocada pelo entrevistador alguma questão sobre arquitetura paulista e o senhor disse que seria preciso acrescentar um certo lirismo na arquitetura – nessa chamada arquitetura paulista. Então, eu queria saber em que momento esse desejo pelo lírico, pelo gesto se manifestou dentro do seu trabalho.

Quais foram as referências, os arquitetos ou artistas que o influenciaram, que tiveram uma participação, enfim, dentro da concepção do espaço nos seus projetos.

A questão da arquitetura e da arte – como os processos artísticos participam na construção do espaço... E a questão expressiva, principalmente. O que torna uma arquitetura expressiva? Estou muito interessada na linguagem, na linguagem visual, na expressão, na plástica, na poética. Pode-se falar numa arquitetura poética, na poética da arquitetura? Assim como existe uma poética na arte?

Bom, eu diria o seguinte. Eu tenho uma certa dificuldade, Clíce, de verbalizar as frases. Eu não uso adequadamente as palavras. Eu não sei utilizar as palavras da mesma forma que visualmente me expresso. Não por sua culpa, mas por uma falta de clareza minha. Então, eu sugeriria o seguinte: pelo tipo de conversa, (...) poderíamos ir, amanhã, ao Instituto Tomie Ohtake, falar tudo isso que você falou. Lá é um resumo. Aí, a gente iria para o local. (...)

Está vem isso aqui, olha. Arquitetura é arte. Há arte onde a gente tem que envolver a construção, para a construção virar arte. E o funcional, as necessidades do programa, também viram arte. Então uma escada, por exemplo, que é um ir daqui até ali embaixo, também é bom que



se veja a arte aí envolvida. Um corrimão que é um simples apoio para a gente descer, até isso a gente pode entender como um detalhe de arte. (...)

Eu vou mostrando esse aspecto da cor. Do lúdico, alguma ressalva. O lúdico tem que estar no que a gente sente, na arquitetura. Quando um trabalho vai se virar para, por exemplo, uma convivência de crianças, o lúdico não pode entrar como decorativismo. Acho eu. Tem que estar na própria essência da arquitetura. Só que aí, eu vou discutir um pouco com você. Então, a questão da cor, da arte, da arquitetura e arte... Mas, eu vou colocar a cor não só na definição do espaço, como você colocou, mas na própria definição para a cidade. Para muitos arquitetos a cor é uma questão que não conta. É uma questão, que eu não concordo, quando chegou toda a invasão dos "neos", aqui no Brasil – no neoclássico, no *art déco*, em todos os movimentos neos que vieram no final do séc XIX, da Inglaterra – o Brasil perdeu a cor. Os neos colocaram tudo em "bejinho". E isso não tinha nada com a cor do Brasil. A cor do Brasil é ... (...) O Lula falou assim, (aí, nessa última viagem, que até o roteiro está alterado; que já está fazendo lá no Piauí, nesse roteiro que vem dos Estados Unidos): "As cores do Brasil". Porque nós temos pastilha, Ouro Preto, aquelas cidades ... com as cores. No momento que o "neo" veio, eles retiraram as cores do Brasil.

Trouxeram outros valores, diferentes da nossa cultura...

Então, isso nada mais é que reavivar a questão da cor na cidade. E eu quero uma cor... O que eu sempre coloco aqui, nessas obras, é uma cor compromisso, não é uma cor descompromissada, aquela cor que não interfere. A cor tem que interferir. Não é o "bejinho", o azul claro, o cinza claro. Não. Tem que ser cor forte. Cor, que eu chamo de cor compromisso, cor com compromisso.

É uma espécie de um marco referencial?

Não, eu não penso assim. Não, não. A cidade tem que ter cor. Tem que ter cor. E, nós entramos na fase industrial da construção. Então, e até pouco tempo atrás, a gente usava muito o próprio material – usava a madeira, a pedra, o tijolo e outros. Com o processo industrial – onde entra alumínio, vidro – então, nesse processo da industrialização, eu acho que a gente pode colocar a cor na própria industrialização. (interrupção para atender telefone) Então, a questão da cor, eu gosto. Para mim, não é nenhum sacrifício. Pelo contrário, é muito prazeroso trabalhar com a cor. (interrupção, telefone)

E a forma... Essa coisa, vamos dizer assim, um pouco provinciana, do lirismo, da arquitetura paulista, etc., eu sempre procurei fazer uma arquitetura que não fosse... que não tivesse nome – paulista, ou... Recebi algumas influências. Cito o Artigas, o Carlos Miguel e, principalmente, o Oscar Niemeyer. (...) Eu me lembro que, meio recém formado, eu buscava usar as primeiras curvas. O pessoal, aqui de São Paulo, falava que eu era o mais carioca dos arquitetos paulistas. Mas, é que esse lirismo (e eu deixei de propósito por último), eu coloco o Aleijadinho. Eu acho que o Aleijadinho foi o escultor mais importante do Brasil. Ele deu personalidade ao barroco brasileiro. Existe, sim, o barroco brasileiro por causa do Aleijadinho. Que, aliás, era uma cópia disso. Cópia como era o barroco do litoral, como é o barroco de Recife, de Olinda, de Salvador, etc. Quando o barroco europeu foi levado para ciclo do ouro, nessa transposição... E até por dificuldades de transporte, de levar aquelas peças desmontadas e chegar no litoral, tudo bem. Agora, pegar aquilo, por no burro e ir até Minas Gerais era um outro problema. Então, com toda essa circunstância, vem o Aleijadinho fazer com pedra sabão aqueles (...) apóstolos no átrio aberto da igreja de Congonhas do Campo. Então, a pedra sabão ia tão bem. E, como é a céu aberto, parece até que bateu um ventinho naquilo. E eu fiquei muito impressionado. E depois, eu fiquei estudando. Depois eu voltava para casa, pegava uma folha grande e desenhava o profeta Daniel. Eu projetava o Aleijadinho e, trabalhando com a questão do exterior, a luz que vem de cima, que tem a dobra aqui, com luz e sombra, claro escuro, a concondância das exposições... Não foi só com os dedos que eu fiz isso aqui... Isso também foi importante para a minha formação, porque eu o considero um dos grandes escultores brasileiros.



E então, na hora que eu começo os projetos, desde os primeiros projetos, eu acho que essa questão (...) - que hoje, olhando para trás, e vendo, hoje, o que a gente faz - é uma arquitetura da identidade cultural brasileira. Igual - igual não, paralelo - à música popular, começou com João Gilberto, no fim da década de 50. Igual ao cinema mudo brasileiro, naquela época - Nelson Pereira dos Santos, Glauber Rocha, os diretores de arte daquela época, o Ademar Guerra, o Antunes Filho, José Celso Martins, etc. Depois de toda a repressão entrar, acabou o cinema novo. O pessoal da música popular debandou todo - o Chico, o Gil, o Caetano se mudaram (...), o Oscar foi morar em Paris, e entrou o rock internacional no lugar da música popular. Depois, com o retorno da democracia, volta a música popular brasileira e retoma o seu lugar já em meados da década de oitenta. O cinema demorou mais - só na década de noventa com o Walter Salles, com aquele filme "Central do Brasil" e depois essa "mulecadinha" nova - "Cidade de Deus" do Meireles (eu não assisti ainda o Madame Satã) ... Então já começa a reagrupar o cinema brasileiro. E tudo isso faz parte - a arquitetura, o cinema, a música popular - da identidade cultural brasileira.

E nas artes plásticas, quem o senhor citaria?

As artes plásticas tiveram uma expressão menor, em termos de identidade cultural brasileira.

Mas, nesse período?

É. Eu citaria Volpi... Eu acho que a expressão maior foi o Volpi. Tem um pintor que, estou tentando me lembrar o nome, que morreu há uns três anos atrás... Eu não sei me colocar perante as instalações desse pessoal novo. Eu não sei me colocar.

Então, a identidade cultural brasileira, eu acho muito importante e é um privilégio a gente ter vindo dessa geração. Na minha opinião, é o período mais rico da cultura brasileira, de toda a história do Brasil. Esse período aqui, que começa da década de 50 e vem até hoje. Consegue vir até hoje. Raro o país, ou rara a manifestação cultural, que consegue perdurar tanto tempo, ainda mais no mundo contemporâneo. Num Idade Média, no Renascimento, quando os tempos (as vinte e quatro horas do dia sempre foram assim), os movimentos culturais eram mais extensos... E hoje, essa coisa toda, aquele movimento que ameaçou e entrou um pouco no Brasil, mas ficou dez anos, quinze anos, que é o *Post Modern* ... Então houve todo esse movimento contemporâneo, mas a identidade cultural brasileira se mantém por cinquenta, sessenta anos. E eu procuro, na arquitetura, manter, desenvolver essa identidade. Não é manter. Manter é o que ficou lá para traz. O desafio é continuar essa linha, avançando.

Então, o fio da meada do lirismo está um pouco por aí. O lirismo envolve o gesto, envolve a surpresa, envolve a ousadia. Se eu quiser sintetizar, se você me perguntar e para tentar simplificar a arquitetura brasileira numa frase, que característica ela tem, eu diria que ela se caracteriza muito, a arquitetura brasileira, (...) pela leitura clara da obra, pela ousadia e pela surpresa. É essa linha que eu acredito e que eu procuro desenvolver, é o desafio que eu tenho. E, essa contemporaneidade (eu chamo contemporaneidade desde Pampulha para cá - Pampulha, o Ministério da Educação - e, de lá para cá, o Artigas, todo esse pessoal); contemporaneidade que, talvez, a identidade cultural brasileira seja, ainda, um pouco mais extensa.

E haveria em outras arquiteturas internacionais, em outros países, preocupações semelhantes à brasileira? No sentido das formas orgânicas, da ousadia...?

Eu digo assim: nesse período, em que a arquitetura contemporânea brasileira se desenvolveu (da década de cinquenta para cá), a gente teve por exemplo, a Bauhaus, o final da Bauhaus e depois o Corbusier, e as últimas obras de Corbusier. Uma, que não tinha sido construída, mas vi a maquete (o Hospital de Veneza), aquilo lá, se você olha rápido, você desconfia que é do Oscar. Então, no final, as últimas obras, o próprio Romchamp tem um pouco (e você veja o colorido do Romchamp), os últimos dez anos da arquitetura de Le Corbusier, já mostram uma arquitetura orgânica. E eu, vim pelo caminho da arquitetura brasileira e tive influências do Oscar. E tem essa



questão orgânica, mas que, não exatamente, dentro de uma linguagem brasileira, que a meu ver falta um pouco de concisão, que é, por exemplo, o Frank Gehry. Só que falta concisão.

São caminhos semelhantes...

É, tangenciam. Eu gosto do Renzo Piano, Tadao Ando (das obras menores, de menor porte), algumas obras do Norman Foster, o francês Jean Nouvel, são arquitetos que conseguiram dar um passo na arquitetura européia.

E, voltando à questão da cor e desse lirismo. Como surge essa cor – o magenta, no caso do Instituto Tomie Ohtake? Essas cores vêm de alguma questão simbólica? De onde surge esse desejo pelo magenta, por exemplo?

Não tem um eixo muito racional. No caso do Tomie Ohtake, das cores da fachada, qual o processo de chegar até essas cores? Aquele é um complexo onde existem o edifício de escritórios e o centro cultural. Então, eu quis fazer o centro cultural de uma forma – apesar de formarem dois complexos – de uma forma diferente do edifício de escritórios. Então, vem a ligação com aquelas curvas, e achava que era importante entrar com uma cor, muito importante. Eu fiz vários ensaios, até que eu preferi três gamas de azul e, na ponta, o azul (uma ponta, não na ponta da cor azul, na ponta do sistema de cor) vai para o magenta e, na outra ponta, para o violeta. Então, o violeta, três azuis e o magenta. Porque eu queria deixar, também, uma estrutura de cor, não totalmente aleatório – amarelo, azul, vermelho, verde. Eu acho que tem que ter um eixo de cor – o eixo azul – que, numa ponta vai para o violeta, na outra, para o magenta. E, então, tem um eixo de cor. Agora, por quê foi azul? Eu fiz vários experimentos até chegar no azul...

Em desenhos, maquetes, com fotografias com relação ao espaço da cidade....?

No caso específico foi com papel manteiga, mas às vezes eu preciso de branco. Então num papel sulfite grande, com cor e nessa cor... A primeira cor que eu uso pela rapidez, é tinta mágica... como é que chama?

Pincel atômico?

É, muito rápido. Depois uso lápis de cera. Aí eu organizo os tons, isto é, do azul eu faço um azul um pouco mais ... coloco uma dosagem para escurecer. Nunca escureço com preto (eu acho que foi a Élide que me ensinou isso), uso a complementar. Por quê? Porque o preto escurece, mas, tira o conteúdo da cor e, se você usa a complementar, você escurece sem perder a densidade da cor. Mas aí, com lápis de cera não dá, não há a mistura da tinta. Mas, no caso, não cheguei a fazer isso não, não cheguei a ter a tinta. Foi primeiro com tinta mágica – eu tinha aquelas caixas enormes e a gente faz de tudo. Depois, com lápis de cera e depois, a gente vai até o local. A obra está aqui. Aí tem isso, tem isso... avançar a idéia... Agora, eu acho que é importante movimentar o espaço urbano. Não entrar só com obras neutras. A presença da arquitetura no espaço urbano é uma presença que a gente tem que saber dar um peso... E um peso contemporâneo (...). Eu digo isso porque as épocas vão indicando aquelas construções paradas. Hoje, a obra contemporânea entra movimentando o espaço urbano e o desafio é de chamar as pessoas. Não é mais aquela construção que a pessoa entra e ...

Bom enfim, eu te falei, eu tenho muita dificuldade de me expressar... Hoje eu tenho sido muito convidado a fazer palestras. Esse ano, eu fiz palestras em Recife, Fortaleza, Aracaju, Cuiabá, Belo Horizonte. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul comemorou cinquenta anos e fui convidado a fazer uma palestra para um auditório, com quase mil pessoas. Porque (...) o pessoal quer ouvir essas coisas. Aí eu levo alguns projetos em *slides*... Porque o que não dá mal entendido é a imagem. A palavra dá. Na linguagem verbal, você pode querer falar alguma coisa e podem entender outra. Na imagem, não tem mal entendido.

Apesar de que me pediram para fazer uma palestra cujo tema seria a proporção da arquitetura. Eu falei – então está bom, faça. A proporção na arquitetura, então, seria: Arquitetura / Arquitetura: da cidade ao edifício / A emoção: da invenção à surpresa / Proporção.



Para falar de proporção: esta aqui é a imagem de um projeto do hotel. O concreto é conhecido como um material que pertenceu à modernidade. Eu concordo, mas eu também coloquei o concreto no contemporâneo. Não só o material industrial, como o cobre, o alumínio, o vidro, representam a contemporaneidade. Então, em planta, lá no Unique (*representando na lousa uma projeção em planta do hotel*), aqui tem aquela parte em curva, aqui é a parte fechada. Então, a curva está aqui... Isso aqui tem vinte e cinco metros de altura e a ponta, aqui, tem três centímetros... Então se você chega aqui, você enxerga três centímetros. Então, para mim isso é proporção.

No projeto da agência do Banespa (...) eu queria o ponto de apoio num ponto. O engenheiro disse: isso aqui tem que ter uma base, com quatro partes, que apóia toda essa carga aqui. Então, não pode ser um ponto. Falei: - Mário Franco, vamos pensar aí... Ele falou: - Eu preciso de vinte e cinco centímetros para a base, então o apoio é esta caixa aqui, portanto não pode ser um ponto... Então(...) Quando eu olho daqui, isso aqui está na sombra. Então, fazer arquitetura tem esses extremos.

Agora, é bom trabalhar com extremos em arte. Por isso eu falo: eu não gosto de consenso. O consenso não é o extremo. O consenso é aquilo que todo mundo já pensou com consistência. A vanguarda é aquilo que é anticonsensual. Quem é arquiteto de vanguarda... é por ser anticonsensual, infelizmente. Eu sei, o pessoal na FAU não gosta. Eu sei disso, mas eu posso dizer que eu coloco um desafio. Eu vou continuar fazendo. Eu não vou me transformar e fazer arquitetura de consenso.

Uma arquitetura correta?

Bom Clíce, já falei demais.

Visita ao Instituto Cultural Tomie Ohtake

18/01/2003

Rui Ohtake traz cópia de projeto de escola feita em Ubatuba, litoral de São Paulo: O menino e o mar. Ubatumirim / (1999). Arquitetura social. Uso do bambu. Projeto publicado nas revistas européias:

The Architectural Review, Jan 2000 – *Green Dignity: An educational centre on Brazil's Atlantic Forest coast will nurture some of the country's lost children.*

Revista Lótus, n. 105, 1999 – *Educational Centre, Ubatuba, Brazil*

Esse espaço infantil é uma espécie de centro comunitário, educacional? Para crianças de quantos anos?

Sim educacional, 7 a 14 anos. Mas também tem uma área pequena para crianças pequenas. Esse aqui é um berçário, com dez berços; lactário (tem troca, etc.). Aqui, é uma creche, para crianças um pouquinho maiores, em dia de chuva. Um pátio aberto, duas salas ambientes. Aqui, banheiros para crianças e para adulto, uma salinha administrativa. E, aqui é a parte médica (médico, e dentista, voluntariamente), e aqui é a farmácia. Então são três. Isso aqui são paredes muito pequenas. Esse aqui tem três; esse aqui tem oito metros aqui e seis aqui. Então, iam ficar funções perdidas. Eu juntei tudo nesse muro. E as cores eu fiz com a criança. Aquela gritaria...

As crianças, então, participaram da escolha das cores?



Participaram com uma veemência! Para eles essa aqui é a mata atlântica, essa aqui é a areia, esse aqui é o mar, tudo isso aqui nasceu de ... E isso, eu tenho o desenho aqui para mostrar, que, mesmo com um material muito simples, a gente consegue fazer uma arquitetura contemporânea. Não precisa ficar naquelas coisinhas... planilha padrão de construção normal...

Essa cobertura ela é...

De tijolo. É tijolo por baixo e só por cima que eu pintei para dar a impermeabilização. Na arquitetura social a visão tem que ser a mesma. A postura do arquiteto tem que ser a mesma. A arquitetura que a gente faz é independente se o material é sofisticado ou não. A gente faz com material ultra-simples – com bambu... Eu acho que o desafio é o desenho. Sempre é o desenho, não é o material que traz a dificuldade.

O material ele vem para responder a um desenho que o arquiteto criou?

Pelo contrário. Você pode dizer: os materiais da arquitetura são esse, esse e esse. Você pode fazer um desenho. Telha de barro, chão de cimentado, tudo muito simples. Isso aqui é parede e uma massa, e uma tinta que agüenta intempérie.

De quando é esse trabalho?

É de dois anos atrás. Esse aqui é um pouco mais antigo. É de três anos atrás e ficou pronto há dois anos. O projeto foi feito na mesma ocasião, esse foi feito primeiro e depois esse.

E pode-se fazer uma ligação dessas formas com a criança? O que seria um trabalho para um espaço infantil. O que faz a diferença?

Tem uma simbologia que eu achei importante colocar para a criança. E outra, que as crianças participaram da escolha das cores.

E no espaço interno, no ambiente onde as crianças ficam, na sala onde elas estudam, brincam, trabalham, tem algum diferencial?

Eu acho que tem que ser um espaço gostoso. Agora, o que eu acho, para as crianças nessas salas aqui, é pendurar trabalho de criança. Pendurar trabalho de criança. Você pode ter tudo branco. Pendurar trabalho de criança. Se você quiser colocar uma cor, tudo bem, pode colocar uma cor, mas eu acho que o importante é as crianças saberem que os trabalhos vão ficar ali. E tem que ser trabalho grande e não trabalho pequenininho. Pintura... E, pendurar o trabalho, significa também uma discussão mais democrática do que eles estão fazendo. Um vê o que o outro fez, o orientador também.

(Pausa para ver os trabalhos)

Isso aqui é importante porque, no bambu, a ventilação, ela é cruzada aqui. O piso é cimentado (...). No plano geral, isso aqui se chama *Pavilhão do Menino Pescador*. Então, esse redondo é um piso na frente, o desenho está pequeno e, tudo junto, ele mistura. Mas é um piso e o pavilhão é esse aqui.

E esse pavilhão seria?

Do Menino Pescador, este pavilhão é este. E este é aquele da "crechinha". E aqui na frente tem uma pracinha e um teatro aberto. Isso aqui também está pequeno. Então, a pessoa entra por aqui, caminha aqui, ai tem essa praça. E, atualmente, eles vão fazer isso aqui. Atualmente não, daqui a pouco eles vão fazer esse projeto.

Ainda não está pronto? E, que conjunto é esse?



São salas de aula. Salas de aula convencionais e regionais. Regionais o que é? É ensinar pesca, fazer redes, fazer barco. Como é profissionalizante, como quem lida com peixe, aprender a trabalhar em pousada... Porque afinal, a pousada é um mercado. E é direcionado para as meninas, as meninas aprendem a cozinhar.

Todas elas dando para um espaço comum. Os materiais têm esse aspecto, dessas construções?

É sapé. E essas quatro placas, são placas dalvas. Olha o grafismo que dá.

E esse elemento aqui?

É, tudo é material conhecido, etc. Então, aqui foi feito em acrílico circular. Na borda, uma ousadia: fazer com fibra óptica. Uma contribuição (...). Porque a criançada também precisa saber essas coisas. Então, você faz com um material que todo mundo conhece e, pontualmente, você coloca uma coisa um pouco mais cara, uma tecnologia contemporânea, para fazer essa ligação. Porque, na hora que você faz, aqui, o berçário, você vai ter máquina de lavar, aqui você não pode por uma janelinha. Você vai ter máquina, você vai ter pia de aço inox... (...) Para a garotada, eu acho que essa ligação é importante. Você não vai fazer inteiro com essas coisas, porque vai ficar caro; mas, pontualmente, alguma coisinha. Porque a criançada precisa ter orgulho da obra. É muito importante. Chegou no fim do ano, a orientadora de desenho fala assim: - Turma! Vamos fazer um desenho; cada um faz um desenho daquilo que cada um mais gosta. Alguns desenham a mãe, alguns desenharam... 30% desenhou isso aqui. Quer dizer, eles gostam. Ai, você põe um elemento assim... Eu acho que é importante; é importante. Mas não foi por causa da fibra óptica, que foi colocada só depois. Ficou um buraco um tempão.

É mais pela forma mesmo?

Pelo desenho. E, pela simbologia. (...)

Então, são três blocos. Só para eu entender melhor: tem aquele que é todo colorido...

Aqui em frente, eu coloquei uma pracinha de acesso, que é no chão só, o material no chão. Por isso, tem esse redondo. Esse redondo, se eu não me engano, é piso de concreto. Esse, que tem as cores, um pouco desse conjunto. Depois, tem esse outro que faz esse volume, e aqui, esse elemento. Aqui é negócio de lixo reciclável (...)

E esse programa, ele foi definido junto com um pessoal loco? Como surgiu a proposta para essa construção, para esse projeto?

A população local conhece muito pouco dessas coisas. São muito mal informados. Se você fala de mim, ninguém sabe quem é. Foi daqui, conversado com o pessoal de lá, e assim foi acertando. Então, foi uma proposta educacional, envolvendo um pouco da educação convencional - português, aritmética, história - e uma parte da educação regional, para não perder a ligação com a raiz. Que é o artesanato, também. (...) Todo o artesanato do local, aqui tem, para resgatar um pouquinho. Que tipo de artesanato é esse? Cestaria e um pouquinho de cerâmica.

Tem uma solicitação da prefeitura local? É isso que eu gostaria de saber.

Não, isso foi um grupo de São Paulo.

Um grupo de São Paulo, uma ONG, o que seria?



Porque aqui, nessa região, moram três mil famílias totalmente carentes, cujos filhos, a maioria é analfabeta; a maioria é viciada em maconha, crack. Os pais têm algum trabalho bico, assim. Mas, os filhos não querem trabalhar. Então é isso.

Está bom.

Orientação educacional vem disso aí. A gente discute e ajuda, mas, a nossa ajuda é no desenho, não é a gente bancando pedagogo de segunda mão.

Mas, é interessante saber como os pedagogos podem estar auxiliando no projeto do arquiteto?

Eles não auxiliam. Eles levam um susto com isso aqui, claro.

Nós é que temos que dar a direção?

Nós é que temos que dar. Esperar que eles dêem elementos para a gente fazer, nós só vamos fazer coisas que todo mundo já fez. Porque, claro, a pedagoga não tem que ter cabeça de arquiteta. A gente ouve o que falam, a gente faz o desenho e eles levam um grande susto. Não tem mais jeito. Eu acho que tem que ser assim.

O arquiteto também vai dar a sua contribuição. Na arquitetura, no espaço, que também, por sua vez, pode interferir na pedagogia e nas formas de aprendizado...

Eu fiz um projeto para uma entidade educacional de um nível mais...para adolescentes. Então, aquela coisa mais democrática - vamos fazer uma reunião com os pedagogos, os assistentes sociais, etc. O diretor lá disse - eu quero que você faça ... Faz o desenho, depois nós vamos fazer a reunião com eles. A contribuição da arquitetura tem que ser forte, independente primeiro... Agora, depois acerta. Pode dar alguns ajustes. A arquitetura tem que ter a sua contribuição antes, depois acerta (...). Ouvindo primeiro, o próprio criador não cria. Então, não houve concepção de verdade. Faz primeiro, depois sentamos com eles, fazemos alguns ajustes e acabou. Porque, se você sentar junto com eles, eles vão pedir a sala que eles idealizaram, e vai ser tudo assim.

Talvez eles não estejam conhecendo as possibilidades que o espaço possa ter; claro, por uma falta de formação na área. Todos vão acabar se enquadrando dentro de um esquema tradicional de concepção?

Se nós ficarmos presos a isso aí, acho que a gente tem que (...). Agora, é claro que nós não somos os donos da verdade, mas, queremos dar uma contribuição da arquitetura. Um pedagogo de cabeça mais aberta gostou e achou isso aqui bem interessante, ou então, se tiver algum problema sério aqui, ele te chama e diz: - Isso aqui, acho que está caro e tem um probleminha aqui. Aí você ouve e você faz um arranjo daquilo. Agora, ouvir tudo o que eles têm para falar, para depois formular, você tende a cair naquelas coisas que eles conhecem como arquitetura.

Nem é por mal, eles não tem ...

Nem é por mal, claro. Eles tentam ajudar, mas não é por mal não.

E com relação à criança, ela pode trazer alguma contribuição para nós com relação ao espaço. Ouvir, de alguma maneira, a criança, como poderia ser isso? Você tem alguma idéia?

Pois é, é só observar a criança. Por exemplo, é ver uma criança e falar assim - eu quero liberdade - você tem que perceber isso. Ela não vai saber falar.



O que é essa liberdade para ela?

Então, liberdade de espaço. Não é aquela coisa tradicional de sala aqui, sala, sala, sala e um corredor. Isso aqui, um corredor fica uma coisa meio ruim, a criança não sabe analisar isso. A gente tem que sacar a liberdade.

O que eu estou pensando: assim como a criança aprende brincando, como poderia ser uma relação dela com um espaço mais lúdico? Que ela aprendesse com esse espaço e o espaço também devolvesse alguma coisa para ela, em termos de desenvolvimento. Será que é possível esse espaço lúdico total?

Pode, eu acho que pode. Eu não sei dizer muito isso aí. (...) Eu fiz um projeto para um hotel em Brasília, um projeto que eu concluí quase há um ano, depois de abril. Fiz um saguão, tem um saguão grande. Lá, naquela região, o pé direito permitido para construção (pé direito não), a altura permitida para construção é de doze metros. Eu fiz um saguão de doze metros de altura. E, dos dois lados, corredores para ir para os quartos, mas todos curvos assim. Quando eu entreguei o projeto, há uns três anos, se eu tivesse... Se minha função não fosse a de as pessoas entrarem e falarem assim: - "puta que o pariu", então está mal, tem que arrancar essa expressão. O Fidel e toda delegação estrangeira foram para lá, os ministros... Fidel entrou lá e falou - "caracul!" Então, essa expressão. Agora, se você vai perguntar para adulto - como vai ser hall? - ele vai falar o hall que ele conhece. A criança dá, a mesma coisa. Acho que agente precisa sacar um pouco da criança e jogar a criança lá dentro, jogar a criança lá dentro para ...

Observar o comportamento dela, como ela se relaciona...

Ai, você já está dando uma de pedagoga.

Eu estou convivendo muito com os educadores.

O que eu falo é aqui, por exemplo, na parede. Que arquitetura você propôs nessa parede, vamos trazer a criança, vamos aproveitar a criança (eu reuni umas trinta crianças), peguei cores, desse tamanho - tem esse um azul, um vermelho. Vamos botar o que cada um acha mais bonito. E a turma lá, a maior algazara durante a manhã toda. (...)

Tem mais alguma coisa para falar sobre esse trabalho?

Não, chega, já falei demais.

Então, vamos falar agora sobre o Instituto.

No Instituto existe um espaço longitudinal mais importante, porque tem uma extensão maior. Então, o espaço vai para lá, e eu coloquei lá no fundo uma estante de vasos de flores. Vários: cor azul, amarelo, tudo quanto é cor. Uma estante de flores.

Por quê? Posso perguntar porquê?

Porque eu achei que era bom. Nem tudo é racional, racionalmente explicável. E a escolha das cores tem origem, as mais diversas. Às vezes porque é simbólica, porque é afetiva, porque é bonita. Não tem que existir, obrigatoriamente, uma razão específica para colocar cor. Não precisa encontrar uma razão, vale pelo sentimento...

Bom, então, vamos continuar. Isso tudo, daqui para frente, nesse espaço que vem, Isso aqui é modulado. É um "C" itálico, olha aqui, outro "C". Isso aqui levanta, isso aqui sai, isso aqui tem roda e sai. Então, isso aqui é tudo modulado. Você faz tantas peças em "C", põe aqui, assim e ... e truuuuu... (referia-se mobiliário modulado do bar) Bom, e aqui...



Isso aqui é em chapa? Tem a ver com essa lateral corrida da escada, mesmo material?

É. E era importante que isso aqui fosse leve para, ainda, acentuar esse espaço longitudinal. Tem que ser coisa leve. Então, não precisa fechar aqui... E, se cair lá, caiu, entende. Não tem como fechar *(referia-se à parte inferior do balcão)*. Você percebe que esse eixo é importante. O espaço aqui é todo vazado, é tudo vazado. O peitoril é vazado, só que com cabo de aço. Aqui é vazado também. Então, esse espaço continua.

E agora, é para cá. Toda a força do desenho de escada fica na lateral. A lateral é toda fechada. Você sente o degrau, o equilíbrio, o balanço. Tudo fechado e tem as cores. (...) Então, é super conceitual essa escada. Tem que ter um desenho, também, que acompanhe esse conceito. Nunca o conceito sozinho é suficiente. O conceito precisa estar acompanhado de um desenho.

Eu não queria pilar nenhum aqui. E essa laje, aqui é pendurada com tirantes. Com isso aqui, melhorou. Se não tivesse, esse espaço ficava uma merda. Esse espaço aqui perdia. (...) Mas, eu fiz assim, inclusive com o intuito de, junto com o concreto, para denunciar que tem alguma coisa diferente. Então, tem o tirante. Com isso liberei aqui, do outro lado, só para dar espaço. E ficou interessante, porque estes pilares, não têm. Então, essa sensibilidade, a gente tem que ter durante o projeto. É por isso que eu digo, conceitualmente... dava para vir com esse pilar, mas ia arrebentar. Então, o que eu fiz, na hora que eu tirei o pilar, tinha que pendurar lá em cima. Tinha que pendurar na tesoura (...). Então, a tesoura fica oposta, assim. Olha aquela tesoura... Ela ficando para cá. E eu fiquei pensando e pensando... Vou aproveitar isso aqui e criar um ritmo. Então, essa primeira, esta aqui, a outra ao contrário; depois volta, depois vai, depois volta e isso cria um ritmo. Certo? *(o arquiteto mostrava a seqüência das peças estruturais da cobertura metálica)*

E, isso aqui, isso é concreto. Tem que ter junta na dilatação, se não vai trincar. Está bom. Normalmente o pessoal faz aquela junta com modulação quadrada. Então, colocamos num sentido só; e em larguras, criamos um ritmo. *(comentava detalhes de juntas no piso)*.

Aqui, tem essa escada. Vem outra, e esse aqui é o saquão. Então essa escada tem quatro, cinco degraus. Depois ele vem assim e depois vem assim. E o corrimão é um desenho. Então, essas necessidades (escada é uma necessidade - subir de um lugar e descer para outro) - transformar a necessidade numa coisa, ou música ou uma outra coisa... Sair da simples execução, da coisa exclusivamente equilibrada. Eu tenho que descer. Está bom, então faz uma escada. Mas, você pode descer de várias formas. (...)

Agora, o detalhe. Aqui, tem esse patamar e essa parede que faz essa curvinha. Ele termina ali, segura os batentes e vai, vai, vai até lá embaixo *(referia-se à continuidade da faixa, abaixo da parede vermelha, dada pela continuidade da altura do palamar)*. Então, você vai simplificando os detalhes. É aquela procura da síntese. A síntese, de detalhe, para mim, nada mais é do que saber aglutinar os elementos, para que os detalhes não fiquem no meio da síntese. (

Na verdade, tudo é essencial. Essa é a minha percepção, cada detalhe, cada coisa está no seu lugar (...).

Tudo é essencial. Tem uma coisa, que se chama de partido, a proposta mais geral. Mas esse partido tem que ser acompanhado de... do acompanhamento até o final da obra, para reforçar a síntese. Porque, se não, corre o risco do partido ficar muito prejudicado, porque o detalhamento foi prejudicando, foi, enfim, se perdendo.

Olha, aqui tem o concreto, e, de propósito, o concreto não está liso; de propósito, ele tem certas saliências para dar textura ao concreto. O concreto não tem que ficar competindo com o mármore. Cada material tem a sua textura: a madeira tem uma textura, a pedra tem outra, o concreto tem outro, o mármore tem outro. E a textura do concreto é bonita se a gente trabalhar um pouquinho com a madeira. Por exemplo, então, aqui o piso foi (...). Lá na frente, igual à escada, ele é vazado. Então, todo o conceito e a proposta plástica tem que ir acertando. (...)



Bom, são um, dois, três, são quatro salas grandes de exposições, mais aquele quarto, lá em cima, onde tem uma exposição de esculturas. Essa escada rolante vai levar até o teatro, quando ele ficar concluído, no final do ano; e para o centro de reuniões que tem aqui em cima. Por enquanto, está em execução e a escada rolante ainda não está funcionando. E, para deficientes físicos, tem esse elevador. (...)

Aqui é a pracinha de entrada. Então, para não ficar um simples piso de calçada, nesse peitoril, uma ondulação. E placas assim, olha: tum, tum tum. É como os índios fazem, determinar o território. Você não tem território fechado aqui, tem placas e você vai entrando. Então, uma calçada que se eslende até lá, através não de obstáculos, mas de formas, a pessoa vai percebendo que está entrando num território, mas sem ter obstáculos físicos... (...)

E aqui em cima... A Clice teima em falar: - que cores são essas? A gente não precisa justificar, não. Eu quis trabalhar com o tom de azul, que saísse do azul, indo para ao azul marinho, roxo, indo para esse vermelho. Então, tem esses tons aqui. Está faltando o último, que vai ser colocado depois que o prédio tirar a bandeja. Ai, são seis faixas, que estão colocadas assim. Então, eu tenho que ter aquele vermelho, que é o penúltimo, hoje; embaixo, tem o azul mais clarinho; em cima, tem um azul que repete no segundo; e o vermelho aqui. Agora, e essa ordem? Essa ordem foi porque eu achei que ficaria mais interessante.

Na verdade, tinha um princípio ordenador, que seria esse eixo do azul que você colocou. Alguma coisa organiza as cores. É um tipo de contrato desejado.

E aqui, que eu não queria participasse tanto, eu deixei no preto. Então, essa parte de baixo é preta. E aqui, a entrada. E, esse grande lençol de concreto leve, ele faz a curva para cima, nesse sentido, no outro sentido... Um grande lençol. E aí também, para o calculista, tinha que ser muito mais grosso. Ai não seria mais lençol. Tem que ser lençol, tem que ser uma espessura que ainda... Aquela coisa do Aleijadinho. Aquelas roupas do Aleijadinho, lá em Congonhas do Campo. As roupas dos profetas... a estrutura é de ferro, mas as roupas, que são de pedra, são tão leves que parecem que vão balançar no vento.

Que horas são? Bom então é isso, está certo?

Está bom.

(pausa)

Tem as formas da sua fabricação, e essas placas de alumínio também têm os tamanhos (que eu não me lembro), mas tem os tamanhos de fabricação. Então, quando as pessoas vão aplicando na fachada, vão interferindo, então vai ser tanto por tanto, para dar o máximo de aproveitamento. Eu acho que o aproveitamento é importante, mas... a própria modulação. Então, eu fiz essas curvas que têm larguras, várias. O vermelho é bem mais largo do que o primeiro azul, o segundo azul é um pouco mais largo que o do lado. E eu fiz a chapa acompanhar e não fazer pela fabricação. Então, essa aqui é bem larga, aquela do meio é estreitinha, aquela vem mais larga, etc. Então, a modulação não tem que ser uma coisa absolutamente rígida. Ela tem que acompanhar aquilo que a gente pensa dentro do projeto.

E essas alturas, elas têm alguma relação com o espaço interno, esse espaço é ocupado, ou não, essas saliências?

Algumas são, outras não. Lá em cima são salas de reunião, têm dois andares de salas de reunião, um andar de auditório, e um andar de salão de múltiplo uso. Está bom?

Então está bom.



Artista Luise Weiss

data e local: 13/11/2002, casa e atelier da artista

Luise fala sobre seu processo criativo, em particular, relativos aos objetos lúdicos, livros e brinquedos.

(...)

Então, nesse período, eu fiz muitos projetos que eram idéias que vinham.

Que período foi esse?

Há uns dois anos. Na verdade, eu sempre tive uma ligação muito forte com o livro. E aí, mais para frente, o livro de artista, o livro objeto. E eu sempre gostei de fazer umas invenções, uns experimentos, mesmo não sabendo se um dia isso poderia ser trabalhado ou não; editado, eventualmente, ou não. Esse projeto aqui, ele ganhou um prêmio. Ganhou um prêmio, mas não pode ser editado. E aí o problema entra nos custos, tem que ir atrás de verba...

Você fez com a idéia de ser infantil?

Na verdade, tem um lado lúdico, tem um lado que a criança responde, ela entende rapidamente, ela dialoga com o trabalho, mas o adulto também. Então, eu sinto que fica bem no meio. É um livro que pode ser para criança, mas pode ser também para adulto, eu não fico pensando, especificamente, só para ...

Num objetivo específico.

É. Então aqui, eram essas bordas e, ao mesmo tempo, tem esse jogo de forma: de lado é um objeto, do outro vira outro. Então, tem um aspecto lúdico que envolve as próprias formas. Eu ia fazendo os trabalhos, sem muita preocupação. Sim, há possibilidade, não é inviável de estar... Mas aí, é um trabalho que começa a envolver editores, patrocinadores...

Tem algum tema para esse trabalho?

Não.

Depois que você fez que surgiu?

É. No caso desse livrinho do espelho, eu tenho uma pequena narrativa... É um personagem, é a lua, é o sol, ... Tem uma pequena narrativa, mas, como eu não sou escritora, eu penso mais por imagens... Então, vem primeiro a imagem e, às vezes, não precisa (como nesse caso), não há necessidade de palavras. Agora, eu também já fiz projetos onde o trabalho gráfico é feito paralelo ao do escritor. Então, alguém escreve e aí eu faço a parte gráfica.

Nesse caso, foi um trabalho com um procedimento artístico? Não de um artista gráfico, mas de um artista?

Isso. Olha, daquele período que eu falei, de 1989 até 1993, eu documentei (fotografias), eu documentei esses trabalhos. Todos são dobraduras, tem cores, texturas, tem um jogo de forma.



Para chegar nessa linguagem, na questão visual da cor, me interessa muito o processo de criação, como você trabalha?

Eu percebo assim: eu gosto, na verdade, de cores contrastadas... Tem talvez uma influência da própria gravura, que vem também de livros de gravura, o próprio fazer gravuras... Eu trabalho muito com, por exemplo, o preto, o preto/vermelho, o preto/azul, o preto/amarelo... Então, essas combinações, que você vê muito em livros, eu acho que é toda uma vivência que agente acaba trazendo... De infância, também. E eu gosto de cores vibrantes, cores complementares; a síntese, também, na imagem. Acho que aqui, na verdade, era um momento onde vários pensamentos ocorriam, idéias iam surgindo, e eu as captava em forma de livrinhos, de livros, de álbuns. Então, esse era com papel laminado dourado. Aqui era um livrinho que eu ia recortando o abecedário e comecei a perceber que começava a aparecer uma estrutura geométrica, por baixo dos recortes, que lembrava também cidade, então, comecei a brincar com o abecedário e a cidade. Tudo com recorte...

Ai você fez um desenho para cada letra?

Isso, la somando, e aí, devagar, o abecedário ia se transformando numa cidade. Então, esse todo com recorte, basicamente. Esse, com carimbos. Foi um livro sanfona, com carimbos, onde, também, tinham sempre umas formas que iam se transformando, mudando. Então, eu trabalhei com *pochuar*, uma técnica de molde, de recorte vazado, bem simples. E depois, foi montado o livro em forma de sanfona.

Esse aqui, foi um livro onde eu tinha coletado muitos tipos de papéis, cores, texturas...E aí, eu peguei esse material todo e percebi que, reunindo, passava uma idéia do sol, da água, da terra, do vento; e os tipos diferentes de materiais também surgiram. Então, eu montei um livrinho que girava em torno dos quatro elementos, com texturas, com cores, com papéis diferentes. Aqui, era um tipo de combinações, de formas, com possibilidades de montagem.

Aqui, é um projeto com envelopes. Era um envelope grande e dentro tinha envelopes, então quando você abria tinha sempre uma surpresa...

Aqui, de novo a sanfona, o livro sanfona com a serpente. Quer dizer, a serpente, quando você vai abrindo, ela vai desdobrando. Esse aqui, era um livrinho com óculos. Então, cada bolsa tinha um pequeno óculos, e aí, olhar através dos óculos acrescentava alguma coisa na imagem.

Um livro sobre a gravata. Então, tem vários tipos de gravata e, enfim, situações com a gravata e colagem com recorte. Aqui, a mesma idéia, também, das diversas possibilidades de dobras, com letras formando palavras...

Formando palavras, sons diferentes, é o som...

É. Aqui eram umas pranchas que abriam. Tinha sempre alguma coisa articulada, alguma coisa móvel, que fazia aproximar do peixe. Aqui eram, também, algumas formas que iam surgindo - uma estrela, uma tartaruga, um soldado. Eram pesquisas, quer dizer, algumas analogias. Por exemplo, o chapéu do soldado com a carcaça da tartaruga... Então, eram pensamentos e idéias que surgiam e eu ia registrando. Eu não tenho mais todo esse material, eu não tenho. Algumas eu distribuía, algumas eu dei, porque, no ateliê, a gente também não tem tanto espaço. Mas, aqui tem toda essa série documentada. E, no ateliê, eu posso te mostrar. Tem os objetos de sucata, tem os trabalhos com a própria sucata... Esses são mais bidimensionais. Têm alguns tridimensionais no ateliê. E, atualmente, o que eu estou achando interessante é que estou percebendo, no trabalho de pintura - que, em principio, não tem nenhum aspecto lúdico, em principio - mas, eu descobri que, de repente, eu estava fazendo uns diptícos, uns trípticos, enfim, tem um pouco esse caráter, de você poder dobrar e mudar a posição; e colocar a pintura numa posição determinada, mexer... Então, no próprio trabalho artístico, comecei a perceber isso, suas experiências entrando e misturando. Mas, eu tenho mais material lá, eu acho que agente poderia...



Claro, dar uma passadinha lá. Você acha que nesse trabalho, por que eu sei que você teve uma atividade, não sei se tem ainda, como arte educadora?

Eu tive, mas atualmente, na verdade eu trabalho mais com parte pedagógica com adultos, a formação de professores. E, aula diretamente com crianças, eu não dou no momento, mas dei muitos anos. Então tem, sem dúvida, uma vivência da atividade com a criança e, ao mesmo tempo, tem a minha própria experiência de vida, com o vínculo muito forte com o livro. Então, acho que essas duas coisas foram caminhando juntas. Porque com as crianças, o convívio com as crianças, eu aprendi muitas coisas, por exemplo, essa questão da síntese da imagem, a simplicidade de construir algumas situações, a simplicidade de materiais, de recursos, a associação de imagens, o fazer de conta, o transformar as coisas. Então, essa é uma preocupação, que eu sinto, começou a existir no trabalho, mas, não só ligado ao livro. Ela começou, devagar, a se misturar com o trabalho artístico, de uma maneira geral. Mas eu acho que esses projetos todos, na verdade, eles não foram feitos pensando para crianças, exclusivamente. Pensando no adulto. Eu acho que, um pouco, deixando vivo essa chama que a gente, às vezes, percebe; esse prazer da descoberta, de folhear, de manipular coisas, que, na verdade, a gente tem quando criança... Você, como artista, pode manter isso vivo; e aí, você reúne esse universo da criança com o do adulto. As coisas começam a se interligar.

Eu acho que, além dos próprios livros infantis, livros antigos, os livros que eu sempre gostei muito - também comecei a olhar muito as obras dos artistas, no momento com os filhos. Então tem, por exemplo, um livro de Picasso, com recortes de papéis a mão livre; trabalhos, de repente, de um outro artista como o Calder; as publicações que eu tive contato, viajando fora do país, também. Então, quando eu viajava para os Estados Unidos, eu ficava sempre desesperada, porque eu via tantas publicações, lá, e via como era difícil aqui. Quer dizer, na verdade, não é que a gente tinha pessoas que não pensassem esses projetos, mas a viabilidade de execução era mais difícil. Então, teve um certo momento que isso começou a me desanimar, mas, porque, de certa maneira, você faz o projeto e engaveta. Você vai engavetando. Mas eu, de qualquer maneira, tinha o prazer em fazer e aí, continuei fazendo. Mas, eu acho que essas obras, desses artistas que eu citei - o Calder, por exemplo; o Steinder, o próprio Klier, Matisse (os recortes, as colagens) - são trabalhos que encantam, eu sinto uma atração muito grande pelos trabalhos desses artistas. E essa questão do objeto, da sucata, na verdade, eu tenho o mesmo espírito: reciclar material, dar um novo significado... Então, material simples, material efêmero, que é jogado fora e que você reutiliza. Flavio Motta faz uma série de desenhos, por exemplo, que são diários de desenhos. Então, ele desenha, de repente, sobre um guardanapo, sobre um papel, sobre ... E eu gosto muito desse despojamento. Então, tem vários artistas que acabam influenciando, direta ou indiretamente. O cinema, desenho animado, história em quadrinhos... ; tem, de repente, umas histórias em quadrinhos em forma de silhuetas de sombras; tem várias imagens que a gente guarda, quase que num arquivo de memória. E, essas imagens, vira e mexe, elas voltam. Então, dá para situar alguns artistas como referências, mas também, a própria arte popular. A arte popular, que eu gosto muito, muitíssimo, e que eu acho de uma ... Aqui no Brasil, no caso, a gente tem, por exemplo, uma série de objetos, brinquedos, objetos utilitários, que são feitos com reaproveitamento de lata; a literatura de cordel, essa simplicidade de materiais e o despojamento, o artesão vai construindo, de repente, a sua lâmpada com latas reaproveitadas, com material reciclável. É claro que, para ele, tem um componente de sobrevivência nisso, ele vai fazer para utilizar ou para vender. Mas esse despojamento, ele é muito fascinante também. Isso, até hoje me encanta bastante. Quer dizer, paralelo com uma outra tecnologia, hoje, a gente caminha com recursos fantásticos também, da computação gráfica... E nisso, você tem o outro lado, de repente, uma arte popular, um artesão, que trabalha com recursos absolutamente "primários", materiais simples. Então, eu acho que isso me encanta também.

(pausa para ir ao atelier)

Os trabalhos desse período, têm alguns, eu não consegui guardar todos. Mas tem uns objetos que ... (têm alguns na casa da minha mãe, que eu preciso trazer para cá). E era sucata. Quando eles iam embora eu catava para mim. Pegava alguns, outros, jogava fora. Essa aqui é uma série de bichos, tudo simples. E, na verdade, eu não faço questão de ... De vez em quando, eu procuro fazer peças com peças de um barco, mas aí é uma pesquisa relacionada à minha família.



É alguma coisa que está em processo?

É, isso está ligado com a temática da... É uma coisa que tem um tempo, também. Não dá para ficar atacado e querer fazer tudo de uma vez, correndo que não tem nem como...

Esses trabalhos são mais recentes?

Essas são pinturas atuais que eu comecei a fazer uma série de pesquisas. Esse aqui eu estou fazendo ainda. Esse aqui é um riacho. Tem um material fotográfico para você ver, aqui.

(pausa para pegar os trabalhos)

E esse, o que foi ?

Esse foi diário de viagem, para você levar junto na viagem. Na época, houve uma exposição no Paço das Artes. Foi um pequeno lançamento, aquela coisa meio inesperada. Aqui tem uns projetos que eu fiz; tem algumas coisas que eu preciso reativar, se você quiser levar, tirar fotos.

Eu poderia tirar fotos.

Tem aquele álbum... (grande pausa para pegar trabalhos)

Aqui tem algumas coisas de Picasso, tem muitas coisas que ele fazia para os seus filhos, para os netos, então... Tem trabalhos do Matisse...

É um álbum de artistas...

E os livros infantis, que tem ali na prateleira. É que aqui está um labirinto, mas tem alguns, não têm muitos ...

(a visita continuou pelo ateliê, com Luise mostrando e comentando sua produção atual e a mais antiga)



Profa. Dra. Tizuko Kishimoto

Data e local da entrevista: 8/11/2002 Faculdade de Educação / USP

Qual a sua formação e que atividades está desenvolvendo atualmente?

Como foi sua trajetória em pesquisas na área infantil? Quais os principais trabalhos realizados?

Na verdade eu entrei na área da educação infantil através da História. Não foi propriamente na época da História, foi anterior. Até no Mestrado, quando comecei a estudar o Bruner e a contribuição dele para o desenvolvimento da teoria curricular, eu fui percebendo o quanto o Bruner falava sobre a educação infantil. Mas, naquela época eu estava discutindo mais questões curriculares, o currículo em espiral dele. Então, foi no meu Doutorado que praticamente eu entrei na educação infantil no Brasil. Estava fazendo toda uma pesquisa histórica para tentar rastrear um pouco a educação infantil. Afinal, a educação infantil em outros lugares já estava desenvolvida e nós não tínhamos quase nada em termos de educação infantil no Brasil. E foi nessa época que eu comecei a me interessar por essa questão do brinquedo e do brincar. Fui percebendo o quanto ela era importante e o quanto, na nossa história da educação infantil, a gente tinha se afastado dessa questão do brinquedo.

E foi quando, em 1984, eu entrei num projeto da Secretaria Estadual de Educação que estava criando 6 brinquedotecas que ela iria oferecer para o Estado de São Paulo. Então eu reivindiquei uma das brinquedotecas aqui para a da Faculdade de Educação com o objetivo de começar a formação de nossos professores. Criar um espaço para o trabalho comunitário. E, ao mesmo tempo, usar o espaço com crianças e profissionais e que se pudesse fazer pesquisa. Então, seria uma brinquedoteca dentro de uma Faculdade de Educação com três eixos: pesquisa, formação e extensão. Isso ocorreu quando nós conseguimos o espaço para instalar as três funções. Foi em 88, quando eu consegui criar o cargo de técnico em ensino superior para lidar com materiais. A universidade não tinha esse cargo. Então a gente criou, e com isso nós tivemos a oportunidade de ter um espaço. Mas na época não tinha funcionários. Então, a partir de 88 nós já tivemos essa estrutura mais formal de atendimento à comunidade, de formação de professores e de pesquisa.

E assim de lá para cá, do ponto de vista de pesquisa, nós fizemos uma grande pesquisa sobre jogos tradicionais. Isso de 90 a 92, e terminamos a pesquisa com a ajuda da Fapesp. Colocamos pesquisadores em vários estados: em São Paulo a Adriana Friedmann coordenou e a Circe no Rio de Janeiro; e em Minas Gerais foi a... uma outra moça que morava lá em Minas. Então foi recolhido um conjunto de textos desde o começo do século - de 1900 até 1990 - no sentido de tentar rastrear tipos de brincadeiras tradicionais que nós tivemos ao longo deste século. E o levantamento, apesar de se restringir ao sudeste - São Paulo, Minas e Rio de Janeiro - acabou trazendo um acesso muito grande aos materiais, aos brinquedos e brincadeiras de outros espaços, de outras regiões do Brasil. Então classificamos todo esse material e, hoje, o Labrimp tem mais de 3.000 brincadeiras já cadastradas. Quando a gente diz "cadastradas", são brincadeiras que têm o registro do nome, a localidade, tempo de faixa etária, as regras da brincadeira, fotografias se for o caso - um dossiêzinho das brincadeiras com as diversas denominações que aparecem em várias localidades. Isto também já está no nosso site. A gente começa já a dar alguns exemplos no próprio site.

Fizemos também pesquisas maiores, ligadas às brincadeiras de faz-de-conta. Como é que as escolas estão trabalhando a questão das brincadeiras de faz-de-conta. E, hoje nós estamos começando pesquisa aqui no Labrimp, com a demanda livre que vem ao Labrimp, sobre a preferência de brinquedos: em cada faixa etária, se eles brincam de que, nas várias áreas que o Labrimp oferece. Qual a temática? Que tipo de materiais? Qual a forma de interação? Então, são pesquisas próprias do laboratório feitas pelos nossos bolsistas.



Atualmente nós estamos fazendo uma pesquisa envolvendo vários outros grupos de pesquisa que trabalham na mesma perspectiva, que é mostrar...como é que o brincar entra ou deveria entrar numa instituição de educação infantil, do tipo creche, do tipo Emei. E, como é que os cursos de formação - do tipo pedagogia com laboratórios como o nosso - prepararam esses professores que estão começando a se formar, para valorizar o brinquedo e a brincadeira; para pensar em organizar um espaço onde o brinquedo esteja disponível (todo o dia, todo o momento com as crianças), onde a gente tenha uma estrutura física que permita à criança escolher do que brincar, para não ficar a escolha a critério do professor (que daí não é brincar). Só é brincar quando a escolha cabe à própria criança; quando é outra pessoa que escolhe, não é brincar, é uma atividade pedagógica, é uma atividade dirigida. Então a gente vem trabalhando na formação dos professores dentro dessa perspectiva. E também tentando acompanhar nas escolas a discussão desse projeto. Então na verdade - é um projeto que a gente chama de Contexto Integrado - onde, de um lado tem a Universidade com seus cursos integrando uma formação continuada que a própria equipe dá na escola; e a gente faz também pesquisa na própria escola para ver como é que os professores, diante da reflexão que eles estão fazendo, como é que eles vão gradativamente mudar o espaço, mudar os brinquedos, mudar os materiais...

O fato de estar uma atividade ligada a objetivos pedagógicos, ou não, ela é vinculada à faixa etária da criança?

Certamente, quando você pensa no espaço de uma creche para bebê, é diferente de uma Emei, de uma Escola Municipal de Educação Infantil para quatro, cinco, seis anos. Você está lidando com crianças que têm um desenvolvimento diferente e que têm interesses diferentes: enquanto o bebê está ali ainda naquela fase de um desenvolvimento senso motor (ele está aprendendo a coordenar movimentos, a andar, a escorregar, subir, e descer...); quer dizer, se o desenvolvimento da criança está ainda nesse nível, como é que o brinquedo, a brincadeira e a estrutura física vão ajudar a exploração da criança? É você criando espaço onde a criança possa subir, descer, pegar, mexer... Então, quando a gente fala no suporte, na estrutura, é por aí. Deixar brinquedos pendurados, mas na altura do pezinho, da mãozinha da criança, para que ela possa puxar, mexer, explorar. Se você pega a criança de quatro a seis anos, são crianças que andam, que correm. Então não há necessidade de pensar em objetos que fiquem pendurados perto da cama, porque ela vai correr. Ela precisa de espaços com possibilidades de escolha do que fazer. E elas estão numa fase em que o desenvolvimento simbólico está no auge (quatro, cinco anos). É preciso criar estruturas que lhes permitam entrar na temática do faz-de-conta. Porque entrando numa situação imaginária elas vão recriar situações, usar regras, e com isso estão desenvolvendo linguagem, criando novas parcerias, colocando hierarquias no próprio brincar... Quer dizer, para elas entrarem numa brincadeira de faz-de-conta, elas precisam escolher o que vão fazer primeiro, o que vão fazer depois, o que vem em seguida, que materiais que vão usar, que parceiros, que funções estão assumindo... E tudo isso envolve uma série de tomada de decisões e a estrutura cognitiva em funcionamento.

E nesse momento essas atividades devem ser dirigidas, ou não? Como o professor organiza?

Primeiro lugar: não há brincadeiras de faz-de-conta de uma forma rica e prolongada se eu não tenho uma estrutura de apoio criada pelo professor, do tipo: ter um canto de faz-de-conta com fogão, com panelinha, com um quarto de dormir... A temática do faz-de-conta de fazer comida, de fazer dormir, abrir uma geladeira, botar a panela no fogo, ela não vai acontecer. Então, o primeiro momento do suporte é do adulto. Agora, quando a criança está brincando, o professor não deve dizer para a criança: - "Agora põe a panela no fogo. Agora você vai cozinhar." É a criança que vai decidir se ela vai cozinhar ou se ela vai dormir no quarto. Qual é o papel do adulto nesse momento? O papel do adulto é olhar a criança para ver o que ela está fazendo... e enriquecer o ambiente. O professor pode ajudar no sentido de trazer várias conchas, frigideiras, pratos, uma receitainha, ou alimentos que possam ser utilizados no próprio preparo da comida, no sentido de estar promovendo uma brincadeira mais rica e mais prolongada. Mas nunca dizer para a criança "faça isso" ou "você deve fazer aquilo". Então, o professor atento com o brincar, o suporte dele é sempre no sentido de pensar: - O que é que eu vou colocar à disposição da criança ou o que é que eu posso falar para não quebrar a brincadeira? Deixar que a criança



continue conduzindo a brincadeira, mas ao mesmo tempo a enriqueça e que eu permita que a brincadeira se prolongue. Então, essa é hoje a grande perspectiva do brincar dentro da escola.

O adulto está observando o brincar da criança tentando olhar o que é que a criança está querendo fazer para que eu possa... auxiliar. Nunca no sentido de pensar: bom, a criança está pegando lá... 2 laranjas, então eu vou dizer: - quantas laranjas têm aqui, uma ou duas? Essa é uma atitude totalmente inadequada. Porque é o professor com um a cabeça de escolarização, é o professor que está pensando "vou contar, vou falar para a criança contar uma ou duas laranjas". Quer dizer, a própria criança, na hora que ela vai pegar as laranjas, - que vai ter duas crianças e ela está pegando duas laranjas - já está fazendo uma correspondência: duas crianças, eu vou colocar uma laranja para cada criança. Quanto mais o professor se antecipa, querendo dizer para a criança quantas laranjas você tem aqui, mais você está criando uma postura de quebrar a brincadeira e todo o clima de envolvimento da criança na situação lúdica, e com isso você desperdiça aquela energia que a criança está investindo naquele momento e que significa o **clima** apropriado para ela poder explorar e para ela poder aprender por conta própria, e com ajuda do adulto. Quer dizer, o adulto está aí não para responder pela criança, mas para criar um ambiente mais complexo para a criança a avançar mais. Então é nessa perspectiva: criar mais desafios para a criança poder avançar. Quer dizer, quando o adulto começa a dirigir a brincadeira, não é mais brincadeira. Já é aula. Não é que não seja importante. Porque têm determinados momentos em que é preciso que o adulto oriente. Mas, nós não podemos chamar isso de brincar. Se você acredita na potencialidade do brincar, você tem que aprender a brincar e você tem que pensar: - como é que eu vou enriquecer esse brincar e torná-lo mais complexo para a criança chegar a esse nível de aprendizagem, que ela tem a possibilidade de chegar?

E isso se estenderia também para o ensino fundamental e médio?

Para o ensino fundamental e para qualquer nível. (...)

Não seria só para a educação infantil?

Não necessariamente. Quantas vezes a gente vai passear e se depara com uma situação, alguém que te mostra, te dá mais informações e você vai se aprofundar? Você pode estar até visitando lá o museu... Você resolveu perguntar para o monitor algo a respeito daquela peça, daquela arte. Quanta coisa você não aprendeu ali, ao invés de só passar direto pelo objeto de arte? Quer dizer, então estava um suporte ali que você interessada foi atrás. Então o que eu diria para o adulto o lúdico é por aí. Um museu que não tiver uma estrutura que lhe dê suporte, uma estrutura de monitores que tenham a informação e que ajude o sujeito que está numa hora de lazer, que está lá preocupado que está, querendo algo mais... Então, é uma estrutura já preparada para fazer o sujeito avançar. E é a mesma coisa com relação à criança. Então quando nós temos na instituição escola, uma estrutura que funcione desse jeito e com professores que estão com a cabeça voltada para essa questão, certamente nós estamos tentando desenvolver a potencialidade da criança. Você não está num espontaneísmo, você está fugindo daquela perspectiva de abandono - deixa-lo no espaço, deixar a criança sozinha, ela vai se virar sozinha - essa é a perspectiva do abandono, do espontaneísmo. Quer dizer, a nossa forma de pensar é que a escola tem que ter um ambiente preparado, estruturado, mas de tal forma que a criança entre nesse espaço e tome decisões. E eu estou observando cada passo da criança, não para dirigir a criança, mas para pensar - a criança está indo nesse sentido, então o que eu posso disponibilizar? - um livrinho que fale sobre aquilo que ela está pesquisando, ou uma "estorinha" que pode ajudá-la a pensar, ou o "materialzinho" que pode ajudá-la a enriquecer a experiência... É muito comum, por exemplo, o que eu via no Japão, crianças que estavam desenvolvendo, por exemplo, projetos de... montar um cinema.

Estavam uma semana lá, montando um cinema... Primeiro criando um espaço lá no cantinho, pedindo ajuda do professor para cobrir toda uma área. Um outro dia, pediram para o professor um retro-projetor, enfiaram o retro-projetor lá dentro. O professor acompanhava tudo. No dia seguinte o que é que eu percebi? O professor tinha deixado um monte de livrinhos para a criança, livros



que a criança podia olhar; para ver coisas que podem ser construídas pelas crianças para projetar. Então o professor já deu um passo na frente. Quer dizer, já deixou ali perto da estrutura que as crianças estavam construindo, livrinhos para folhear. E aí, o que é que eu vi? Naquele dia, as crianças folheavam e procuravam o que elas podiam fazer para projetar. Experimentavam para ver o que é que ficava bonito, se era furadinho ou não, se a estrutura podia ser pendurada, se era transparente, se você jogava a luz o que é que acontecia...

Por iniciativa das crianças...

Por iniciativa das crianças, mas o professor já está na frente, está na frente e está pensando no tipo de material. Então é por aí que eu vejo um professor que dá suporte. E não quebrar a brincadeira ou resolver o problema para a criança. É enriquecer a ação da criança.

Na terceira questão, no caso específico da cor que tipo de participação pode ter na concepção de espaço infantil? Qual a sua importância?

A cor, no caso das instituições infantis, nunca foi muito a preocupação das escolas. As escolas são construídas e pintadas conforme o modelo, em geral, do ensino fundamental, do ensino básico, com a mesma cara, com o mesmo espaço, com as mesmas cores.... Atualmente nós temos pequenas variações, em função de alguns projetos se colocam algumas cores padrão. E aí, as escolas daquele projeto, todas têm a mesma cor. Mas, ainda... está faltando na instituição infantil começar a pensar o seguinte: qual é o olhar da criança sobre a cor? Ou seja, como é que a criança usa a cor para poder se expressar? Como nós não estamos acostumados ao olhar criança e olhar a produção da criança, essa questão da cor fica sempre aliada ao adulto, ao arquiteto que fez a escola e botou a cor; ao diretor, ao coordenador que mandou pintar a escola e botou essas cores; ou o professor, que pintou a parede e botou essas cores ou fez esse desenho, com essas cores. Mas, nunca se questionou a criança, sobre a cor que ela quer usar. E que significado ela quer propor nessas cores. Então quando você começa a ver as produções das crianças... Uma que eu vi - os meus alunos me trouxeram aqui para poder analisar - é uma pintura que tinha uma parte toda branca e uma parte toda verdinha. E aí, se alguém olhasse aquilo, iria dizer: - bom, essa criança não preencheu o espaço, está muito pobre, não tem variação de cor.... Quando você pergunta para a criança, a criança diz assim: - eu adoro brincar de rolar na grama. E aqui está a grama. Então, o espaço preferido para brincar é esse daqui, um espaço; ar livre e um espaço de grama. Então, esse é o significado da cor que ela coloca. É preciso ouvir a criança para que ela mostre, pelas cores, qual o significado de sua produção cultural.

E a ocupação do espaço do papel também, está simbolizando a sensação espacial que ela queria naquele momento...

Exatamente. A sensação do espaço e da cor. Então, o que eu sinto é que a escola, o que ela precisa, no caso da cor, é ouvir a criança e ver qual o significado que a criança está dando na cor. Valorizar a cor que a criança está propondo e as suas significações. Então, quando eu digo, ao invés dos desenhos dos professores nas paredes, deixe que a criança coloque os seus significados e as suas cores. E aí, sim, a escola está deixando a criança aparecer com a própria cultura da criança.

Nesse sentido, Tizuko, seria interessante então, oferecer um repertório cromático para a criança. Em geral ele é apresentado a ela nas cores primárias: azul, vermelho e amarelo. Como é que a gente vai estimular, fazer a criança produzir cor a partir...

Exatamente. Esse é um grande problema. Porque nos cursos de formação de professores, as disciplinas "Artes Visuais", "Artes Plásticas", geralmente não entram. Então, os professores que vão trabalhar nestas instituições nunca estudaram nem misturas de cores, nem cores primárias, secundárias, nem diferentes texturas, diferentes espaços, materiais, cores. Então, a dificuldade dos professores se reflete na dificuldade das crianças.



Então, o que nós precisamos fazer? Tanto nos cursos superiores, como nos cursos de magistério, como nos de formação continuada, começar a inserir essa perspectiva: como criar cor? E como dar significado para essas cores? Como a criança cria as cores e quais as significações que ela está colocando? Porque as cores têm significados diferentes em cada cultura. Cada cultura coloca significado também. O vermelho é muito comum no Japão. Com relação às crianças, a cultura coloca o vermelho como sendo uma cor que protege a criança. Então, o que faz o país? Vai colocar no brinquedo das crianças, na vestimenta das crianças, tudo o que se refere às crianças, a tendência é colocar o vermelho. Porque é uma proteção para a criança. Então, se a cor tem uma significação cultural, a cor para a criança também cria significações. É preciso não só dar liberdade para as crianças de expressar cores, mas ensinar a criança também, oferecer experiências para que a própria criança... misturar as cores e recriar as suas próprias cores para poder dizer, ou para dar uma significação mais clara, e até mais estética... Porque a criança também gosta de coisas estéticas. E quanto mais você permitir que a criança se manifeste, ela tenha experiências para lidar com o estético, mais ela vai adquirir auto-estima. Agora, se a criança não teve oportunidade ao longo da experiência na escola, de mexer com tinta, provavelmente ela vai ter dificuldade na criação dessas cores. É fundamental que a gente ofereça, desde a idade da criança na creche, a criança pequenininha – que ela pegue as tintas, que se meleque de tinta, coloque no papel, nas paredes, nas mãos, enfim, e vá tendo essas sensações para poder, enfim, construir sua noção de cores.

É possível falar em funções para a cor no espaço? Quais? Estão ligadas a condições objetivas ou a sensações subjetivas?

Eu diria que, as duas coisas. Se vejo uma goiaba vermelha ou uma rosa branca, tenho uma cor característica de fruta ou flor, da natureza, mas a criança pode recriar a natureza trazendo a subjetividade: sua goiaba não será vermelha, pode ser amarela e sua rosa pode ser azul. A cultura infantil recria as cores da natureza de forma criativa, sem relacionar-se com aspectos do mundo objetivo.

Há uma padronização para as cores da escola?

Todas as escolas têm a mesma cor, que faz parte do projeto. Não se questiona a criança. Quer dizer, se a criança é o usuário dessa escola, é preciso ouvir a criança. E aí, nós entramos na parte subjetiva. Então, ouvir a criança significa deixar a criança falar – ela fala pelo desenho, fala pelas cores. Ela vai colocar na parede ou no trabalho, na expressão dela, a cor, dando significado. Eu sempre me lembro da minha filha – quando tinha 6, 7 anos – tinha ido assistir aquele filme... como é o nome? ET. E aí, um dia, na praia, eu tinha dado cartolina com um monte de tintas. Ela estava brincando. Aí, ela pegou a cor preta e pintava quase toda a cartolina de preto. Eu preocupada: – nossa filha, porque você está fazendo tudo preto? – Espera mãe, espera. Pintou a folha quase toda preta. Num cantinho começou a aparecer um verde, assim, com uma “luzinha”. De repente, eu descobri: ela está fazendo o ET na noite escura. Então, já penso se eu dissesse: – Meu deus, ela está com problema, está colocando só preto. Então, a criança expressa, pela representação gráfica, a experiência vivida. No filme, foi tão significativa aquela cena da noite escura, de repente, a nave, e apareceu o “Etezinho” luminoso. Ela simplesmente trouxe uma cor que representou o imaginário dela...

Então, é preciso deixar a criança falar, deixar a criança expressar o seu imaginário. Como aquela criança que disse: – Olha, o que eu gosto mais é brincar na grama; e botou o céu e a grama, o verde. Ou, uma outra criança que respondeu assim: – Terminou uma quadra e ali... é ele sozinho no meio da quadra. E aí, o professor perguntou: – Por quê você não encheu de gente na quadra? Você está jogando futebol sozinho? Cadê o resto? E essa criança respondeu: – mas eu fiz o desenho exatamente para ficar sozinho, para sentir o que é ficar sozinho, ali, olhando uma quadra. Então, é preciso a gente escutar um pouco. Qual é a significação que está por trás do desenho, da cor, do espaço... Então, é por aí que eu estou tentando enxergar o olhar da criança, o olhar do espaço, o olhar da cor. Normalmente, o adulto não escuta a criança, não vê. A criança é concebida como incapaz, ingênua.

Como são pensados os materiais nos espaços infantis em relação ao caráter estético e funcional?



Eu diria que, na instituição infantil, esse caráter funcional e o estético não são muito questionados. Porque se adota um padrão de escola e se enfiar as crianças dentro desse padrão. Então, por exemplo, você tem numa escola de lata do Pita, que tem 40 m², não interessa se tem 40 m². Se o padrão da prefeitura é enfiar 38 crianças, se bota 38 crianças lá dentro. Se é funcional, ou não, se é estético ou não, não se questiona. Então, o problema da funcionalidade e do estético tem que brotar quando todos os que trabalham na instituição começam a perguntar: - A instituição tem que ser criada para quem? Para a criança, para ela aprender e se desenvolver. Se for isso, eu tenho que olhar como é que a criança usa o espaço. E qual o espaço mais funcional para ela; e os professores e a equipe toda auxiliarem o desenvolvimento da criança. Então, não pode ser uma escola que tenha uma sala de 40 m² e 38 crianças. O raciocínio tem que ser diferente. Você tem que pensar: - Como essas 38 crianças teriam um espaço funcional e, ao mesmo tempo, estético, para poderem aprender e se desenvolver. Portanto, tenho certeza que na educação infantil esses dois critérios não são preocupações nas políticas públicas. E aí, a importância de se ter outros especialistas da arquitetura, para pensar com equipes governamentais, equipes das secretarias, um trabalho de construção de escolas adequadas às crianças, às preocupações dos professores, da direção, tendo como foco o projeto pedagógico para as crianças. Então, a primeira coisa é - Quem são essas crianças e como é que eu quero educar essas crianças? E, como resposta, eu vou dizer: - Então, para isso preciso ter esse espaço, eu preciso ter essas cores, eu preciso ter esses materiais, ela precisa funcionar desse jeito. É como pensar numa casa, quantas pessoas eu tenho na casa e como é que eu quero que a família viva. E aí, quais são os interesses dessa família? Qual o dia a dia dela? É para isso que eu vou montar uma casa.... Os arquitetos junto com os proprietários vão pensar numa casa... pensando na melhor qualidade de vida, no bem-estar e no funcionamento da rotina da família. A escola deveria ser a mesma coisa. Só que na escola nós temos um padrão - que é imposto - e que as crianças e os professores têm que se ajustar. Quer dizer, totalmente inadequado.

Como é conduzido o trabalho nas diferentes escalas do espaço infantil: arquitetura, mobiliário, brinquedo, sinalização. Como ocorre a integração destas modalidades de projeto e, em particular, relativa à linguagem visual (materiais, texturas, forma, cor, cheio, vazio)?

Realmente não existe. Se não existe um trabalho conjunto para criar escola junto com o projeto pedagógico todas essas questões ficam de fora. Atualmente, não existe essa preocupação. Há alguns excessos.

Nas escolas públicas?

Nas escolas públicas. Algumas... nem nas particulares. As particulares procuram adaptar sobrados - e é pior ainda, porque sobrados têm salinhas de 4 por 5, e aí elas vão enfiando as crianças nesses comodozinhos domésticos e, diferente de uma instituição que constrói o espaço físico como decorrência do projeto pedagógico. O espaço físico, a construção, o funcionamento, as texturas, a forma, a cor, o cheio e o vazio - deveriam ser o resultado do questionamento: que criança, que faixa etária eu tenho, como é que eu quero educar? Eu penso, por exemplo: eu tenho uma creche, eu vou ter crianças de um ano, logo eu preciso pensar um espaço onde as crianças possam engatinhar, possam subir e descer, possam subir em coisas não muito altas e que sejam macias, que tenha espaço para ela entrar, para ela descer... Porque esse espaço é que vai propiciar à criança essa motricidade, necessária para o seu desenvolvimento. Texturas diferentes para ela poder experimentar - então a textura tem que estar no espaço dos bebês, bebês que engatinham; já para o "maiorzinho", que anda, eu preciso pensar em espaço onde ela possa andar, não pode ser um espaço vazio, porque ela precisa de algum lugar para poder se escorar; e, se é uma criança maior ainda, que já está na fase simbólica, é preciso ter objetos que lhe permitam entrar numa temática de faz-de-conta. Então, você vê: conforme a criança, conforme o desenvolvimento dela; e conforme eu penso uma educação para ela, o espaço, os materiais são diferentes e organizados conforme as necessidades de sua educação.



Comentar – o contexto de trabalho, a proposta pedagógica, o trabalho em equipe multidisciplinar, as relações entre a proposta pedagógica e a concepção do espaço, o programa de atividades para a criança, a segurança do ambiente.

Todas estas questões são decorrentes daquilo que eu chamo... uma proposta pedagógica. Uma proposta pedagógica, a primeira coisa que ela pergunta é – quem são as crianças? qual a faixa etária delas? Logo, como é que ela se desenvolve, como é que ela aprende? Aí eu vou responder como é que eu educo essa criança. E, da resposta de como é que eu educo essa criança, eu tenho valores. Eu vou ter que escolher esses valores. Se um valor que eu defini é a autonomia, então no meu projeto vou inventar espaços onde a criança desenvolva autonomia. Logo, se é com uma faixa etária de bebê, se eu estou preocupada em autonomia da criança eu não posso pensar num berço onde a criança fique apenas deitada. Eu preciso pensar em espaços em que ela possa engatinhar com segurança, ela precisa ter autonomia para pegar objetos; precisa explorar esses espaços. Se eu estou com crianças de três, quatro anos, é necessário um espaço com materiais para a representação simbólica; autonomia é um valor importante até na alimentação... Eu tenho que pensar em espaço aonde ela vá atrás do pratinho para pegar o alimento que ela quer. Implica em estruturar o espaço do refeitório de acordo com essa forma de educar a criança. Então, espaço é decorrente de concepção de criança e de educação infantil; os materiais são decorrentes das necessidades da criança que você tem, da idade dela e como é que ela se desenvolve. Texturas, cor, também são dependentes de tudo isso. Você vai ter que pensar em um espaço que facilite a interação, como é que um adulto tem que interagir com um bebê que é diferente de uma interação com uma criança maior, de cinco, seis anos, que requer outros espaços.

Segurança do ambiente. É claro que, para uma faixa etária de bebê, você não vai colocar uma escada íngreme para ela subir. Você vai colocar pequenos "andaiminhos", de tal forma que ela possa subir e descer; mesmo que ela caia, ela caia em cima de uma espuma (...). Então, a questão da segurança, ela tem que estar ligada às possibilidades da faixa etária, mas, ao mesmo tempo, pensando em qual estrutura física que permita desafios suficientes, mas preservando a segurança. Porque se não, em nome da segurança, você tira tudo que é desafio do ambiente, você cria espaços *clean*, que não tem desafios nenhum para a criança. E você encerra a criança dentro de berços, dentro de quadrados, em nome da segurança, e a criança é bloqueada em seu desenvolvimento.

O espaço proposto: o conceito para organização funcional das atividades e a solução do espaço propriamente dito – luz, vãos, dimensões, aberturas, fechamentos, relações com o entorno.

Tudo isso, claro, vai depender do projeto. Se você tem uma proposta em que haja espaços integrados, é melhor, porque propicia à criança e ao adulto uma visibilidade maior, significa que você não vai colocar paredes fechadas. Você vai colocar mais paredes de vidro, aberturas maiores, para a criança poder, de uma certa forma, ver – eu estou aqui, mas estou enxergando o outro, lá. Então, vãos, dimensões, abertura ou fechamento, também depende de certos valores da educação. Por, exemplo, para nós, do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a gente sabe que a criança pequena gosta de se enfiar em pequenos cantos, para se esconder, para explorar... Agora, o "maiorzinho", ele não gosta de espaços apertados porque gosta de ter amigos; ele quer colocar o grupo todo ali. Então, é melhor um espaço que permita uma certa..., um certo fechamento, mas que ele seja, ao mesmo tempo, suficientemente aberto para ele visualizar os amigos, e colocar um conjunto maior de amigos aí dentro. Então, uma casinha extremamente fechada para um grande agrupamento de crianças – já não é adequado. Porque várias crianças não podem entrar ao mesmo tempo. Então, seria melhor um cantinho em você tivesse uma estruturinha, com uma cerquinha leve, de tal forma que mesmo a criança que estivesse fora, pudesse estar interagindo com o de dentro.

Os equipamentos importantes: mobiliário, brinquedos, playground, etc.

Essa é uma outra questão que as escolas dão pouca importância. Normalmente as escolas têm: estantes altas e fechadas. Você vai ver o tamanho das crianças e as cabeças das crianças, ficam à altura da segunda prateleira da estante. E a estante tem dez prateleiras. Uma inadequação! Você vai ver, as estantes, em geral têm portas. Todos os materiais que estão lá dentro estão fechados. Não há



suporte para isso, que se fala, que é a autonomia - a própria criança ir atrás dos materiais. O playground normalmente é padrão. E não se analisa nem a altura da criança e nem as suas necessidades. Os equipamentos estão plantados aleatoriamente ali e não prevendo a possibilidade de faz-de-conta, inclusive, com a ajuda desses equipamentos. Como é que se pode aproveitar a terra, uma árvore, um cantinho com areia - um tanquinho de areia debaixo de uma árvore - e perto de uma torneira, onde ela pudesse ter uns pratinhos, as canequinhas para ela fazer construções e podendo usufruir tranquilamente da sombra. Normalmente, estes equipamentos ficam no sol... quer dizer, não têm nenhuma proteção, eles ficam geralmente sobre cimento - a criança, de um escorregador, ela cai no cimento. Geralmente as escolas são cimentadas para evitar a sujeira, como dizem... Então, não existe um playground pensando na criança e na exploração do brincar da criança. É um espaço cimentado, equipamentos simples de uma função apenas - só o escorregador, ou só o trepa-trepa - não são equipamentos que permitam múltiplas funções, do tipo de subir, descer, se esconder, entrar num cantinho para desenvolver uma temática de faz-de-conta com outros suportes como panelinha, pratinhos...

Não só como uma atividade motora...

É, quer dizer, o equipamento é pensado como uma atividade - só motora. A criança, quando ela brinca, ela brinca inteira. Ela entra no imaginário, ela está usando o movimento; mas, ao mesmo tempo ela está se relacionando, com coleguinhas, desenvolvendo condutas sociais, condutas afetivas... Então, o equipamento, no playground, não prevê a criança inteira. Ele prevê só a motricidade, só movimentos. E é preciso que a gente pense na criança inteira. Na criança que solte seu imaginário, na criança que socialize, na criança que aproveite o espaço para usar todas as esferas que ela tem: cognitiva, afetiva, social, além do motor.

A cor: sua participação no ambiente, no design do mobiliário e de equipamentos lúdicos.

Bom, normalmente, a escola o que faz? Quando é uma escola particular - a escola particular, em geral, ela vai comprar (que é uma escola mais preocupada), ela vai a lojas de importados e compra esses materiais plásticos, mais duráveis, para construir um ambiente eu diria, mais apropriado à idade da criança e para a exploração da criança. Mas, nas esferas públicas, o que você vai encontrar é mesa e cadeira. E o design é aquele design padrão de escola que as secretárias têm. O equipamento lúdico que a gente vê, tudo o que existe, é no playground.

Não faz parte da sala de aula...

Não faz parte da sala em que vive a criança, infelizmente. Enquanto em outros países, a sala de atividade da criança é uma sala onde estão os equipamentos lúdicos. Um espaço para brincar. No Brasil, não. Expulsou o lúdico para o pátio, para o parque. E ficam aqueles equipamentos que se destinam só à motricidade, ou só ligados ao movimento, ou só subir, só rodar, só escorregar, desvinculado até de outros movimentos mais complexos. Subir, descer, se pendurar, escorregar, mas, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma temática de faz-de-conta, trazendo a cultura para dentro do equipamento e socializando (porque é uma brincadeira coletiva), desenvolvendo a afetividade na hora em que você está partilhando o tema. Então, isso é o que não existe.

Qual o significado do espaço educativo para crianças de 3 a 6 anos?

Bom, aqui a gente poderia responder: o espaço significativo seria o espaço que atende as necessidades da criança - a necessidade da criança de seis anos, de cinco, de quatro, de três... Agora, para isso precisaríamos ver a criança, ver seu desenvolvimento e ver suas necessidades. E normalmente na escola nunca se faz isso. Primeiro se pensa: bom, criança de três anos, se imagina uma criança universal de três anos. Não se trata de criança concreta, com sua especificidade.



Em artigo da revista Educação e Pesquisa, a Sra. coloca a necessidade de estudos interdisciplinares, na área da arquitetura e da educação infantil, de modo a atender contextos infantis de qualidade. Quais os principais problemas na concepção do espaço para a educação infantil nas escolas da rede pública? E com relação a escolas particulares?

Bom, na rede pública nos já falamos. Padronizados, em função de política públicas que pensam primeiro em quê? Em criar escolas, tendo como padrão a arquitetura do Ensino Fundamental. Em segundo lugar, em ter estruturas que atendam o maior número de crianças, mas sem pensar numa relação, no espaço necessário para cada criança. Então, uma relação mínima de dois metros para cada criança, nunca foi respeitada. Se nós estamos falando 40 m² para abrigar trinta e oito crianças, dá um metro para cada criança; se você põe o professor, é um metro para cada criança.

Esse é um padrão da legislação, 2m² por criança?

Não. Não existe. No Brasil, nós não temos uma legislação, como existe em outros países, sobre o espaço necessário para cada criança. Nós já temos padrões universais que falam que isso é mínimo. Aqui, no Brasil, não se respeitam esses padrões. Embora a gente tenha alguns documentos do Ministério da Educação, dos anos noventa, que começam a discutir essa questão, mas ela não foi adotada pelos municípios que são os responsáveis pela educação infantil... os municípios ainda não chegaram a tomar essa iniciativa. Como é um trabalho de responsabilidade dos municípios, os municípios é que teriam que aprovar. E os municípios ainda não chegaram nesse ponto. Seria importantíssimo que a gente já tivesse algumas definições. Algumas escolas particulares já têm respeitado esta questão. Na hora de construção da escola, já pensam em respeitar esse padrão, e já pensam em criar salas mais espaçosas para atender melhor as crianças, respeitando um padrão mínimo para atender o desenvolvimento e as necessidades da criança.

Qual seria uma estrutura arquitetônica adequada ao desenvolvimento da criança e que ampliasse as possibilidades educativas?

Essa é uma questão bem ampla. Quando você pensa numa estrutura arquitetônica você está pensando na dimensão do espaço, no tamanho, numa metragem; ou você está pensando, também, nas várias funções que deveriam acontecer dentro desse projeto arquitetônico. Então, a primeira coisa seria definir a função do espaço e depois a quantidade de crianças. Se você tem um espaço – vinte crianças que vão usar esse espaço – pelo menos, o espaço tem que comportar vinte crianças; seriam 40 m². Há países que propõem 3m² por criança, oferecendo várias alternativas para exploração.

A relação de 2 a 3m² por criança é na sala de aula?

Na sala de atividades, o mínimo de 2 a 3m² por criança; e de 5 a 7m² de área construída por criança incluindo administração, serviços de apoio, estar das crianças, área de circulação e paredes, para escolas de cerca de 100 crianças.

Se você pensar em funções, por exemplo, você pode pensar o seguinte: quanto mais um ambiente oferece, além de explorações motoras, outras áreas como o faz-de-conta, a construção e o brincar com água, ela oferece mais opções à criança. Em uma creche francesa, tinha uma piscina pequenininha que todo dia, mesmo, no inverno, a criança podia usar. Por estar dentro de uma área com divisórias de vidro, o adulto e a criança tinham ampla visibilidade. A integração dos vários espaços em um mesmo ambiente aproxima as pessoas, mas preserva a intimidade necessária à exploração de cada área. Então, veja bem – é um projeto que está pensando no quê? Integração de espaços e áreas opcionais. Mas, áreas suficientemente integradas para propiciar ao educador e à criança, ver o que o outro está fazendo. Então, se eu tenho uma preocupação deste tipo, do ponto de vista de funcionalidade, eu tenho que pensar



numa arquitetura que possibilite esse tipo de coisa. Eu não vou colocar paredes que fecham os ambientes, porque eu quero visualizar. Então eu preciso criar vários espaços integrados. Essa é a perspectiva. E a gente quer que a criança circule livremente nesse espaço.

Dada a colocação: "A ocupação do espaço físico não é neutra. A forma e a disposição e uso das salas refletem a expectativa de comportamento de seus usuários (Dayrell, 1996; Freyberg, 2000)". Qual a melhor solução para a disposição das salas de aula numa escola de educação infantil?

A ocupação do espaço não é neutra. Vai depender do que eu acredito. Então, se eu penso - eu acho que a criança aprende num ambiente fechado - se eu acredito numa postura desse tipo, o meu espaço tem que ser fechado. Se eu acreditar que qualquer criança aprende em qualquer lugar, não interessa o espaço, eu posso colocar quarenta ou cinquenta crianças em qualquer lugar. Então, o que eu estou dizendo, é que o espaço é revelador daquilo que eu penso.

Neste ponto, talvez, seria interessante colocar um pouquinho as questões das estruturas pedagógicas do Freinet, da Reggio Emilia, para poder estabelecer um vínculo entre espaço necessário para algumas posturas pedagógicas.

Então, por exemplo. O que pensa o Freinet? Freinet, ele tem claro que a criança é dinâmica, que ela explora e que é importante dar autonomia para as crianças, mas num ambiente que não se restrinja ao interior da escola, ou em ambientes estruturados como oficinas. Então para isso, eu preciso ter áreas tematizadas, eu preciso ter áreas opcionais nesses espaços que eu estou criando. Se eu acredito que a criança é dinâmica e que ela sabe escolher, basta eu dar estruturas apropriadas e mostrar a ela como é que se explora nessa estrutura, ela vai recriar. Então se é essa a concepção que eu tenho, o ambiente vai ser criado dessa forma. Se na Reggio Emilia, por exemplo, eles acreditam na participação tanto de pais como de especialistas de arte, eu vou observar a criança e ver: o que a criança está interessada em fazer? Família e educadores vão dar o suporte, tanto de materiais, como dar o suporte na parte estética, de mostrar o trabalho das crianças, quer dizer, toda a estrutura vai ser montada para isso. Então, se a criança quis construir uma casa para passarinhos (vamos supor que o projeto dela seja esse), professores e adultos, enfim, vão ajudar essas crianças que querem pensar como é que seria uma casa para passarinhos, que respeitasse os passarinhos para não ficar presos. Ou outras crianças, que estavam preocupadas em ver como é que a água vinha para a casa. Vamos ver, então, como é que se faz canos para passar a água de um lugar para outro; como elas vão construir... Então, os professores têm que dar o suporte para as crianças...; as crianças vão levar também hipóteses e os adultos vão tentar mostrar para as crianças como é que elas poderiam transformar essa hipótese numa realidade.

Então... e no caso da Reggio Emilia até esse espaço se estende para a cidade...

Exatamente. Então, para ajudar as crianças os professores vão fazer o quê? Vão visitar locais onde se trata a água, locais onde se faz a distribuição da água - para a criança, minimamente, ter uma experiência concreta para, depois, ela construir a estrutura que ela está pensando. Ou, por exemplo, como eu vi lá em Portugal: as crianças estavam com um projeto. Elas frequentavam um jardim de infância católico; ficava dentro de um claustro. Era uma instituição religiosa, e tinha um monte de santos (é comum em qualquer instituição religiosa você ter o Jesus, a Maria, as imagens). E aí, também, eles estavam preocupados em construir, moldar personagens. O que eles foram fazer? Eles foram visitar igrejas para ver como eram os santos das igrejas; foram visitar gente que fazia esculturas; chamaram para a instituição escultores que mostraram como é que eles produziam lá, as suas peças; e, depois, as crianças foram fazer as suas. Então, é por aí, quer dizer, a produção da criança não pode nascer do nada. A criatividade não pode estar sentada no vazio. É preciso estar sentada em experiências ricas. É isso o que faz o pessoal da Reggio Emilia: eu tive uma idéia, mas como é que eu vou materializar essa idéia? Eu preciso ter experiência. Eu quero construir uma cidade com passarinhos, uma cidade onde o passarinho se sentisse bem. Então, eu quero construir um lugar onde a água possa chegar lá. Então, vamos ver



como é que, antigamente, o povo trazia a água do rio; aqueles grandes castelos, aqueles arquedutos; mostrar aquelas figuras, aqueles desenhos... No Rio de Janeiro, nós temos arqueduto antigo. Você pode mostrar, na cidade, como é feita a distribuição da água para depois a criança começar a propor o projeto dela. Então aí, você está dando o quê? Você está dando o suporte necessário para ela materializar suas idéias. (fim da fita)

Você poderia falar um pouco do High Scope?

Então, no caso do High Scope, o High Scope já é uma proposta curricular que parte do seguinte pressuposto: é importante que a criança tenha, durante o dia todo, o máximo de oportunidade para ela explorar, mas tendo uma estrutura disponível o tempo todo, para não ficar esperando uma estrutura ser desocupada. Então, ela propõe algumas áreas do conhecimento dentro da própria sala dela, cada agrupamento infantil. Então, dentro da sala de crianças do High Scope tem: uma área de ciências, uma área de brinquedos; uma área de faz-de-conta; área de construção; uma área para a exploração da linguagem – aí você vai encontrar desde um computador, uma máquina de escrever, livrinhos infantis – tudo o que leva à comunicação oral e escrita da criança, você vai encontrar nesse cantinho; depois, você vai encontrar o canto das artes com tudo o que é material de arte: vários tipos de pincel, papéis, tintas, materiais – tudo à disposição ali no cantinho, inclusive aqueles cavaletes para a criança pintar. Então, nós já vimos a área de ciências, a área de faz-de-conta, a área da linguagem e da escrita, a área da arte, a área de construção e de jogos. São seis áreas. Só que há uma rotina baseada no princípio da criança ativa e autônoma e na oferta de experiências livres e dirigidas, individuais, em pequenos grupos, ou grupos grandes. A rotina inclui o pressuposto de planejar, executar e avaliar. Então esse é o High Scope: oferecer essa estrutura contendo a atividade do planejar, do executar e avaliar e com as várias possibilidades. Eu posso, num determinado momento, estar em pequenos grupos, onde eu vou escolher, mas em pequenos grupos; em outro momento, é individual; outra hora, pode ter uma atividade dirigida; uma atividade que você pode ir dirigindo, ou uma atividade dirigida para pequenos grupos. É uma proposta curricular que respeita, de um lado, a autonomia da criança, mas, do outro lado, tem um trabalho orientado do professor.

Então, um espaço adequado para essa forma de educar seria um ambiente mais aberto, mais amplo...?

Seria um ambiente amplo com todas as áreas na sala. Então, se você tem três classes para crianças de quatro anos, tem que ter três salas com toda essa estrutura montada, dentro da sala. É diferente dessa estrutura, de sala, em que você tem: uma sala com o material de arte, outra sala com o computador, noutra sala, as coisas de pintura, e a criança vai circular, de sala em sala. Como é mais comum nas escolas particulares aqui no Brasil. Em algumas escolas públicas estão tentando imitar esse modelo. Qual o problema? O problema é o seguinte: tem uma sala com a brinquedoteca, tem uma sala de livro, e tem uma sala do computador. E tem, vamos supor, dez turmas de crianças. Então, as crianças vão ficar girando uma vez por semana, ou de dez em dez dias, para ocupar essas salas. Ela não tem a estrutura disponível no dia a dia. E ela tem a necessidade de se adequar ao horário disponível. É diferente dela ter, no tempo da rotina, liberdade para ir para aqui ou para lá. Muitas vezes você tem que quebrar uma atividade por que chegou a hora de ir para a brinquedoteca. Você estava no meio da atividade, mas chegou a hora de ir, lá, para a biblioteca. Então essas atividades fragmentadas é que são inadequadas. E uma estrutura já montada para aquele agrupamento oferece um espaço físico para um fluxo mais contínuo. Quanto mais a instituição permitir o fluxo contínuo das atividades da criança, mais a criança aprende e se desenvolve. Quanto mais eu tiver atividade fragmentada, menos a criança aprende e se desenvolve. Eu aprendo quando eu mergulho numa temática contínua. É a mesma coisa com o adulto. Você está pesquisando alguma coisa. Você se enfia naquele tema e fica manhã, tarde e noite e aí você vai ter a produtividade. Agora, quando você faz assim: você tem uma hora hoje, outra ora a semana que vem - você não caminha. Toda hora tem que recomeçar. É fragmentado.



Nesse mesmo artigo afirma que a brinquedoteca, no Brasil, constitui-se numa alternativa para dispor de brinquedos, não explora a riqueza do lúdico ao transformá-la em equipamento escolar, em vitrine decorativa ou espaço para demonstração de atividade didática. Como melhor explorar o brincar no espaço educativo infantil?

Bom, então já expliquei porque a brinquedoteca não tem funcionado. Se o brinquedo é uma coisa importante, se o brincar e o brinquedo são importantíssimos para a criança, tem que estar disponível, todo momento, para a criança. Se eu tenho trinta e cinco crianças de quatro anos dentro de uma sala, os brinquedos têm que estar sempre disponíveis para as crianças. Enquanto nós estivermos criando uma rotina sempre dirigida pelo adulto, nós não estamos olhando a criança. É preciso que o tempo do brincar seja dado e a própria criança comece a gerir esse espaço. Quanto mais você colocar uma rotina num tempo que só o adulto pensa, e não entra a criança, menos você está atendendo o desenvolvimento. Por exemplo, nas experiências da Inglaterra, nessas escolas de excelência, os professores ficam atrás das crianças, para ver o que as crianças estão fazendo, para dar o suporte individualizado. Então, é um currículo que a gente costuma dizer: – atende as necessidades e interesses das crianças. O nosso, muito pelo contrário, atende aquilo que o adulto acredita, mas não as necessidades da criança.

Na concepção do ambiente infantil, que elementos visuais podem contribuir ao acolhimento da criança, transmitindo-lhe segurança e desejo de permanecer no ambiente? Quais não são recomendáveis?

O que sente uma criança que chega num ambiente e ela vê um monte de produção de crianças...? Ela vai se sentir mais bem acolhida quando ela encontra no ambiente brinquedos que chamam atenção dela, produção de outras crianças. Então, quanto mais o espaço lembrar um pouco aquilo que ela tem contato – que são os brinquedos e os amigos – mais o ambiente está apropriado. Ou, até os pais. Quanto mais o ambiente for preparado para receber pais e crianças, mais o ambiente é adequado para a criança. No nosso ambiente escolar acabam expulsando os pais. Então por que é que nós não criamos estruturas onde, no acolhimento das crianças, os pais estejam bem com as crianças, que exista um espaço em que os pais possam ficar com as crianças e brincando com as crianças? O que é comum nessas escolas em outros países. Nós não. Os pais ficam no portão da escola ou, no máximo, na entrada. E as crianças ficam sentadinhas até chegar a hora de entrar na sala. Então, esse é um outro problema: os pais dentro da escola.

Com relação a imagens referentes ao universo infantil, veiculadas na mídia (televisão, quadrinhos, revistas, cinema, etc), que influências podem ter na concepção do espaço educativo?

Sim, a mídia – revista, cinema, etc. – ela está ao alcance de toda a criança, tendo em vista que no universo doméstico as crianças têm esse acesso. Mas, infelizmente na escola, ler revistas, a prática de ir ao cinema e ao teatro, a prática de ter acesso à própria literatura não é muito enfatizada.

Eu pergunto no sentido da linguagem. Por exemplo: existe um desenho na televisão; dentro da escola existem imagens referentes a esse desenho. Ou seja, transformou-se a própria escola num espaço parecido com aquele, como nos filmes, que tenha a ver com o E.T...

Eu diria o seguinte. Se existe essa preocupação de colocar alguma imagem de quadrinhos, de revista, de conto de fadas, quem faz é o adulto e teria que ser a criança. Então, teria que ser a criança a que faz o E.T. e o E.T. dela fique na parede. O que acontece? Se a pessoa valoriza histórias, algum professor que valoriza contos-de-fada, ele coloca lá uma fada, um duende. Ele pinta a parede. Não é a criança. Então a cultura da criança não aparece. Aparece a cultura do adulto. Então, seria importante as crianças representarem aquilo que elas vêem na televisão, nos quadrinhos e a escola pudesse mostrar a cultura infantil. Isso a escola não faz.



Tem que passar pela criança...

Tem que passar pela criança. O adulto não deixa passar pela criança. Não existe o olhar para a criança. O adulto em nome da criança diz que colocou a fada ali na parede. Só que não é a criança, é o adulto.

Segundo estudos da psicologia, nas situações de faz-de-conta a criança projeta nos brinquedos aquilo que viveu pessoalmente, num sentido gestual e não necessariamente literal (por exemplo: uma vassoura transformando-se num cavaleiro). Poderia o espaço educacional infantil transformar-se numa grande situação de faz-de-conta, explorando elementos abstratos que pudessem estimular e acolher a criança, transformando-o num espaço lúdico total?

Sim, certamente, o que é comum em vários países. Em vários países você não vai encontrar um monte de mesas e cadeiras. Encontra um monte de materiais e brinquedos disponíveis e a criança vai explorando todos esses materiais numa situação de faz-de-conta, se ela está na fase de faz-de-conta. Se ela está na fase ainda, mais de motricidade, de movimento sensorial e motor, aquele espaço é para propiciar o desenvolvimento motor e sensorial. O ambiente inteirinho da escola pode se transformar num espaço de expressão e de construção do conhecimento, em espaço de desenvolvimento sensorial ou motor ou no espaço para o faz-de-conta.

Como dimensionar e distinguir as funções de entretenimento e educativas nesses espaços?

As duas coisas acontecem juntas. A idéia é que brincando a criança aprende e se desenvolve. Na hora que ela brinca ela explora, testa texturas, se movimenta e aprende a coordenar os gestos; experimenta as personagens que viu na televisão, nas histórias; fala a respeito dessas personagens, ela faz uma seqüência de ações. Então, no brincar ela está ao mesmo tempo se desenvolvendo e aprendendo. Nós não podemos separar essas duas coisas. Infelizmente as escolas separam.

É aquela estória do playground...

Exatamente. O playground é que serve para recrear e dentro da sala é que é para aprender e para educar.

Como a criança responde às intervenções visuais propostas e em que medida elas colaboram para o seu desenvolvimento e socialização?

Eu diria que as intervenções visuais que o professor em geral faz são mais dirigidas para a aquisição de cor, e só. O professor pega quadradinhos vermelhos, grossos ou finos, ou no formato de triângulo, ou no formato de quadrado para trabalhar conceitos com as crianças. Então, as intervenções visuais que o professor propõe são muito mais nessa perspectiva de aquisição de conceitos, e não para levar a criança a explorar.

