

QUITE AR
TUR A
OR CRI
ATIVI
DADE

MÁRCIO MORAES VALENÇA > ORG.

AR
QUITE
TURA
& CRI
ATIVI
DADE



Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)
Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)
Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)
Adriana Rosa Carvalho
Alexandro Teixeira Gomes
Elaine Cristina Gavioli
Everton Rodrigues Barbosa
Fabrício Germano Alves
Francisco Wildson Confessor
Gilberto Corso
Gleydson Pinheiro Albano
Gustavo Zampier dos Santos Lima
Izabel Souza do Nascimento
Josenildo Soares Bezerra
Ligia Rejane Siqueira Garcia
Lucélio Dantas de Aquino
Marcelo de Sousa da Silva
Márcia Maria de Cruz Castro
Márcio Dias Pereira
Martin Pablo Cammarota
Nereida Soares Martins
Roberval Edson Pinheiro de Lima
Tatyana Mabel Nobre Barbosa
Tercia Maria Souza de Moura Marques

Revisão

Karla Geane de Oliveira
Ysabelly Campelo Lima da Cruz (Bolsista de revisão)

Diagramação

Victor Hugo Rocha Silva

Capa

Janilson Torres

AR
QUITE
TURA
& CRI
ATIVI
DADE

MÁRCIO MORAES VALENÇA > ORG.

60
anos

Fundada em 1962, a EDUFRN permanece dedicada à sua principal missão: produzir livros com qualidade editorial, a fim de promover o conhecimento gerado na Universidade, além de divulgar expressões culturais do Rio Grande do Norte.

Publicação financiada com recursos do Fundo de Pós-Graduação (PPg-UFRN). A obra foi aprovada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU-CT), pela Comissão de Pós-Graduação (PPg-UFRN) e pelo Conselho Editorial da EDUFRN, conforme Edital n.2/2019-PPG/EDUFRN/SEDIS.

Coordenadoria de Processos Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Arquitetura e criatividade [recurso eletrônico] / Márcio Moraes Valença, org. –
Dados eletrônicos (1 arquivo : 11885 KB). – Natal, RN : EDUFRN, 2022.

Modo de acesso: World Wide Web
<<http://repositorio.ufrn.br>>.
Título fornecido pelo criador do recurso
ISBN 978-65-5569-246-4

1. Arquitetura 2. Valença, Márcio Moraes. I. Título.

RN/UF/BCZM

2022/16

CDD 720
CDU 72

Elaborado por : Jackeline dos S.P.S. Maia Cavalcanti – CRB-15/317

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

SU
MÁ
RIO

7

UMA BREVE
APRESENTAÇÃO

MÁRCIO
MORAES
VALENÇA

10

RESUMOS E
IDENTIFICAÇÃO
DOS AUTORES

17

PROCESSO PROJETUAL E CRIATIVIDADE: concebendo com critérios tectônicos modernos na contemporaneidade
Alcilia Afonso de Albuquerque e Melo

59

EM BUSCA DA AMBIÊNCIA CRIATIVA: uma abordagem exploratória do conceito
Gleice Azambuja Elali

83

COCRIAR A CIDADE COM CRIANÇAS: o caso do projeto URBiNAT no Porto, Campanhã
Gonçalo Canto Moniz, Fernanda Curi, Vítor Leite

117

ALÉM DA FORMA: arquitetura no âmbito das artes
Jorge Bassani

162

A SENSUAL VONTADE DE CRIAR: notas sobre a criatividade na arquitetura à luz da psicanálise
Lúcia Leitão

180

PROCESSOS CRIATIVOS E CONCEPÇÃO ARQUITETÔNICA EM OFICINAS DE PROJETO
Maísa Veloso

197

CRIATIVIDADE E EXPRESSÃO NA ARQUITETURA: uma base conceitual e outra experimental
Márcio Moraes Valença

254

REPERTÓRIO-NEUROCIÊNCIA: a consciência na concepção criativo-projetual em arquitetura a partir das instâncias de McGinty
Rachel Zuanon, Evandro Ziggiatti Monteiro, Claudio Lima Ferreira

284

CRIATIVIDADE E CONEXÕES DIAGRAMÁTICAS EM ARQUITETURA
Rovenir Bertola Duarte

COCRIAR A CIDADE COM CRIANÇAS: o caso do projeto URBiNAT no Porto, Campanhã¹

Gonçalo Canto Moniz

Fernanda Curi

Vitório Leite

Criatividade, Arquitetura e Participação

Em Arquitetura, a criatividade é um processo que pressupõe uma vontade de transformação crítica da realidade. No livro *Creatività e Transformazione*, o arquiteto Gregotti (2016, p. 47) dialoga com Marc Augè e com estudantes de arquitetura; nesse contexto, refere: “a modificação criativa é um ato projetual duradouro que

constitui a ideia de uma novidade necessária”. Essa perspectiva alinha-se, como se explica nesse livro, com a proposta de Poicaré (*apud* BERTELLI, 2016, p. 9), na qual “criatividade é unir elementos existentes com uma conexão nova que seja útil”. De facto, a utilidade da Arquitetura, já enunciada na *utilitas* vitruviana é um estímulo para todo o processo criativo, ainda que possa incluir outras dimensões artísticas, históricas, sociais, ambientais. Gregotti alerta

¹ Este capítulo enquadra-se no financiamento nº 776783 da União Europeia, programa H2020.

os estudantes de arquitetura para os perigos do novo, mais concretamente, da novidade efêmera e superficial que o mundo contemporâneo e global pode colocar ao processo criativo e desafia os futuros arquitetos a considerarem sempre a especificidade e a circunstância local, interpretando as necessidades da comunidade, os valores da história e as características do contexto antropogeográfico.

Este capítulo tem como objetivo analisar o processo criativo de projeto participado para cocriar um espaço público com crianças. Nesse sentido, explora-se num primeiro momento o quadro teórico do projeto e a sua relação com o conceito de criatividade, para num segundo momento, descrever a construção de um conjunto de atividades com as crianças e, por fim, desenvolver uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos e o modo como estes são integrados no processo de projeto do espaço público.

Assim, pretende-se que o processo criativo esteja integrado na comunidade local para que a interpretação do território, a identificação das necessidades e a construção de propostas

se desenvolvam em diálogos entre os arquitetos e os cidadãos. Não se trata de “[...] fazer com que as pessoas assumam as responsabilidades que são nossas”, dos arquitetos, como crítica Gregotti (*apud* RODA, 2016, p. 23), que se opõe à postura “participativa”, por exemplo de Giancarlo de Carlo, mas sim de trabalhar de forma colaborativa com aqueles que conhecem, usam e pensam o território, a partir dos seus próprios instrumentos. De facto, os processos participativos têm também o objetivo de fundar o projeto ou o planeamento na criatividade dos utilizadores e não apenas na criatividade do arquiteto, ou melhor, na construção de um processo cocriativo, de diálogo entre todos aqueles que participam na transformação do território. Nesse sentido, estes processos são desenvolvidos por equipas de cientistas e técnicos sociais, assim como de artistas e técnicos espaciais, de modo a promover a construção de “narrativas criativas”.

Cocriar com crianças

O projeto participado tem como principal objetivo o envolvimento da comunidade no

processo de transformação da realidade. Esse envolvimento levanta diversos tipos de desafios. Primeiro, a qualidade desse envolvimento, que levou ao estabelecimento das escalas ou escadas da participação, identificando os diversos degraus que se pretendem alcançar, desde a informação ao empoderamento (ARNSTEIN, 1969). Segundo, a diversidade do participante que reflita a população local, mas também os grupos interessados (*stakeholders*), assim como os parceiros institucionais, garantindo um equilíbrio de género, de idades, de raça e de especificidade de modo a assegurar um processo inclusivo. Terceiro, a quantidade da participação que deve ser ponderada ao longo do processo com momentos de grande participação e com outros de trabalho em pequenos grupos, de maior proximidade até à criação de comissões de acompanhamento com os diversos atores.

É nesse contexto, que interessa focar no envolvimento das escolas e dos seus alunos, pelo potencial que trazem para os processos participativos, tanto do ponto de vista da qualidade, quanto da diversidade e da quantidade. De facto, as escolas têm um forte enraizamento

nas comunidades, nomeadamente as escolas primárias, pela proximidade física e emocional com as famílias. Assim, envolver a escola significa envolver a comunidade na cocriação de soluções para as suas necessidades, contribuindo, simultaneamente, para uma educação aberta aos desafios da sociedade. A educação, centrada nos problemas da sociedade e focada na criança, permite desenvolver um processo de aprendizagem pela experiência direta, que dá ferramentas para o desenvolvimento de competências disciplinares e pessoais (*soft skills*). Esta perspectiva promove uma educação mais democrática, em que a criança aprende fazendo, como referiu, já em 1916, Dewey (1959, p. 204). De acordo com Dewey, ao aprender fazendo, com criatividade, é possível ir além do reconhecimento das coisas que vemos, ouvimos, cheiramos, provamos ou tocamos. Mais do que simplesmente reconhecê-las (*recognize*), passamos a percebê-las (*perceive*). Como ele distingue, “o que se percebe são significados, e não apenas eventos ou existências” (DEWEY, 1934). Desse modo, perceber é dar sentido ao que sentimos e participar no seu significado.

Assim, a participação das crianças nos processos de transformação do seu território, quer seja a sua escola, o seu bairro, a sua cidade, integram este processo lento de educação democrática, que a proposta educativa dos pedagogos progressistas como Dewey, Montessori, Anísio Teixeira, ou António Sérgio, ainda hoje está por concretizar de uma forma plena.

Na arquitetura, Peter Hubner promoveu um conjunto de projetos para escolas nas décadas de 1980 e 1990, onde envolveu os estudantes com os projetistas e os construtores, para criar um mundo com uma visão partilhada. Segundo Jones (2014), “Peter Hübner eschewed the role of design dictator in favour of something more like circus ringmaster, gaining inspiration from place and people, directing events as they unfolded, and coordinating a multiple and unpredictable creativity”². Os projetos participados promovidos por Hubner, mas também Sanoff (2010), entre outros, são processos abertos (open-ended)

2 Peter Hübner evitava o papel de ditador do design em favor de algo mais parecido com o diretor de circo, obtendo inspiração de lugares e pessoas, dirigindo os eventos conforme eles se desenrolavam e coordenando uma criatividade múltipla e imprevisível. (tradução nossa).

onde a criatividade e a experiência dos jovens utilizadores permitem, por um lado, enriquecer o processo transformador do projeto, desafiando os arquitetos a desenvolver o que Teddy Cruz (2019) designa de proximidade crítica, e, por outro lado, desenvolver o sentimento de pertença da comunidade.

Esta criatividade múltipla e imprevista, que emerge do diálogo com utilizadores, nomeadamente com as crianças, deve ser explorada em todas as fases do projeto, desde o diagnóstico, ao projeto, à construção e à avaliação para que o seu contributo seja reconhecível e apropriado por todos, garantindo o seu impacto no espaço, mas também na formação da criança. Segundo Jones, Petrescu e Till (2013, p. xiv), “Participation effectively addresses this gap through involving the user in the early stages of architectural production, leading to an environment that not only has a sense of ownership but is also more responsive to change”³.

3 A participação aborda efetivamente essa lacuna por meio do envolvimento do usuário nos estágios iniciais da produção arquitetônica, levando a um ambiente que não apenas tem um senso de propriedade, mas também é mais responsivo às mudanças (tradução nossa).

O envolvimento das crianças na construção da sua cidade é também enquadrado pela UNICEF (2018, p. 55), que sublinha o seu impacto numa transformação estrutural:

From vision to strategy to implementation, children and young people will ensure that projects lead productively to structural change. Also, co-production will make children feel ownership of the process and of their city experience, and as adults will be more likely to continue to develop the culture of child responsive planning. From the beginning, children's participation in urban planning is the best investment for short-term results and for the long-term perspective⁴.

O projeto Codesign with kids – a toolkit for designers (Your turn, sem data) estabelece

4 Da visão à estratégia e à implementação, as crianças e os jovens garantirão que os projetos levem de forma produtiva à mudança estrutural. Além disso, a coprodução fará com que as crianças se sintam donas do processo e de sua experiência na cidade e, como adultos, será mais provável que continuem a desenvolver a cultura do planeamento responsivo à criança. Desde o início, a participação das crianças no planeamento urbano é o melhor investimento para resultados de curto prazo e para uma perspectiva de longo prazo (tradução nossa).

um ciclo de projeto que integra a metodologia design-thinking, adaptado às crianças. Esse ciclo enquadra-se nas competências definidas para a educação primária e permite manter as crianças ativas, com constantes, cíclicas e múltiplas ferramentas. Promove-se, assim, a abertura à escolha no processo de desenho e uma intensidade que permite às crianças, durante este desenvolvimento, concentrarem-se em experimentar a sensação de poder de decisão e de atuação transformativa.

Ao usar essas ferramentas será fundamental perceber o intuito e as premissas do processo de desenho e entender que estas experiências poderão ir mais além das qualidades transgressivas do desenho criativo ou da sua capacidade de quebrar algumas fronteiras, devendo-se distinguir esta característica do potencial transformador que o processo poderá provocar (BIRCH *et al.*, 2016).

No estudo de Birch, Parnell, Patsarika e Sorn, feito a partir de 16 entrevistas a 16 projetistas que trabalharam com crianças, é referido que quase todos, sem exceção, identificaram a capacidade das crianças de pensar e atuar fora das normas

sociais que restringem os adultos (BIRCH *et al.*, 2016). Se por um lado, quase todos reconhecem que este trabalho lhes permitiu desenvolver novas formas de comunicação, mais ativas e abertas, que poderão também ser usadas nas atividades com adultos, por outro lado, alguns dos entrevistados ressaltaram a dificuldade de manter as atividades num caminho desejável e na importância do planeamento das ferramentas para conseguir que sessões com turmas inteiras, de 20 ou 30 crianças, não dispersem a sua atenção.

Podemos assim concluir a partir destas experiências que cocriar com crianças espaços, edifícios ou cidades constitui uma oportunidade de promover um processo de transformação mais transgressivo, pela sua liberdade criativa, mas também um processo mais sustentável, por incluir as necessidades locais e pelo sentimento de pertença que gera na comunidade.

A criatividade para um corredor saudável no Porto

O envolvimento de crianças no processo de cocriação de corredores saudáveis para

regenerar áreas urbanas com grandes desafios sociais constitui um dos objetivos do projeto URBiNAT (Urban innovative and inclusive Nature), que atua em 7 cidades europeias, com financiamento europeu do H2020. Em cada uma dessas cidades, o projeto organiza uma equipa de académicos do planeamento urbano e das ciências sociais e de técnicos municipais para ativar com cidadãos e associações locais um laboratório vivo urbano e assim constituir uma comunidade de práticas e de interesses para desenvolver este corredor saudável, mas também para adquirir metodologias e ferramentas que permitam resolver outros desafios futuros.

Esses corredores saudáveis procuram ainda conectar áreas urbanas por meio de soluções baseadas na natureza, centradas na dimensão humana. Nesse sentido, pretende-se repensar os corredores verdes mediante soluções materiais e imateriais que tenham um impacto no bem-estar das comunidades e que criem condições para uma participação efetiva no processo de cocriação do seu território (MONIZ; FERREIRA, 2019). Considerando, que as áreas

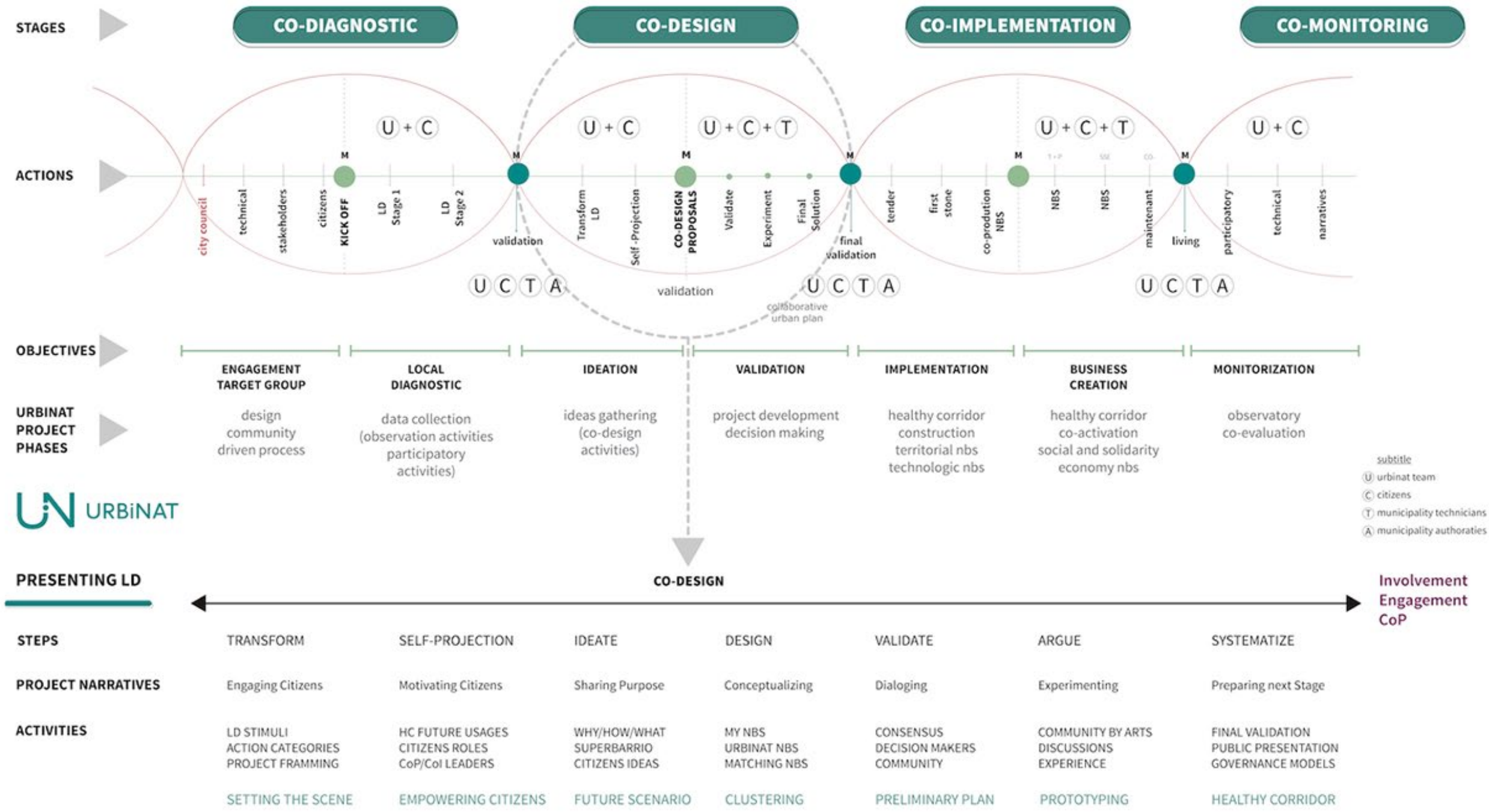
de intervenção do URBiNAT se localizam em bairros de habitação social nas periferias das cidades, o diálogo com a comunidade escolar, alunos, professores, pais, criam condições para envolvimento amplo e efetivo da população residente. A população que reside e trabalha na área de estudo foi também envolvida nas diversas fases, quer em eventos públicos, abertos a todas as idades, quer em eventos mais específicos direcionados para adultos, que decorreram paralelamente e complementarmente às atividades com as crianças. Essas atividades não serão analisadas neste capítulo.

Como engajar os pequenos cidadãos nos processos de cocriação das cidades? Como instigar essas mentes frescas, rápidas e propositivas para idear melhorias dos espaços em que habitam? Como envolver as crianças, os professores e as famílias ao longo das diversas etapas do projeto? Neste texto buscamos analisar um conjunto de atividades realizadas entre maio de 2019 e janeiro de 2020, com quatro escolas básicas de Campanhã, Porto, a área de estudo do projeto URBiNAT, que partiram destas questões para

montar um processo de aprendizagem participativo entre técnicos, professores e crianças.

O projeto URBiNAT construiu um processo de cocriação ao longo de quatro etapas – codiagnóstico, coprojeto, coimplementação e comonitoramento (Figura 1). Em cada uma das fases, as crianças são desafiadas a participar em diversas ações, a partir de um programa desenhado para elas, denominado “URBiNAT Escolas”. Ainda que todas as cidades estejam a envolver as escolas e as crianças da área de estudo, iremos aqui focar o caso de estudo de Campanhã, freguesia da cidade do Porto.

Figura 1 – Diagrama com o processo de cocriação do URBiNAT



Para cada uma das fases de cocriação (Figura 1), o projeto construiu um conjunto de objetivos e de atividades de participação, com métodos e ferramentas específicas, de modo a explorar um processo aprofundado de envolvimento das crianças na cocriação de soluções a integrar no corredor saudável. Essas soluções resolvem necessidades concretas de carácter territorial e ambiental, mas também promovem necessidades imateriais de âmbito educativo, cultural, social ou económico, procurando ainda construir uma abordagem integrada do planeamento. O quadro seguinte identifica objetivos nem sempre sequenciais para cada uma das fases:

Quadro 1 – Relação entre as fases da cocriação e os objetivos específicos

Codiagnóstico	Coprojeto	Coimplementação	Comonitoramento
Perceção do território	Envolver as crianças no URBiNAT	Apoiar a execução das ideias	Avaliar o processo de participação
Conhecimento das NBS	Motivar as crianças para projetar colaborativamente	Autoconstruir as soluções	Percepcionar as melhorias no espaço
Sonhar com a transformação da realidade	Construir cenários e ideias (ideação)	Utilizar o espaço para aprender	Apoiar a manutenção das soluções
	Desenvolver coletivamente as propostas (projeto)		

Fonte: URBiNAT

Considerando que o projeto URBiNAT está a decorrer desde 2018 e termina em 2023, iremos apenas desenvolver as duas primeiras fases: codiagnóstico, realizado entre fevereiro e novembro de 2019; coprojeto, desenvolvido desde dezembro de 2019 até abril de 2021.

Codiagnóstico: perceber, conhecer e sonhar

Na fase de diagnóstico criamos atividades de participação em três escolas primárias (Corujeira, Falcão, Cerco) para todos os alunos (cerca de 150 alunos em cada escola) com o objetivo de os integrar no processo de cocriação do projecto URBiNAT e de analisar o território, nomeadamente o espaço público por meio de percursos coletivos (walkthrough), de workshops com fotografias (photovoice) e de atividades de mapeamento (mapping).

As atividades de participação foram desenhadas de acordo com os protocolos do projeto URBiNAT, mas adaptadas ao contexto local de participação e à experiência acumulada pelas diversas escolas. De modo a criar sinergias com as escolas, os alunos também apresentaram os seus projetos educativos para as questões relacionadas com o ambiente, com a sociedade, com a cultura e com a cidade. Esta partilha de conhecimentos permite construir um espaço coletivo de colaboração, que denominamos de comunidade de práticas e de interesses. Nesse

sentido, os eventos são organizados com a escola, nomeadamente com o corpo docente e com a associação de pais, procurando envolver também a família, desde os irmãos, os pais e os avós. Esta articulação com os professores e com a família alarga o impacto das atividades a estes grupos sociais, mas também garante a adequação das atividades às especificidades das crianças. O planeamento das atividades foi ainda alargado a um conjunto de cidadãos e associações locais que também se envolveram na organização, de modo a integrarem o seu conhecimento sobre a área de atuação no projeto.

O diagnóstico colaborativo (codiagnóstico) da área de estudo realizado pelas crianças das escolas primárias procurou atingir três objetivos: a) Perceção do território; b) Conhecimento das NBS; c) Sonhar com a transformação da realidade. Esses três objetivos não implicaram necessariamente a organização de atividade sequenciais, mas sim o desenvolvimento de um conjunto de ações cognitivas que permitissem estimular o processo criativo das crianças. Contudo, nas três escolas, o programa foi sempre

organizado ao longo de um dia, começando com um breve momento de apresentação e introdução do projeto URBiNAT, para conectar as crianças com os temas do ambiente e da regeneração do espaço público, um momento longo de desenvolvimento das atividades e um momento de encerramento para celebração do trabalho coletivo e comunitário.

Perceção do território

A análise do território pretendia estimular a perceção sensorial e cognitiva das crianças por meio de sua interação direta ou indireta com a realidade, nomeadamente com os espaços públicos da área de estudo. Considerou-se que essa interação iria ativar a criatividade das crianças, quer mediante ações individuais, quer através de interações coletivas com as outras crianças. Nesse sentido, desenharam-se diversas atividades, promovidas pelo URBiNAT, pelos parceiros locais e até pelas próprias crianças:

- Percurso pela área de estudo (walk-through) com comentários em diversos pontos, com grupos de 10 crianças e dois monitores.

Em cada ponto-chave, previamente definido, as crianças eram convidadas a refletir sobre o que mais gostavam, o que menos gostavam e o que gostariam de mudar (Figura 2).

- Fotografias da área de estudo (photovoice) para estimular a memória das crianças e a reflexão crítica sobre a realidade que está representada na imagem. Neste exercício, recorreu-se às mesmas perguntas: o que mais gostavam, o que menos gostavam e o que gostariam de mudar.

Nos três percursos e nas três atividades de fotografia realizadas, o registo das perceções foi organizado em categorias: natureza, mobilidade, cultura, desporto, lazer, identidade, comunidade, pertença, vivência. Assim, as perceções muitas vezes aproximam-se de necessidades, o que revela uma consciência muito realista do território. As crianças gostam da natureza (árvores, plantas, jardim, horta), dos animais (cão, gato, pássaros) de espaços (escola, edifícios renovados, dos espaços de brincar e de jogar). Contudo, elas também identificam os aspetos que não gostam (sujidade, falta de árvores, falta de passeios nas ruas, falta de percursos

para andar, falta de áreas para brincar, falta de segurança, falta de iluminação, falta de espaços de convívio, os cheiros das flores, o ruído, os carros mal parqueados). Por fim, identificam o que poderiam melhorar (renovar os espaços abandonados, renovar o parque infantil, renovar o campo de jogos, plantar mais árvores, fazer percursos para bicicletas, um parque para cães e para gatos, bancos para sentar etc.).

Figura 2 – Percurso no bairro do Falcão, Porto, junho/2019



Fonte: Fotografia de Maças de Carvalho

Conhecimento das NBS

O projeto URBiNAT tem como objetivo promover a regeneração urbana por meio de

soluções baseadas na natureza (NBS). Como ponto de partida, construiu um catálogo com um conjunto de NBS já testadas pelos seus diversos parceiros de modo a inspirar o processo de cocriação das soluções específicas para cada cidade. Essas soluções foram organizadas em quatro categorias: territoriais, tecnológicas, participativas e de economia social e solidária (CONSERVA; FARINEA; VILLODRES, 2021). Assim, realizou-se nas escolas uma atividade para introduzir estes conceitos, identificar as NBS que as crianças conheciam e gostavam e, por fim, perguntar às crianças que NBS gostariam de ter no seu corredor saudável de Campanhã. Com estes objetivos, foram impressos cartazes A3 com uma imagem representativa da NBS e os cartazes foram pendurados numa corda, funcionando como um estendal de roupa (Figura 3). A atividade gerou uma conversa entre as crianças sobre a importância de cada NBS, permitindo incorporar o conhecimento de um conceito novo, mas simultaneamente familiar. Assim, por ordem decrescente, as crianças gostariam de implementar percursos pedonais e cicláveis, florestas de árvores autóctones, uma

estufa hidropónica, uma solução de compostagem comunitária, a criação de uma aplicação/jogo superbarrio, casas de fazer pão, mercados solidários. É interessante verificar que a escolha de soluções resolve as perceções e necessidades identificadas na atividade anterior.

Figura 3 – Exposição de NBS,
Escola Primária da Corujeira, Porto, maio/2019



Fonte: Fotografia de Carlos Barradas

Sonhar com a transformação da realidade

A transformação da realidade pode emergir por meio da consciência de uma necessidade, mas também através do mapeamento de usos

e sentimentos, que permite ativar o sonho (real ou irreal) de um mundo melhor.

Assim, o projeto URBiNAT construiu um conjunto de atividades que permitissem desenvolver estas ações:

- Mapeamento de usos por meio de um mapa interpretativo da área de estudo, onde as crianças colocavam autocolantes com as atividades que realizam nos diversos espaços representados.
- Mapeamento dos sentimentos que as crianças têm em relação aos espaços e à comunidade (Figura 4).
- Desenho de um sonho que tenham para a sua comunidade, no qual são representados equipamentos públicos culturais e de lazer, casas, natureza e sentimentos (parque de diversões, piscina, teatro, cinema, lago, mote com um piano, bairro bonito, limpeza, estar sempre com os pais, natureza, jardim aromático, biblioteca, árvores com fruto, parede de escalada, casa para ajudar pessoas, casas para todos, meninos felizes, mais segurança etc.).

Figura 4 – Mapeamento, Escola Primária do Cerco, Porto, junho/2019



Fonte: Fotografia de Carlos Barradas

Estas atividades (Quadro 2) revelaram o modo como o espaço físico e social é percebido pelas crianças e a consciência crítica que

as crianças com idades entre os seis e os 10 anos têm sobre o território que habitam. As propostas que emergem dos seus sonhos revelam bom senso e um profundo conhecimento das carências da comunidade. Desse modo, a percepção que as crianças têm do seu território permite construir um quadro de referências para o espaço público que combina a compreensão do território nas dimensões ambientais, culturais, sociais, desportivas e educativas. Dessa maneira, não estamos perante um diagnóstico quantitativo (Quadro 3), baseado em dados estatísticos e levantamentos técnicos, mas sim perante um diagnóstico qualitativo, realizado em colaboração e diálogo com a comunidade, que visibiliza a sua experiência e o seu conhecimento sobre a realidade que habitam.

Quadro 2 – Relação entre os três objectivos do codiagnóstico com processos criativos

CODIAGNÓSTICO		
Perceção do território	Conhecimento das NBS	Sonhar com a transformação da realidade
Percurso pela área de estudo	NBS penduradas nas árvores	Mapeamento do uso
Fotografia do bairro		Mapeamento dos sentimentos
		Desenho do sonho
interação com o espaço	experiência de uso do espaço	aprender com a experiência
reação sensorial ao espaço	consciência de valores a integrar no espaço	desenvolver pensamento abstrato
memória do espaço	capacidade de relacionar a realidade com soluções concretas	relacionar espaços e valores
reflexão crítica sobre o espaço	capacidade de adaptar	capacidade de imaginar o futuro
valores a preservar		

Fonte: URBiNAT (MONIZ, 2021)

Quadro 3 – Relação entre os três objectivos do codiagnóstico com os resultados das atividades

CODIAGNÓSTICO			
	Perceção do território	Conhecimento das NBS	Sonhar com a transformação da realidade
O QUE GOSTO	natureza (árvores, plantas, jardim, horta), dos animais (cão, gato, pássaros) de espaços (escola, edifícios renovados, dos espaços de brincar e de jogar)		
O QUE NÃO GOSTO	sujidade, falta de árvores, falta de passeios nas ruas, falta de percursos para andar, falta de áreas para brincar, falta de segurança, falta de iluminação, falta de espaços de convívio, os cheiros das flores, o ruído, os carros mal parqueados		
O QUE QUERO	renovar os espaços abandonados, renovar o parque infantil, renovar o campo de jogos, plantar mais árvores, fazer percursos para bicicletas, um parque para cães e para gatos, bancos para sentar etc.	percursos pedonais e cicláveis, florestas de árvores autóctones, estufa hidropónica, solução de compostagem comunitária, aplicação/ jogo superbarrio, casas de fazer pão, mercados solidários	equipamentos públicos culturais e de lazer, casas, natureza e sentimentos (parque de diversões, piscina, teatro, cinema, lago, monte com um piano, bairro bonito, limpeza, estar sempre com os pais, natureza, jardim aromático, biblioteca, árvores com fruto, parede de escalada, casa para ajudar pessoas, casas para todos, meninos felizes, mais segurança etc.)

Fonte: URBiNAT (MONIZ, 2021)

Coprojeto: transformar, idear e desenvolver

Num segundo momento, já na fase de projeto, envolvemos quatro escolas primárias, mas desafiamos apenas uma turma de cerca de 25

crianças do terceiro ano (oito anos), de cada escola, para aprofundar o trabalho já realizado na etapa anterior com o objetivo de coprojetar soluções para as suas necessidades reais tanto do espaço escolar, como do território envolvente,

mediante um conjunto de atividades de participação (Quadro 4). As atividades seguiram os mesmos princípios de organização já referidos na etapa anterior quanto à sua adequação ao contexto educativo de cada escola, tendo a sua preparação e execução sido acompanhada por uma professora e autorizada pelos pais. Como “atividades” nos referimos às ações que foram desenvolvidas pela equipa do projeto com essas turmas e, em cada escola, essas atividades foram realizadas com quatro objetivos: envolver as crianças no URBiNAT; motivar as crianças para

projetar colaborativamente; construir cenários e ideias (ideação); desenvolver coletivamente as propostas (projeto). Os dois primeiros objetivos foram realizados numa atividade preparatória (pré-oficina) realizada durante uma tarde em cada uma das escolas e os dois últimos objetivos foram trabalhados numa segunda atividade (workshop) realizada durante uma manhã, com um percurso (walkthrough) entre a escola primária e a escola secundária, onde o projeto URBiNAT tem uma sala de trabalho, que denominamos de *living lab*.

Quadro 4 – Relação entre os objetivos, as atividades e as competências criativas desenvolvidas

COPROJETO			
<i>Transform</i>	<i>Self-projection</i>	<i>Ideation</i>	<i>Design</i>
Envolver as crianças no URBiNAT	Motivar as crianças para projetar colaborativamente	Construir cenários e ideias (ideação)	Desenvolver coletivamente as propostas (projeto)
Introdução ao URBiNAT	Observação do espaço do recreio	Percurso entre a escola primária e o agrupamento	Desenho colectivo do percurso realizado
Percurso casa-escola	jogo “Cocas”		jogo “Cocas” jogo do bairro
			Maqueta da área de intervenção
Apreender novos conceitos	Capacidade de observar	Observar o espaço público	Encontrar respostas para os desafios das realidades
Integrar a sua identidade cultural	Aprender a ver	Reconhecer os espaços, os objectos e as pessoas	Pensar colaborativamente
Integrar as especificidades do grupo	Selecionar os elementos que se quer registar	Partilhar o conhecimento da realidade	Desenvolver ideias e propostas
Representar a realidade	Representar ideias e valores		

Fonte: URBiNAT (MONIZ, 2021)

Envolver as crianças no URBiNAT

A primeira etapa era uma ativação de uma hora na própria escola, uma minioficina de sensibilização com uma breve introdução ao projeto URBiNAT em sala, para envolver as crianças nos conceitos (natureza, urbano, saudável), metodologias participativas e nos objetivos do corredor saudável. Pretendeu-se também ressaltar a importância e o direito da criança em pensar e reformular a cidade em que vive. Nas quatro escolas, o URBiNAT encontrou grupos bastantes distintos, mas igualmente motivados para pensar o seu espaço escolar e o seu território.

Numa das escolas (Cercos do Porto), o trabalho realizado com um grupo de crianças de etnia cigana permitiu explorar o seu universo criativo, enquadrado pela sua forte identidade cultural. Assim, não é possível, e nem desejável, homogeneizar os processos participativos, ou criar um manual que se replique em diferentes contextos sem levar em conta todas as especificidades, seja o contexto cultural do grupo participante, ou as condições meteorológicas, por exemplo.

Na outra escola (Falcão), a primeira atividade foi realizada com um grupo de 17 crianças, entre as quais cinco com especificidades funcionais. Apresentamos brevemente o projeto URBiNAT, e convidamos os alunos a mapear o percurso entre a escola primária e a secundária, que seria feito na semana seguinte, com linhas e alfinetes numa maquete simplificada (Figura 5). Assim, a introdução ao URBiNAT foi complementada com uma introdução ao território para incorporar as referências urbanas das crianças.

Numa outra escola (São Roque), pedimos aos alunos que desenhassem o caminho da sua casa até a escola, que colocassem o que consideravam mais importante, o que veem, o que gostam, o que mudariam. Assim foi possível identificar que a maior parte dos alunos vem de carro para a escola (13 em 25); cinco alunos vêm a pé; cinco alunos vão de autocarro; e que há alunos que não sabem onde moram, apenas o modo como vêm de casa. Um deles deixou claro no desenho: entre duas construções, um carro e uma árvore e a frase: “Vou de carro mas gostaria de ir a pé”. Ainda que muitos alunos que se deslocam a pé

para a escola tivessem dificuldade em desenhar o seu percurso, entre os que vêm de carro houve referência ao facto de fazerem o percurso sempre ao telefone, e por isso não saberem os sítios por onde passam. Outras observações que foram feitas pela equipa: quase todos desenham sobre a forma de percurso linear; muito poucos representam um tema/local específico, e geralmente usam formas de representação diferentes, os que

vêm de carro focam-se no desenho do próprio carro, da rua, dos sinais de trânsito, semáforos; entre os pontos de referência (casa-escola) a maioria identifica (com desenho ou legenda) sítios que reconhecem: lojas, serviços, outras escolas; a maior parte representa elementos naturais durante o percurso; sol, flores, árvores, animais; alguns desenham as pessoas com quem fazem o percurso (família, amigos ...).

Figura 5 – Reprodução dos desenhos do caminho casa-escola e atividade na sala de aula, dezembro de 2019



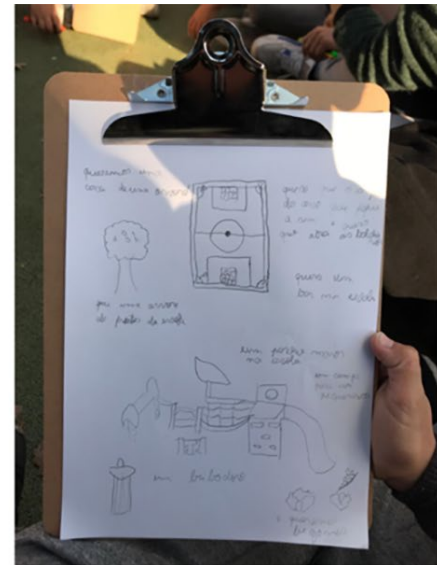
Fonte: Fotografia de Joana Restivo

Motivar as crianças para projetar colaborativamente

A segunda etapa pretendia motivar as crianças a projetar colaborativamente por meio do exercício de observação de um espaço comum, o recreio da escola, com o levantamento “do que

está bom” e “do que poderia ser ainda melhor”. Com as turmas maiores, os alunos eram separados em grupos e realizavam atividades simultâneas, como desenhar (ou descrever) o caminho da sua casa até a escola, ou marcar em maquete o percurso que fariam na atividade seguinte.

Figura 6 – Participantes no recreio e levantamento realizado por um dos alunos da EB do Cerco do Porto, janeiro de 2020



Fonte: Fotografia de Vitorio Leite

A observação constitui uma etapa fundamental do processo criativo, na qual o participante desenvolve a capacidade de observar, apre(e)nder a ver, para depois selecionar os elementos que vai registrar. Assim, as crianças foram desafiadas a desenhar e a escrever, utilizando ferramentas que gostam e que dominam. Desse modo, as crianças foram organizadas em grupos de dois alunos e cada grupo recebeu uma prancheta com folhas em branco e um lápis. Curioso como um objeto simples como a prancheta fez toda a diferença para que as crianças incorporassem o pequeno arquiteto-urbanista que havia dentro de cada um.

Numa das escolas (Corujeira), muitas crianças fizeram observações importantes e bastante específicas, como a possibilidade de ampliar o acesso ao recreio que é feito por um corredor pequeno e uma porta gradeada, a questão do lixo (falta de recipientes adequados para coleta e reciclagem), a questão das hortas e jardins (existentes, mas sem manutenção); e o problema do parque infantil, que não é adequado para crianças maiores. Na análise dos desenhos é interessante perceber os diferentes olhares e interpretações tendo uns optado por

uma abordagem mais concreta, “deviam permitir bolas/basquete; deviam limpar o chão, deviam de tirar as teias, deviam tirar as folhas do recreio, deviam meter um baloiço etc.”, e outra dupla recorria a um tom mais poético, criando assim um jogo de binômios “parede-estragada; corrimão-partido; rede-caída; portão-estragado”. Uma terceira revelava maior consciência ambiental: “Horta do lado da escola”, “reciclar”, “juntar a cidade e a natureza”. Nessa escola, todas as duplas escolheram a escrita e não o desenho. Assim, a turma realizou uma atividade durante a semana por meio do jogo “Cocas”⁵, sintetizando assim o levantamento e propostas de melhorias realizados: a melhoria da horta, do jardim e do parque infantil, que são pequenos e poderiam ser maiores, ter mais flores e plantas; os caixotes de lixo quebrados poderiam ser substituídos por ecopontos, cobertura para ginástica deveria ser substituída por um ginásio “para fazermos exercícios quando chove”; trocar

5 O jogo “Cocas” é também conhecido por “quantos queres” em Portugal, e no Brasil como “vai e vem”, “abre-fecha” ou “come-come”. É uma espécie de origami que abre e fecha com números ou desenhos que contêm abaixo, quando abertos, um segredo, uma resposta, ou uma tarefa a cumprir.

o cesto de basquete estragado; mudar a entrada da escola, que é pequena e perigosa. Melhor seria entrar pela rua lateral, que dá acesso ao recreio da escola; criar um painel de azulejos que poderia melhorar a parede “estragada” do recreio. O levantamento dos aspetos a melhorar identifica um conjunto de ideias e reivindicações relacionadas com o caso concreto de cada escola.

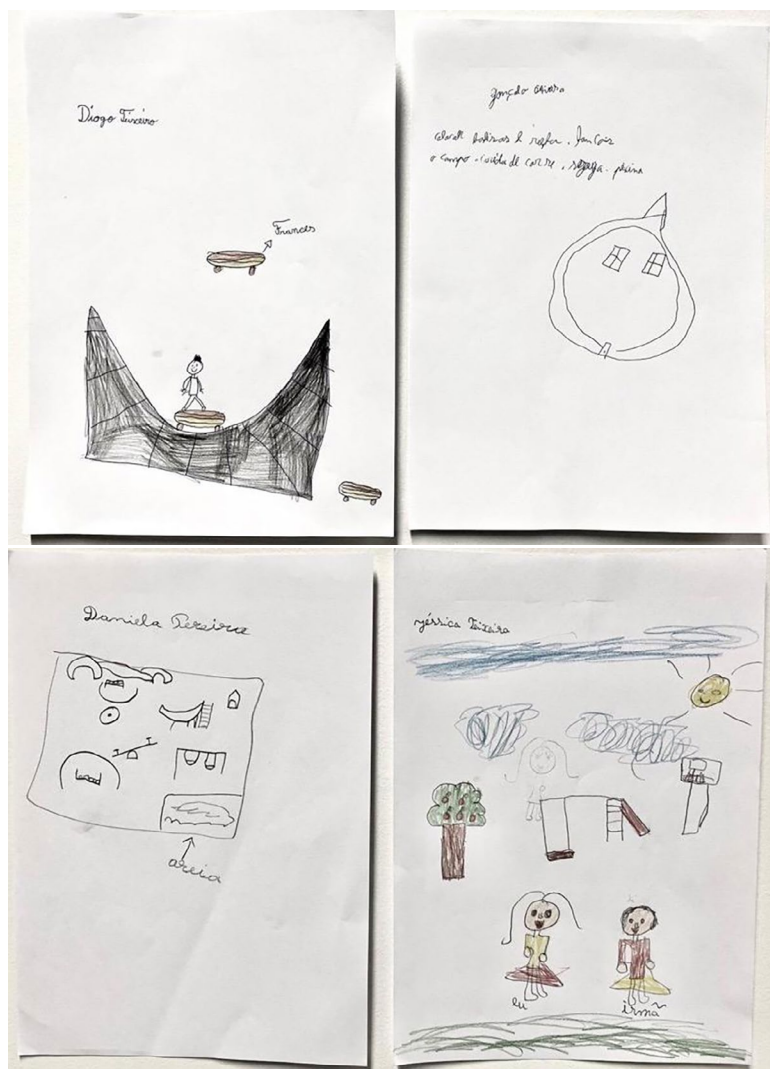
Numa outra escola (Cercos do Porto), seguindo o mesmo método, os alunos registraram nos seus desenhos e textos um conjunto de propostas para o seu recreio: “árvores de frutos (laranja, maçã e pera); horta com verduras e muitos alimentos; um bebedouro; um caixote de lixo no campo; pintar a escola; pôr um portão novo, um bar, parede/muro de escalada, arrumar muro, um parque novo, animais, um jardim novo, plantar flores, limpar e melhorar a escola, tornar o escorrega maior, meter quatro balouços no parque, meter um trampolim, ginásio, um pavilhão para ginástica, bancos para descansar, bancos à beira do campo, campo de basquete, cortar as ervas, comprar redes e uma bola nova” (Figura 6).

Numa outra escola (Falcão), o grupo incluiu alunos com necessidades educativas especiais

que participaram ativamente, com o auxílio dos próprios colegas que se ajudam e se cuidam entre si. Alguns preferiram desenhar, outros escrever sobre o que gostavam no espaço do recreio, e também do entorno da escola, como a Horta Oliveira, que está ao lado e é visível a partir das grades: “Podia ter plantas a volta das árvores e o recreio podia ser mais colorido e também a horta podia ser mais colorida e eu gosto da horta e do recreio. Podia ter mais árvores, um escorrega em cima da árvore, a escola podia ser mais limpa, o chão sem ser de pedras; um campo de futebol, podia ter brinquedos e ter mais árvores, a casa de banho ser mais limpa”.

Na quarta escola (S. Roque), na atividade do recreio com as pranchetas, os alunos valorizam os pavimentos da escola e fazem propostas de alteração (Figura 7). Na maior parte dos desenhos, os alunos mostram que gostariam de mudar o pavimento na escola (mais relvado, caixa de areia...). Desenham as atividades que fazem no recreio (corridas, percursos à volta da escola) e têm propostas programáticas: quase todos desenharam equipamento de parque infantil e bebedouros.

Figura 7 – Reprodução dos desenhos do levantamento do recreio



Fonte: Fotografias de Vitório Leite

Construir cenários e ideias (ideação)

A segunda etapa da atividade, uma caminhada da escola básica até a escola secundária da freguesia, o Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto (Agrupamento), onde uma sala foi gentilmente cedida pela direção para uso do URBiNAT, teve como objetivo observar e reconhecer o espaço público entre a escola primária e a secundária.

Como já tinham na semana anterior experimentado observar o recreio, seu espaço comum dentro da escola, a proposta agora era estender esse olhar para o espaço comum fora dela: as ruas, as calçadas, as praças, os jardins... Os alunos da escola da Corujeira sugeriram um percurso passando pelos bairros do Falcão, do Cerco do Porto e pelo Agrupamento Habitacional Ilhéu, pelos quais iam identificando suas casas, os pequenos comércios de amigos e familiares,

assim como seus talhões na horta comunitária, Horta da Oliveira. Importante notar que as crianças estavam atentas às dificuldades do caminho e à presença de lixo no chão em alguns trechos, ao mesmo tempo que sugeriam mais lugares para jogar, parques infantis, principalmente na Praça da Corujeira, onde chegaram a propor plataformas elevadas no topo das árvores para a prática de arborismo.

O percurso foi feito em pouco mais de uma hora, as crianças pareciam contentes em estar na rua num dia ensolarado, mostrando-se entusiasmadas e interessadas em partilhar com os colegas os lugares que frequentavam (lojas, pastelarias, cabeleireiros), assim como apontar os caminhos mais informais e atalhos que conheciam, comentando que estavam muito danificados (Figura 8).

Figura 8 – Percurso na área de intervenção e desenho coletivo, EB Corujeira, dezembro de 2019



Fonte: Fotografia de Fernanda Curi

Na Escola Primária do Cerco do Porto, os alunos propuseram um percurso passando pelo Pêgo Negro e pelo rio Tinto, locais que frequentam no Verão e que nos queriam mostrar e também à professora, mas chovia tanto que tivemos que ir diretos da Escola para o Agrupamento. No retorno à escola, chovia menos e conseguimos passar por dentro do bairro, onde eles nos mostraram as suas casas e os lugares preferidos que havíamos mapeado, como o mercadinho e o ringue.

No percurso entre a escola de São Roque e o Agrupamento, os alunos mostraram entusiasmo e interesse em partilhar os sítios que conheciam e frequentavam (ruas, lojas, mercearias), mas também as suas casas ou casas de familiares. Faziam comentários sobre as árvores e áreas ajardinadas e/ou os pavimentos dos arruamentos.

Desenvolver coletivamente as propostas (projeto)

Com as três escolas que foi possível realizar a segunda etapa da actividade – nomeadamente o percurso entre a escola básica e a secundária – Cerco do Porto, Corujeira e São Roque – foram

usadas ferramentas distintas para o desenvolvimento coletivo de propostas. Com os alunos da escola do Cerco do Porto, uma turma mais reduzida, jogamos o Jogo do Bairro do Cerco⁶ preparado pela facilitadora Ângela Fernandes e mapeamos alguns dos lugares mais frequentados pelos alunos no bairro e arredores. As perguntas do jogo davam origem ao debate e à sua localização no mapa: “Qual o edifício mais bonito? Como é a tua escola? Há muitas árvores, como são as folhas? O que vês pela janela do teu quarto? Qual é o melhor sítio para ir no fim de semana? Onde gostas mais de brincar? Há parques infantis? Consegues ir sozinho até onde?”.

Sintomático que os lugares preferidos dos alunos para passear aos fins de semana são os

6 O Jogo do bairro do Cerco consistia em 25 perguntas que as crianças deveriam responder de acordo com a carta de baralho que escolhessem. Como era um jogo simples, desenhado num papel (como mostra a Figura 9), o que pareceu atrair as crianças, de imediato, foi a máquina de embaralhar as cartas usada na atividade. Mas conforme iam avançando com as perguntas e respostas, o envolvimento era crescente. Ainda que fosse desenhado especificamente para a escola do Cerco, o jogo também foi usado, com grande interesse, pela escola São Roque, desta vez, sem as cartas, com o auxílio de dominós.

shoppings Parque Nascente e Alameda, o que expõe a necessidade de melhoria dos espaços públicos e sua apropriação pelos moradores dos bairros. Outros alunos também mencionaram a feira de domingo na Alameda de Cartes. O culto do padre cigano também foi escolhido como um dos lugares preferidos.


Dentro do bairro do Cerco, onde todos moravam, os lugares destacados foram o “ringue” (com o campo de futebol, que estava com uma pilha de lixo quando passamos por ali na volta); o café/mercado da Fatinha; do outro lado da avenida, o campo do Salgueiros. Muitos recordaram saudosos uma piscina que foi instalada no meio do bairro durante uma temporada no verão, e depois retirada. Os alunos ainda mencionaram a própria escola como um lugar querido, e muitos contaram das deslocções que faziam, vários deles sozinhos, até ao Pego Negro e ao Bairro do Lagarteiro (onde muitos têm parte da família), e ao Parque Oriental.

Com os 25 alunos da escola da Corujeira propusemos um desenho coletivo. Chegamos ao Agrupamento e as crianças ficaram














surpreendidas com uma folha de papel contínua sobre uma grande mesa, e com o nosso pedido para que desenhassem coletivamente o caminho que havíamos acabado de percorrer. Num primeiro momento, elas não entenderam como isso seria possível e então lembramos juntos todos os lugares que passamos e assim cada lugar foi atribuído a uma criança, divididas em dois grupos. Ressaltamos que seria importante pensar na ligação entre um lugar e outro, para que não fossem feitos vários desenhos e, sim, apenas um, que desse a ideia do percurso. Também deixamos os alunos à vontade para trocar de lugar e ajudar no desenho do outro o que gerou pequenos conflitos, como, por exemplo, quando uma das meninas desenhou um “museu da arquitetura” do lado da Horta da Oliveira, enquanto a que havia desenhado a horta alegava que não queria nenhum museu ali.

Figura 9 – Reprodução do jogo do Bairro do Cerco

Jogo do BAIRRO do CERCO



UN URBiNAT

<p>1 Quantos tipos de transporte há?</p> 	<p>2 Há rios? Onde?</p> 	<p>3 Qual é o edifício mais bonito?</p> 	<p>4 Como é o chão do bairro?</p> 	<p>5 Onde é que as pessoas se encontram de dia? & à noite?</p>
<p>6 Qual é o melhor sítio para ir no fim-de-semana?</p>	<p>7 Existem obras de arte? Onde?</p> 	<p>8 Há mobiliário na rua?</p> 	<p>9 O que vês pela janela do teu quarto?</p>	<p>10 Há parques infantis? Onde?</p> 
<p>11 Como é a tua escola?</p> 	<p>12 Encontra um sítio onde te sintas GRANDE</p>	<p>13 Encontra um sítio onde te sintas PEQUENO</p>	<p>14 Há muitos animais? Quais?</p> 	<p>15 Há música no bairro? Onde? Canta uma canção</p>
<p>16 Há muitas árvores? Como são as folhas?</p> 	<p>17 Consegues ir ao zinho ali onde?</p>	<p>18 Qual é a cor mais bonita do bairro?</p> 	<p>19 Têm barulhos ouvis no bairro?</p>	<p>20 Qual é o sítio mais especial?</p>
<p>21 Há muitas casas iguais?</p> 	<p>22 Que materiais há nos edifícios?</p>	<p>23 Há hortas? Onde?</p> 	<p>24 Onde gostas mais de brincar?</p>	<p>25 Há sítios para fazer desporto? Onde?</p>

Bónus : O que gostavas de ter no teu bairro?

Fonte: Preparado pela facilitadora Ângela Fernandes

Figura 10 – Reprodução em vídeo do desenho coletivo do percurso



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dbPX57CJF-M>. Acesso em: 7 nov. 2021

Com a turma mais numerosa, da escola São Roque, criamos uma dinâmica em pequenos grupos utilizando as ferramentas que já havíamos usado com as escolas anteriores, e acrescentando uma maquete, que tinha sido produzida para ser trabalhada nas diversas atividades do living lab. Os alunos motivados, foram divididos em três grupos para rodarem pelas três mesas de desenho, maquete e jogos.

Na mesa do desenho do percurso, as crianças, em geral, mostraram relutância em realizar um desenho coletivo, resistindo inicialmente e chegando a delimitar áreas individuais para cada registro. Mas acabaram por terminar a atividade com grande entusiasmo e satisfação. Dos aspectos

que haviam gostado no percurso, valorizaram a escola, a natureza, animais e ecopontos.

Na mesa de jogos, os alunos alternaram-se em duplas para jogar, com alegria, o “Cocas”, enquanto os outros jogavam o jogo do Bairro. Na mesa da maquete, os alunos iam identificando lugares, o percurso recém realizado e confeccionando pequenas árvores de espuma para destacar as áreas verdes (Figura 11). A confirmação do sucesso da atividade veio com o e-mail da professora Rute Lourenço da EB São Roque, na semana seguinte: “A atividade foi muito gira e importante para eles começarem a tomar consciência do meio que os rodeia [...] e mais uma vez obrigada, correu tudo uma maravilha”.

Figura 11 – Alunos em atividades após percurso escola-agrupamento, EB São Roque



Fonte: Fotografia de Fernanda Curi

Desenvolver coletivamente as propostas (projeto)

Na última fase do processo de coprojeto, as ideias propostas ao longo das atividades foram sistematizadas pela equipa URBiNAT, procurando encontrar elementos comuns que emergiram das quatro escolas. Esta fase será ainda complementada por novas atividades de participação que foram adiadas devido à pandemia da COVID-19.

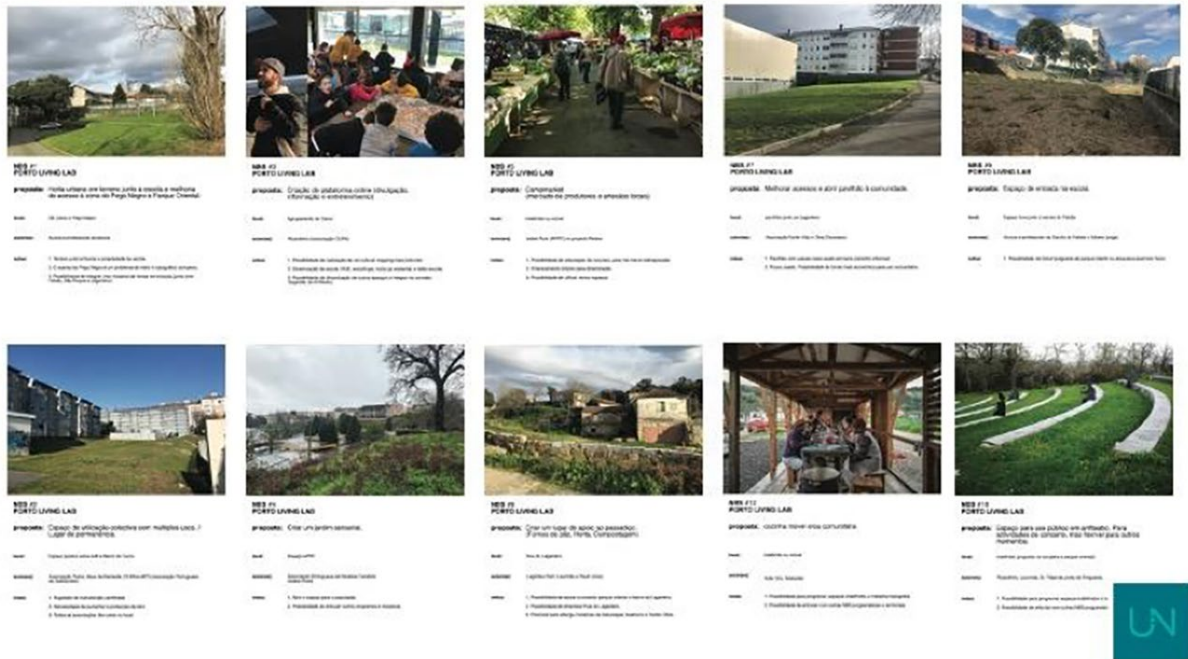
Assim, as propostas são direcionadas para os espaços de recreio das escolas, para os espaços de mediação entre as escolas e o espaço público e também para o espaço público da área de intervenção.

- Melhoria dos equipamentos educativos para brincar no recreio escolar
- Melhoria do espaço de recreio das Escolas Básicas
- Horta pedagógica nas escolas básicas
- Melhoria da entrada das escolas Básicas

- Laboratório vivo educativo no corredor saudável (jardim sensorial)
- Atividades de ecoconstrução e agricultura urbana
- Limpeza e manutenção dos espaços públicos
- Centro de Educação Ambiental

De facto, estas propostas revelam que os alunos de oito anos consideraram a especificidade e a circunstância do real, procurando uma transformação crítica da realidade, de acordo com as recomendações de Gregotti, que identificamos na primeira parte deste texto. Talvez não se possa dizer que as suas propostas são “fora da caixa”, no sentido em que não são extravagantes, contudo, elas espelham um forte sentido progressista alicerçado na educação ambiental e na alimentação saudável. São propostas que fortalecem a relação com a comunidade, por meio dos espaços públicos, como espaços de brincar, mas também como espaços de aprendizagem, ou de aprender brincando, como nos ensinam os pedagogos intemporais da modernidade.

Figura 12 – Cartas NBS com as propostas cocriadas nas escolas básicas do Porto, 2019



Fonte: URBiNAT (MONIZ, 2021)

Conclusão

As experiências com as escolas no âmbito do projeto URBiNAT evidenciaram o potencial da cidade como espaço de aprendizagem, motivando os pequenos cidadãos a pesquisar e questionar a realidade que os rodeia, a observar com atenção espaços e lugares do cotidiano

que muitas vezes passam despercebidos, e a expressá-los visualmente. Essas vivências certamente trouxeram novas percepções e reflexões, individuais e coletivas, o que pode significar um primeiro passo para a construção de novos sentidos, e de uma perspectiva crítica sobre o tipo de cidade em que queremos viver.

Por meio da apresentação e das atividades iniciais na escola, foi importante ganhar a confiança da comunidade escolar, aproximando-nos dos hábitos e usos quotidianos e das necessidades dos alunos e dos professores. Ao mesmo tempo que se apresentou o projeto e os seus objetivos, também nos demos a conhecer, como técnicos e organizadores das sessões, revelando os nossos próprios hábitos, ideias e algumas ferramentas que usamos regularmente, como o desenho e a observação.

Criado este terreno comum, que conferiu os participantes da confiança necessária para assumirem uma certa autonomia nos processos que íamos propondo, tentou-se provocar a exteriorização e partilha dos momentos criativos individuais de cada um, tanto no diagnóstico das necessidades e dos problemas, como na proposição das ideias e das hipóteses de transformação.

Apesar da definição metodológica e da preparação inicial das sessões, foi fundamental prever alguma flexibilidade e adaptabilidade, procurando-se constantemente o diálogo e

a partilha de ideias. Este posicionamento já tinha sido observado em algumas experiências semelhantes anteriores realizadas no Porto, em 1977, pela artista Elvira Leite (2019). Dessa forma, instigou-se a liberdade individual criativa que possibilitou a tomada de decisões coletivas, como a escolha de lugares a visitar ou propostas a desenhar, e que poderá ter ajudado a esta pequena comunidade a pensar o seu entorno e a aproximar-se do ambiente onde está inserida.

Esta partilha foi diferente de atividade para atividade, de escola para escola, mas em todas foi possível notar que as dúvidas iniciais do que fazer, como desenhar ou como pensar, foram dando lugar às hipóteses e às proposições, mas também criando mais dúvidas, de como mudar, como transformar e como melhorar.

Se o espaço que habitamos é um processo coletivo e incremental cristalizado morfologicamente, mediante as práticas socioespaciais quotidianas (BRENNER; SCHMID, 2018), para o melhorar e transformar de acordo com as necessidades das pessoas que o usam e habitam, parece ser importante desenvolver processos de

desenho e decisão fundamentalmente relacionais (PETRESCU, 2012), como o que tentamos promover durante estas fases do projeto.

Foi a partir desta ideia de relação de proximidade, o mais democrática e transgressiva possível, que tentamos incluir a escola nos processos criativos de desenho e de decisão sobre a cidade em que vivem, procurando evoluir o relacionamento destas comunidades com o espaço urbano e contribuir de forma mais transformativa e inclusiva para o desenho e a produção do espaço urbano de Campanhã.

Referências

ARNSTEIN, S. R. A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of*

Planners, 35(4), 1969. 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.

AUGÉ, M. Il qui e l'altrove ai tempi della globalizzazione. Em *Marc Augé, Vittorio Gregotti: Creatività e trasformazione* (M. Roda, Ed.). Milão: Christian Marinotti Edizioni, 2016, p.35-44.

BERTELLI, G. (2016). Architettura e oltre. Em *Marc Augé, Vittorio Gregotti: Creatività e trasformazione* (M. Roda, Ed.). Milão: Christian Marinotti Edizioni, p.5-12.

BIRCH, J.; PARNELL, R.; PATSARIKA, M. & ŠORN, M., Creativity, play and transgression: children transforming spatial design, *CoDesign*, 13:4, 245-260, 2016, DOI: 10.1080/15710882.2016.1169300

BRENNER, N.; SCHMID, C. Elements for a New Epistemology of the Urban. Em *The SAGE Handbook of the 21st Century City* (Hall, S.; Burdett, R., eds.). Nova Iorque: SAGE Publications Ltd. 2018.

CONSERVA, A.; FARINEA, C.; VILLODRES, R. *URBiNAT - D4.1: New NBS Co-Creation of*

URBiNAT NBS (live) Catalogue and Toolkit for Healthy Corridor. Barcelona: IAAC. 2021.

CRUZ, T. *With Teddy Cruz on «Power» and «Powerlessness»* (Ş. Yıldız) [Entrevista]. 2019. Disponível em: <https://archinect.com/features/article/93919/with-teddy-cruz-on-power-and-powerlessness>. Acesso em: 25 nov. 2021.

DEWEY, J. *Art as Experience*. Perigee Books, 1934.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução G. Rangel & A. Teixeira. 3. ed. (1ª edição 1936). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GREGOTTI, V. *Creatività e modificazione creative*. Em *Marc Augé, Vittorio Gregotti: Creatività e trasformazione* (M. Roda, Ed.). Milão: Christian Marinotti Edizioni, 2016, p.45-56.

JONES, P. B. *Learning Process: Justus-von-Liebig School, Moers, Germany, by Peter Hubner*. *Architectural Review*. 2014, outubro 14. Disponível em: <http://www.architecturalreview.com/buildings/learning-process-justus-von-liebig-school-moers-germany-by-peter-hubner/8670949.article>. Acesso em: 25 nov. 2021.

JONES, P. B.; PETRESCU, D.; TILL, J. *Architecture and Participation*. Londres e Nova Iorque: Routledge. 2013.

LEITE, E. *Excerpts from an interview with Elvira Leite, May 2016*. Porto: Pierrot le Fou, 2019, p. 108-113.

MONIZ, G. C.; FERREIRA, I. *Healthy Corridors for Inclusive Urban Regeneration*. *Rassegna di Architettura e Urbanistica*, 158, 2019, p. 51-59.

MONIZ, G. C. (Ed.). *URBiNAT - D4.2: Healthy Corridor Concept*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2021.

PETRESCU, D. *Relationscapes: Mapping agencies of relational practice in architecture*. *City, Culture and Society*, 3(2), 135–140, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2012.06.011>.

RODA, M. (Ed.). (2016). *Marc Augé, Vittorio Gregotti: Creatività e trasformazione*. Milão: Christian Marinotti Edizioni.

SANOFF, H. *Community participation in school planning: Case studie sof engagement in school facilities*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. 2010.

UNICEF. *Shaping urbanization for children. A handbook on child-responsive urban planning*. 2018, maio. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/shaping-urbanization-children>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Your turn. (sem data). *Co-design with kids – a toolkit for designers*. Disponível em: <https://studiolab.ide.tudelft.nl/studiolab/codesignwithkids/>. Acesso em: 1 maio 2021.



Este livro foi produzido sob
supervisão da equipe da EDUFRN
em junho de 2022.