U.PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

A ESCOLA – ESPAÇOS EXTERIORES, ESPAÇOS EDUCADORES.

Consequências das relações simbólicas dos alunos com a arquitectura dos sentidos.

Tese apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
para obtenção do grau de Doutora em Educação Artística | Porto 2020

Liliana Alves Couto

[**ORIENTADORA**] Professora Doutora Catarina Martins
[**CO-ORIENTADOR**] Professor Doutor Henrique Malheiro Vaz

Projecto apoiado pela FCT no âmbito do Programa Operacional Capital Humano da União Europeia

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Autora: Liliana Alves Couto
Título: *A ESCOLA – ESPAÇOS EXTERIORES, ESPAÇOS EDUCADORES. Consequências das relações simbólicas dos alunos com a arquitectura dos sentidos.*

Tese apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
para obtenção do grau de Doutora em Educação Artística, no dia 24 novembro 2020

Júri das provas de Doutoramento em Educação Artístca
Presidente Doutor Heitor Manuel Pinto da Cunha e Alvelos

Vogais Doutora Ana Maria Barbero Franco
Doutor Leonardo Augusto Verde Reis Charréu
Doutor Jorge Manuel Ramos do Ó
Doutora Catarina Sofa Silva Martins

agradecimentos…

À minha mãe Olinda, ao meu pai António, já falecido, aos meus irmãos e irmã, ao Manuel, meu namorado e companheiro e à minha filha Catarina Valéria, meu tesouro. Deles recebi um apoio emocional inestimável. À Professora Doutora Catarina Martins a quem especialmente dedico este trabalho pela orientação, incentivo e conselhos preciosos para a solidificação de ideias e que pôs ao meu alcance o seu saber e a sua experiência tendo dado valiosas indicações bibliográficas ao longo deste percurso formativo. Sem o seu acompanhamento, inspiração e orientação nunca teria conseguido levar este trabalho até ao fim. Ao meu co-orientador Professor Doutor Henrique Malheiro Vaz pelo interesse e colaboração prestados em momentos importantes deste percurso. Ao Professor Doutor José Paiva que, com mestria, conseguiu que eu enfrentasse os mais variados desafios. A todos devo os valores que me incutiram da curiosidade e da perseverança.
Aos alunos que integraram a pesquisa a quem devo a "grande lição" da sua instintiva sensibilidade para a arte da arquitectura e os inesquecíveis momentos de partilha na descoberta comum do significado fenomenológico dos espaços, afinal corolários e cúmplices da nossa coexistência.
A todos os que, de uma forma ou de outra contribuíram para a concretização desta dissertação, o meu mais profundo agradecimento.
As palavras finais, reservo-as para manifestar um justo agradecimento à FCT-Fundação para a Ciência e Tecnologia -instituição sem a qual não seria possível aventurar-me na realização desta investigação.

resumo

Para os alunos, o que significam os espaços exteriores das escolas? Eis a pergunta a que este trabalho procura dar resposta.

No estudo desta questão, o que a formação em arquitectura me autorizava idealizar, inquietava-me por ser insuficiente. A investigação realizada durante a dissertação do mestrado[1], veio acrescentar muitas interrogações sobre o meu papel de arquitecta e professora a que se seguiu a enorme vertigem causada por novas ideias vindas da filosofia da arquitectura que me criaram a certeza de que era possível encontrar novos processos para responder a tais inquietações.

"*Os espaços são construções feitas para ter gente dentro. Vazios, só significam aquilo que eu penso quando estão cheios. Acho que não há espaços vazios.*"

Disse, isto, uma jovem (4Fr.Re., e-mail, 27 jan.) que integrou um grupo de dez jovens voluntários (três rapazes e sete raparigas) que aceitaram o desafio de experimentar uma nova relação com os espaços exteriores da sua escola e fazer parte activa e deste projecto.

Munidos de meios para estabelecerem uma relação multi-sensorial e fenomenológica com os espaços exteriores da escola, agora tornados nosso objecto de estudo, o trabalho descreve todas actividades de experiências pessoais e de pesquisa desses jovens segundo as estratégias por nós delineadas e que englobaram o processo, os meios e os resultados que eles foram descobrindo e coligindo em gravações audiovisuais (vídeos), fotos, desenhos, textos, poemas, objectos tridimensionais, decalques que são agora o repositório surpreendente das suas novas percepções dessa realidade.

A partir desses resultados podemos concluir que, quando sensibilizados e teoricamente preparados para uma abordagem fenomenológica (emocional e sensitiva) com os espaços, os jovens transformam-se, passando a revelar capacidades para reflectir criticamente sobre os espaços e, numa nova perspectiva, assumirem novos papéis, valores e atitudes que os levam à prática de um novo activismo escolar. Dito de outra forma, percepcionando os espaços, segundo uma perspectiva multi-sensorial, os jovens passam a revelar mudanças significativas nas suas reflexões e comportamentos que se traduzem numa atitude positiva e interventiva em relação à escola -aos seus espaços. Assim, revisitando de forma abrangente todo o percurso do trabalho realizado, chegamos à razão em que nos apoiamos para o título desta tese: se por um lado não devo chamar aos espaços exteriores "espaços educativos" tal como são as salas de aula, contudo fica-me a certeza de que são claramente "espaços educadores" ou ainda espaços "para outras educações", uma vez que, do ponto de vista fenomenológico, são capazes de trazer novos fundamentos para o renovado encontro curricular das artes, e dentro delas, da arquitectura com a educação.

Palavras-chave: arquitectura, espaços, multi-sensorialidade, fenomenologia, identidade.

[1] Intitulada *A Maqueta - Entre o Espaço Percebido e o Espaço Transformado: Um Estudo Sobre a Utilização do Objeto Tridimensional em Educação Visual* (Couto, 2011).

abstract

For students, what do the school's exterior spaces mean? That is the question that this paper seeks to answer.

In the study of this issue, what training in architecture allowed me to idealize, worried me for it's insufficiency. The research carried out during the master's thesis added many questions about my role as an architect and teacher, followed by the enormous vertigo caused by new ideas coming from architecture's philosophy that originated the certainty in me that it was possible to find new processes to respond to such worries.

"Spaces are constructions made to have people inside. If empty, they signify only what I think of them when they are full. I think there are no empty spaces."

A young girl said this (4Fr.Re., e-mail, 27 jan.), who was part of a ten volunteer youngster's group (three boys and seven girls) who accepted the challenge of experimenting a new relation with their school's exterior spaces and do an active part of this project.

Armed with the means to establish a multisensory and phenomenological relationship with the school's outer spaces, now turned into our study object, the work describes all activities of these youngster's personal experiences and research according to the strategies outlined by us and which encompassed the process, means and the results that they went on discovering and collecting in audiovisual recordings (videos), photos, drawings, texts, poems and three-dimensional objects, decals that are now the surprising repository of their new perceptions of that reality.

From these results we can conclude that, when sensitized and theoretically prepared for a phenomenological approach (emotional and sensitive) with spaces, young people transform themselves, starting to reveal capacities to reflect critically about spaces and, in a new perspective, take on new roles, values and attitudes that lead them to practice a new school activism. In other words, when perceiving spaces, from a multisensory perspective, young people start to reveal significant changes in their reflections and behaviors that translate into a positive and interventional attitude towards school - towards their spaces. Thus, comprehensively revisiting the entire work course carried out, we arrive at the reason why we rely on this thesis title: if, on the one hand, I shouldn't call the exterior spaces "educational spaces" as classrooms are, on the other hand, I keep the certainty that they are clearly "educative spaces" or even spaces "for other educations", since, from a phenomenological point of view, they are capable of bringing new foundations for the art's renewed curricular encounter, and within them, of architecture with education.

Keywords: architecture, spaces, multi sensoriality, phenomenology, identity.

Índice

DA ESCOLA E DOS SEUS ESPAÇOS EXTERIORES 13
INTRODUÇÃO 13
O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO 16

I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 23
ESTADO DA ARTE 23
OS PROJECTOS PARTICIPATIVOS, UMA NOVA VIA DA ESCOLA SE REENCONTRAR 33
A CONTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS SUAS PROJECÇÕES NO QUOTIDIANO DAS ESCOLAS 45
A IDENTIDADE COMO LIBERDADE PARA A RESPONSABILIDADE 61
COMO CONSTRUIR O QUE DESEJAMOS VIR A SER 65
A IDENTIDADE COMO ACÇÃO EMANCIPATÓRIA 69
SERÃO OS ESPAÇOS UMA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO? 73
PELA MÃO DA FILOSOFIA 79
QUE TEM ESTE MEU CORPO A VER COM O CONHECIMENTO? 83
O CORPO É CONHECIMENTO -ENTRE PALLASMAA E MERLEAU-PONTY 87
A ARQUITECTURA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA -QUANDO O SENTIR ESTÁ PARA ALÉM DO VER ... 99
VELHAS E NOVAS QUESTÕES EM TORNO DA PERCEPÇÃO -É POSSÍVEL ASSISTIR AO PARTO DO NOSSO CONHECIMENTO? 103
TESTEMUNHOS DE UM AVENTUREIRO -DA ANGÚSTIA DO VAZIO À NECESSIDADE DO LUGAR 109
QUANDO A FILOSOFIA REVISITA A ARQUITECTURA 113
GENIUS LOCI -A FILOSOFIA, A ESSÊNCIA DO LUGAR E OUTRAS IMATERIALIDADES OU QUANDO OS LUGARES TÊM UMA ESPIRITUALIDADE 117
ESTAR NUM ESPAÇO MULTI-SENTIDO -UMA NOVA ARTE DE VIVER 127
A ARQUITECTURA -QUANDO O HABITAR É UM ACTO DA CRIAÇÃO 133
A ESCOLA QUE TEM ESQUECIDO OS CAMINHOS DA FELICIDADE 139
DUAS LINHAS QUE NUNCA SE ENCONTRAM -A ESCOLA E OS JOVENS 145
NOS RECREIOS COM ´UM NOVO DEUS´ ENTRE OS DEDOS 149
O QUOTIDIANO DOS RECREIOS -UMA SIMPLICIDADE COMPLEXA 155

II PARTE - COMPONENTE EMPÍRICA 161
PASSO A PASSO À PROCURA DO ESPAÇO 161
(*IN*)ESPERADAMENTE À PROCURA DO MÉTODO 163
UM ESTUDO COM CARACTERÍSTICAS ETNOMETODOLÓGICAS 169
A QUESTÃO DAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS 173
O GRUPO É MAIS QUE A SOMA DOS SEUS MEMBROS 177
REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE OU A PRÁTICA DA FORMAÇÃO PRÁTICA 181
RESULTADOS -COMO ANALISAR O MUNDO DA VIDA 195
CINQUENTA DISCURSOS -EM TORNO DA PLANTA, DA GRELHA E DO ENSAIO 199

III PARTE - O QUE MUDOU EM NÓS OU OS DISCURSOS DA NOSSA INQUIETAÇÃO 225
A NOSSA RESPONSABILIDADE 225
NÃO QUEREMOS ESPAÇOS DE EXCLUSÃO 233
NOS RECREIOS NINGUÉM É UMA ILHA 237
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 241
CONCLUSÕES 253
LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS 257

BIBLIOGRAFIA 259
ANEXOS 275
NOTAS DE FIM 279

DA ESCOLA E DOS SEUS ESPAÇOS EXTERIORES

INTRODUÇÃO

Em 1934, o pedagogo português Faria de Vasconcelos escrevia que “os que compram, alugam ou constroem escolas parece que pensam em tudo, menos nas crianças e nos adolescentes que têm que passar nelas as melhores horas da sua vida” (Vasconcelos, 2010:43). Na base do seu argumento estava já a importância que os espaços escolares adquirem nas vivências e experiências que neles acontecem, condicionando ou proporcionando o estabelecimento de relações mais ou menos significativas. Para ele, a aula não estava circunscrita à sala tradicional, mas expandia-se também aos espaços exteriores, jardins, campos de jogos e zonas de percurso, entre outros. Esta tese procura instalar-se nessa zona de problematização sobre os espaços escolares e a experienciação da sua vivência, a partir de uma proposta de trabalho de investigação-acção que posteriormente evoluiu para uma pesquisa de carácter colaborativo com características acentuadamente etnometodológicas realizado entre um grupo de estudantes e a autora deste trabalho.

Foi a ´densidade´ de sentido da problemática fez evoluir o trabalho dos jovens para uma metodologia que fosse ao encontro das atmosferas dos lugares no sentido que lhe atribui Zumthor (2006) ao interrogar-se porque certa obra, cuja presença “tão bela e natural” tinha uma qualidade que o tocava “sempre de novo” (Zumthor, 2006:11) ou ainda como Norberg-Schulz (1980:6-7) na expressão “espírito do lugar” o termo "qualidade ambiental que vem da essência das coisas concretas".

Parte-se de uma visão sobre a arquitectura como parte de relações complexas e não como uma materialidade espacial neutra. Nesta acepção, os laços que se criam entre o homem e o edificado são qualificados de sentimentais e emocionais, complexos, difusos e impregnantes, agindo na pessoa de forma profunda e duradoura. Exemplo desta afirmação são as ligações que cada um de nós criou com a escola durante o período em que a frequentamos e que são recordadas mais ou menos intensamente ao longo da vida. Nem sempre essas memórias são ou positivas ou negativas sendo antes reminiscências que se prendem com o mundo das interacções pessoais experimentadas -com os colegas, os professores e funcionários- com quem convivemos (e nos envolvemos) e, em grande parte, com eventos realizados nos espaços escolares que os transformam num palco de socialização e de experimentações várias, em que nos confrontamos com o outro, e cujas exigências, negociações e desafios permitem a transição entre um mundo da família, mais ou menos protector e o do quotidiano escolar onde, em parte decorrem períodos marcantes da nossa infância e adolescência (Couto, 2011).

Este trabalho de investigação procura centrar-se e problematizar o espaço escolar, de forma a propiciar novas formas de reflectirmos e falarmos sobre ele e percebermos a

sua importância nos processos educativos das crianças e dos jovens na contemporaneidade. Os espaços não são neutros, neles e a partir deles desencadeiam-se relações, activam-se poderes, criam-se subversões, propiciam-se exclusões, desafiam-se integrações. Contudo, como afirma Hall, "por qualquer razão desconhecida, a nossa cultura tende a atribuir pouca importância ao espaço ou leva-nos a reprimir e a subalternizar o que sentimos em relação a ele" (Hall, 1994:187). Esta investigação procurou, desde o seu início, contrariar essa tendência, aventurando-se por encontrar a especificidade mais profunda e menos visível dos espaços escolares (designadamente os espaços exteriores), por via de um conjunto de experiências sensitivas que permitissem desocultar o que de profundo neles existe e ocorre, de onde pudemos constatar que os estudantes, sob determinadas condições, falam criativamente sobre o espaço em que se socializam no dia-a-dia, manifestam a sua opinião sobre o existente e também sobre o que gostariam que existisse. De acordo com Lopes "[…] facilmente os alunos emitem opiniões, estruturam atitudes e formam representações. Os adjectivos são frequentemente utilizados para os descrever (*interpretar*) de uma forma expressiva (*não neutra*)" (Lopes, 1996:98-99). Foram estas descrições e interpretações que permitiram que o presente trabalho ganhasse a sua substância e se pudesse idealizar como a possibilidade de pensar mais sobre os espaços escolares e as vivências que aí acontecem.

Iniciei o questionamento sobre os espaços escolares na minha tese de mestrado intitulada *A Maqueta - Entre o Espaço Percebido e o Espaço Transformado*. Contudo, na sequência desse trabalho, subsistiram e acentuaram-se algumas interrogações, que ora permaneciam como perguntas sem resposta, ora se transformavam, nesta nova fase, em gatilhos para uma nova investigação.

- Sendo de grande significado a ligação dos alunos aos tempos vividos nos espaços das escolas e mais concretamente nos seus espaços exteriores, porque razão não são ouvidos no momento da planificação dos projectos escolares?
- Serão os alunos capazes de integrar a equipa responsável pelos projectos escolares e revelarem aptidões específicas para fazer valer ideias pedagógica e arquitectonicamente relevantes para a comunidade escolar?
- Porque se têm mantido fora desta participação uma vez que são eles os destinatários finais destes projectos?
- Criadas as condições necessárias para a sua participação, de que maneira podem os alunos, ainda hoje e a qualquer momento, desenvolver projectos de intervenção nos seus espaços escolares?

A razão de fundo do presente trabalho prende-se com o estudo das possibilidades de participação dos alunos no acto arquitectónico, identificando as iniciativas que são capazes de criar e pôr em prática, e analisar os motivos e as formas dessa participação. Por outro lado, indagar se esse acto participativo corresponde a uma verdadeira reconceptualização dessa realidade e, portanto, à aquisição de um saber específico sobre ela. Assim sendo, como caracterizar esse saber? Que consequências dele podem

resultar no plano pedagógico? Justificariam elas um novo debate sobre a inclusão das artes e designadamente da arquitectura dos espaços da escola nos currículos escolares?

Para encontrarmos as respostas, seria necessário conceber e levar à prática um plano de acção investigativa com o contributo de jovens alunos que procurasse, através de estratégias diversificadas, dar resposta a este meu triplo compromisso de arquitecta, professora e investigadora. Assim, era necessário definir objectivos, criar um grupo para desenvolver um trabalho empírico de investigação, colocar em prática o plano estratégico das suas acções, conceber um plano de recolha e tratamento dos resultados e deles inferir as respectivas consequências. A tarefa parecia vasta, mas era também muito desafiadora.

Foi assim que se foi destacando e precisando o objecto de estudo deste trabalho. O seu foco central foi levar um grupo de alunos a ter novas percepções dos espaços em acções de pesquisa multi-sensorial nesse ambiente arquitectónico. Assim sendo, identificamos um conjunto de ´mecanismos de activação sensitiva´ a partir dos quais eles acedessem a tais percepções que fossem outros modos de olhar e sentir o espaço escolar: a fotografia, o vídeo, o desenho, a escrita, entre outras formas de registo e produção narrativa que permitiram tornar os espaços, do quotidiano escolar, mais 'estranhos' e, simultaneamente mais complexos nos significados que transportam, para além de potencializarem uma reflexão sobre o futuro daqueles espaços a partir de um acto de imaginar como "gostariam que fossem". A análise das produções narrativas resultantes deste processo (formas discursivas, testemunhos fotográficos, textuais, desenhos, poesias, decalques, descrições e apontamentos, maquetas e vídeos) permitiu orientar e dar corpo a este trabalho fazendo desenvolver um pensamento mais aprofundado sobre a importância da participação dos estudantes na idealização dos espaços arquitectónicos de que são os principais destinatários finais.

Nesta investigação, os papéis foram assim definidos: os alunos estão no centro da experiência tornando-se ´investigadores de campo´ reservando para mim o papel de investigadora, responsável e orientadora. Este papel tinha como primeiro desafio inventariar estratégias e meios específicos para levar o grupo de jovens a alcançar percepções específicas dos espaços, disponibilizando-lhes meios para as transformar em conhecimento narrativo multimodal.

Essas formas de conhecimento narrativo foram coligidas, anotadas e codificadas com a referência do autor, data de produção (sessão/encontro de trabalho) e análise temática. Por esta razão decorria, simultâneamente, um processo de análise hermenêutica de conteúdo com a finalidade de tornar possível identificar o ´trajecto´ temático dessas comunicações, questão que permitia concluir quanto ao seu processo de reconceptualização. Tal processo de análise longitudinal ia permitir, por um lado estabelecer a pertinência da inclusão dessas produções no corpo da tese e, por outro coligir notas para as conclusões do trabalho.

O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Precisemos então o objecto do estudo. Um trabalho de investigação tem origem, quase sempre, num problema que nos toca profundamente e que percebemos, a dada altura, que não é somente um problema 'nosso', mas que é um objecto de pensamento partilhado por um conjunto de autores. Mas é, sem dúvida, a intimidade desse problema em nós que alimenta a investigação e que a faz seguir em frente, levando-nos a questionar e a pensar diferente daquilo que pensávamos antes.

Habitante de província, filha de ´funcionária´ (auxiliar da acção educativa) de uma escola primária, passei a infância a ouvir as carências e sentir as queixas maternais das necessidades dos "meninos nos recreios". Para a minha mãe os intervalos eram a sua especialidade e, agora posso acrescentar que eram a sua ´espacialidade vivida´. Sendo os intervalos o tempo dos muitos colos que a minha mãe distribuiu aos meninos que por lá passaram, para mim, enquanto investigadora, transformou-se num momento importante da minha criação e destino. As queixas maternas fizeram questionar o meu próprio conhecimento académico, que começava já a sentir ultrapassado (e também inútil), transformando-se numa nova reflexão tecnológica, cultural, social, educativa, ontológica e filosófica. Aquelas queixas maternais sobre os "meninos dos recreios" punham em causa a minha pessoa e legitimidade profissional.

Da consciência objectiva da vida nos intervalos das aulas pela perspectiva materna, nasceu a problemática do estudo, a delimitação do seu campo, as hipóteses e objectivos, os meios e processos a utilizar, e os caminhos que possivelmente teria que percorrer. Por fim foi esperar o momento próprio de avançar com o projecto para e entender o que afinal também era para a minha mãe, a sua razão de ser funcionária de uma escola.

Sendo arquitecta, educadora e professora e filha de funcionária era natural que, ao partilhar aquelas mundividências na meninice, elas se viessem a transmitir na presente condição de investigadora com a necessidade de tudo problematizar e esclarecer.

Dos alunos, enquanto professora e investigadora, eu tinha formado a consciência das suas fragilidades e também do seu alheamento em relação aos ´grandes assuntos das escolas´ porque era uma ´realidade que impossível de ser alterada´ -para todos ela apresentava-se na sua longínqua imutabilidade, mesmo que isso resultasse em desajustamentos- resistiria e sobreviveria incólume e imperturbada à sua chegada e à sua passagem. Mas o desafio moldou, apesar disso, o propósito de despertar os jovens para o desejo de pôr à prova a sua curiosidade, criatividade e estimular, sendo possível, o seu juvenil desejo de participação, tornando-os capazes de pôr e corrigir em causa esses desajustamentos. Procurando levar a cabo esta mudança (tão radical) fui disponibilizando tempo e imaginando as múltiplas estratégias para o desafio de criar condições necessárias e cimentar as interrogações que nos impelissem à acção. Afinal qual a razão, porque o faria para além daquela humana inquietação?

Um dos sustentáculos ao andaime das minhas inúmeras dúvidas foi o desafio deixado pela minha orientadora de que encontraria interrogações e respostas pela leitura aprofundada da filosofia da arquitectura fenomenológica. Apesar de nunca ter tido oportunidades para essa abordagem no meu percurso académico, esse desafio foi fundamental para me levar a cultivar os fundamentos e sustentar as razões deste trabalho. Merleau-Ponty (1999, 2003, 2004), Norberg-Schulz (1975, 1980, 2000) e Pallasmaa (2013a, 2013b, 2014), cada um nas suas especificidades, criaram um grito de alerta para esta lacuna na minha formação.

A literatura sobre a arquitectura escolar indica que a esmagadora maioria dos estudos sobre os seus efeitos na vida dos alunos e da escola têm sido tradicionalmente dirigidos ao estudo e especulação teórica sobre os efeitos dos designados "espaços lectivos", isto é, ao estudo das consequências do *design* das salas de aula e outras estruturas de interior e adjacentes na motivação e rendimento escolar dos alunos. A concentração dos estudos neste campo de estudo fundamentam-se em afirmações que se produzem sobre a correlação entre ambos e também, por alguma razão, do ponto de vista emocional, esses espaços, contrariamente aos espaços exteriores escolares ou de recreio, apesar de terem um significado especial para o aluno, transformam também "a escola em território de passagem, não apetecível, apropriado com obrigação e desligado de investimentos culturais, simbólicos e mesmo afectivos" (Lopes, 1996:123).

Contudo, seria importante investigar os espaços exteriores, trazendo os estudantes para este campo de investigação suscitando a sua sensibilidade, curiosidade e participação. Apesar de já não serem raros os estudos sobre a arquitectura participativa, são ainda escassos os trabalhos fundamentados na perspectiva dos seus mais significativos utilizadores (Lacerda, 2019), isto é, os estudantes.[2] De algum modo, é como se a escola, desde os currículos até ao seu esqueleto arquitectural fosse sempre pensada a partir de fora, pouco escutando aqueles que são o seu pulsar diário. Numa sociedade neoliberal como o é a nossa, é como se os estudantes fossem tratados mais como 'clientes' ou simplesmente 'utilizadores' dos espaços da escola, entre tantos outros espaços de consumo. Trazer os estudantes para este processo de pensamento e acção sobre o espaço escolar configurou-se então, como uma intenção e acção política, na qual os estudantes puderam trazer a sua voz para o centro da discussão. Apesar de não ser ainda uma prática comum, abordar-se-á, mais à frente, a arquitectura como uma prática participativa "da comunidade educativa" que tem vindo a pôr no terreno algumas

[2] Resposta dada pelo Arquitecto Carlos Nuno Lacerda Lopes na conferência, integrante no ciclo de Conferências "Habitar a Escola. Escola: complexidade e interpretação", dada na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, auditório Fernando Távora, no dia 15 de Maio de 2019, quando indagado por mim, sobre a possibilidade de abertura à participação dos alunos (ouvir a sua opinião sobre os espaços escolares, nomeadamente os exteriores) na concretização dos seus projectos de arquitectura das escolas (ou projecto de raiz ou de reabilitação) apresentadas: e.g. escolas da "Gandra, Mouriz e Secundária de Marco de Canavezes" [fonte própria].

experiências[3] com significado. Precisando o objecto de estudo, o presente trabalho de investigação foi direccionado para o ambiente arquitectónico externo (espaços exteriores) de uma escola secundária (Escola Secundária de Santa Maria da Feira) e, dentro dele, apenas para os seus espaços escolares considerados não lectivos, isto é, os seus espaços exteriores. Significa isto que tínhamos como objecto de estudo os espaços ao ar livre e os volumes existentes fora dos blocos e pavilhões das salas de aula e blocos administrativos, ou seja, tudo o que fisicamente existe entre o muro gradeado que limita a escola e as fachadas desse edificado. Assim sendo, como alvo deste estudo fizeram parte os seguintes elementos arquitetónicos: pátios, arruamentos, corredores, passeios, jardins, canteiros, bancos, escadarias, muros, zonas cobertas, árvores, declives e rampas e a respectiva disposição espacial. Era nesses e a partir desses elementos que os alunos iriam fazer a sua especulação sensitiva (e filosófica).

Definido o objecto de estudo, explicitamos então a seguinte **pergunta de partida**:
dispondo de meios adequados (nos quais se destaca a sua formação teórica e prática e os meios de pesquisa adequados) que novas percepções multissensoriais podem experimentar os alunos sobre os espaços escolares, como os concebem e os integram simbolicamente na sua existência, na sua identidade e os expõem nos valores, atitudes e comportamentos quotidianos?

Por outras palavras, a partir daquele objecto de estudo e desta pergunta, foi delineada a intenção global de saber, se as experiências sensitivas que ocorrem nos espaços produzem uma mudança real nas atitudes dos jovens e designadamente os tornam pessoalmente mais responsáveis, autónomos e com mais capacidade participativa na vida da escola, facto que nos permite definir os objectivos do trabalho:

> **Objectivo geral:** estudar o processo de subjectivação fenomenológica que os alunos constroem a partir das relações simbólico/sensitivas com os espaços não lectivos da escola, e as respectivas incidências pessoais;
>
> **Objectivos específicos:** i) Estudar as relações que se estabelecem entre essa realidade construída e o projecto evolutivo pessoal dos jovens; ii) Analisar as percepções traduzidas nos seus discursos e as suas incidências nos seus processos identitários; iii) Saber se essas percepções são criadoras de um conhecimento novo; iii) Analisar se esse conhecimento motiva os jovens para um novo activismo escolar, ou melhor, uma nova consciência crítica e cívica sobre a escola.

O contexto que se julgava favorável para levar à prática o trabalho estava condicionado pela resolução de algumas condições prévias ditadas pela experiência que eu tinha

[3] "Há um novo interesse entre a educação e a arquitectura na inclusão dos alunos e outros utilizadores no processo projectual das escolas. Inúmeros autores vêm este processo como um meio de aproximar os arquitectos dos assuntos educativos com o fim de levar a arte arquitectónica a empenhar-se no design de escolas mais contextualizadas. Este envolvimento não está isento de dificuldades" (Woolner, 2009:1, tradução nossa).

acumulado do trabalho do mestrado: a formação dos jovens pondo-os em sintonia teórica com novas percepções que são também novas configurações fenomenológicas da arquitectura; a sua preparação sobre as técnicas para a exploração multi-sensorial dos espaços (a utilização dos ´mecanismos de activação sensitiva´); a sua preparação para a prática da pesquisa sensorial nos recreios da escola, tornando-os capazes de compreender e descrever aquelas percepções. O contexto era a condição final para criar estratégias facilitadoras para a construção de uma narração discursiva a partir dessa relação fenomenológica. Aos processos multivariados de registo chamamos mecanismos de pesquisa sensitiva e os resultados são produções narrativas e discursivas multimodais que foram alvo de discussão e análise hermenêutica final. Assim, as conclusões foram consequência de um processo analítico a partir da categorização sumária das produções discursivas dos jovens e parte importante dessas produções foram integradas na escrita da tese de acordo com o seu significado e pertinência.

Merecerá destaque, então, referir a extensa abordagem feita sobre a questão da identidade que se veio a tornar um conceito central neste estudo por diversas razões. A primeira é que os jovens participantes do nosso estudo são adolescentes, estádio em que a grande maioria dos autores caracteriza de acentuada instabilidade emocional sendo a fase mais crítica (mas não a única) da formação identitária, questões que precisavam de ser esclarecidas. A segunda é que só o esclarecimento do conceito e dos seus factores condicionantes permitiria estabelecer em que sentido esta experiência marcou um rumo genuíno e diferente da formação identitária dos jovens intervenientes tornando-se assim, sem ambiguidades, um desses factores. A terceira é que seria sustentável colocar a hipótese de que, chegados à conclusão de que esta experiência vinha provocar alterações na identidade, apenas restaria determinar o seu sentido e profundidade. Em grande parte, o objectivo do estudo estaria aqui implicado uma vez que o nosso propósito era saber se, das novas experiências que os alunos iam estabelecer com os espaços em estudo, resultava um novo tipo de conhecimento e se esse conhecimento transformaria alguns traços da sua identidade[4] [partindo do princípio que o conhecimento sensorial e fenomenológico da realidade é identitário (Merleau-Ponty, 1999, 2003, 2004); (Pallasmaa, 2013a, 2013b, 2014); (Norberg-Schulz, 1975, 1980, 2000); (Holl, 1994)] restando ainda interesse em identificar a ocorrência de alterações nas suas condutas de emancipação e de participação na vida da escola.

As respostas a estas questões seriam de importância decisiva, restando, porém, as não menos decisivas questões metodológicas e estratégicas que definissem como, quando e por que meios poríamos os jovens nas condições que favorecessem uma nova

[4] Aqui entendida num sentido em que há um "eu" diferente entre outros, e que permanece em cada um de nós, num corpo, ´mutável´, em constante construção e transformação a partir de pontes que se vão estabelecendo com o que é exterior ao nosso corpo. Não é assim considerada como categoria fixa, mas processo e prática (trajetória) que cada um estabelece consigo mesmo e nas múltiplas relações com os outros, com os espaços, culturas, etc. Esta questão encontra-se abordada de forma mais esclarecedora e aprofundada mais adiante.

abordagem dos espaços que os levassem à sua reconceptualização já atrás referida. Assim, destaca-se também a abordagem feita sobre os procedimentos de pesquisa utilizados pelos jovens onde se descreve as técnicas utilizadas nas suas abordagens dos espaços. Após um contacto inicial orientado pelo preenchimento de uma grelha de observação, procedemos à inventariação de múltiplos mecanismos da observação sensorial, considerados como uma nova estratégia que levasse os alunos a numa posição de abertura à arquitectura sensorial, isto é, às possibilidades de aceder a essa realidade por via multi-sensorial, questão que se revelou também decisiva uma vez que consequentemente nos impôs o estudo do extenso campo da fenomenologia da arquitectura. Se, por um lado, procurávamos estratégias inovadoras para o acto da pesquisa elas acabavam por implicar também as suas exigências teóricas para nos manter numa linha de investigação coerente. Como as cerejas, não podíamos retirar uma e obliterar as que também se impunham como condição necessária ao desenrolar fundamentado do processo.

Dentro das **razões que ditaram este trabalho** realço a oportunidade de vir a concluir o curso de doutoramento em Educação Artística sustentada pela necessidade de me actualizar (pessoalmente e profissionalmente) e encontrar um espaço para descobrir e reclamar mais profundidade ao trabalho iniciado no mestrado que assim encontra uma razão para se expandir e aprofundar.

Os espaços escolares, e dentro destes os exteriores ou de recreio, com as suas características próprias (edificadas, materiais e físicas e ambientais), surgem como palco específico deste estudo, já que elencam actores (desde alunos, professores, pais, comunidade local, funcionários…) que estabelecem relações sociais e pedagógicas ligadas a experiências de vida, nunca desvinculadas da arte que esses espaços transportam, e que marcarão para sempre a sua forma de ´olhar a escola´. Ideia que está bem presente na perspectiva que Sophia de Mello Breyner nos deixa

> A arte é sempre a expressão duma relação do homem com o mundo que o rodeia. A Arquitectura é especificamente a expressão duma relação justa com a paisagem e com o mundo social. […] De todas as artes, a arquitectura é simultaneamente a mais abstracta e a mais ligada à vida. Aqueles que não amam nem o espaço, nem a sombra, nem a luz, nem o cimento, nem a pedra, nem a cal, nem o próximo não poderão criar boa arquitectura (Sophia de Mello Breyner Anderson)[5].

A arquitectura vive tempos conturbados e a arquitectura escolar em particular sofre uma vasta (e drástica) adaptação à influência das novas tecnologias, novos conteúdos programáticos e sobretudo ao número cada vez menor de alunos no ensino[6]. Neste

[5] Em *Entrevista Jornal Távola Redonda*, janeiro de 1963, sobre "A Boa Arquitectura". Obtido a julho 2019 de: http://www.citador.pt/textos/a-boa-arquitectura-sophia-de-mello-breyner-andresen).

[6] Segundo revelam os últimos dados apurados pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no espaço de um ano, entre 2015/2016 e 2016/2017, houve menos 20.281 alunos nas escolas

contexto de reformas dos espaços físicos da escola (de que as recentes intervenções da Parque Escolar são um exemplo), e na investigação que considere as percepções dos jovens seus utilizadores, há muita matéria por esclarecer. O exemplo mais claro é o facto incontestado de haver um amplo estudo e debate sobre os espaços lectivos (as salas de aula), tidos como espaços pedagógicos, tendo-se mantido fora daquelas preocupações os espaços exteriores das escolas considerados ainda hoje "não educativos". De algum modo, é como se numa cultura 'oficial', a sala de aula representasse o lado sério de um saber a ser adquirido, e os espaços fora da sala de aula, fossem somente um acrescento que permitisse balancear as energias dos estudantes, através de tempos, de práticas e ritmos controlados, até voltarem a entrar nesse lugar formal de saber que é a sala de aula. Mantidos em solene negligência pela perspectiva de arquitecta, esse facto contribuiu para serem agora interrogados e para me interrogar numa perspectiva humana e fenomenológica.

Por outro lado, se a arquitectura escolar tem sido alvo de frequentes investidas, quer pela arquitectura quer pela filosofia da arquitectura, pouco ou nada se tem feito para estudar essa realidade a partir do ponto de vista dos alunos em conjunto com os professores. Quer isto dizer que, no que concerne às decisões sobre as construções ou reabilitações dos espaços físicos da escola, continua a constatar-se que são sempre os outros (os arquitectos meus pares) que, pelo facto de serem uma autoridade na matéria, continuam a ter nas suas mãos as soluções finais para o edificado, decidindo em nome dos interesses dos utilizadores, sem os consultar. Pelo argumento de autoridade de terem maior conhecimento, experiência e maturidade, governos, arquitectos e engenheiros fazem valer a sua (imodesta) competência para responder a todos os desejos e necessidades dos utilizadores, sobretudo os alunos, argumentando que eles não são suficientemente experientes para ter uma opinião válida nesta matéria.

Abrirei mais à frente, a propósito da questão da arquitectura participativa, referências mais detalhadas sobre o debate actual em torno da questão da consulta dos alunos (e não só) na abordagem da construção e reabilitação dos edifícios escolares.[7]

É assim que os tempos lectivos dos espaços exteriores são considerados ainda hoje, ´tempos suspensos´, ´furos´ nos horários, lugares para ´o recreio dos alunos´, tempo ´de intervalo´ entre um outro tempo, esse sim importante e que é a razão de ser da escola: o sacralizado tempo das aulas. Os ´intervalos´ e os espaços onde eles acontecem são pedagogicamente insignificantes e se, na realidade, muita coisa aí acontece, tudo é considerado pedagogicamente pouco relevante representando pouco mais que ´tempos

do ensino não superior de Portugal continental. Obtido a 3 janeiro 2020 de: http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatisticas/

[7]Uma vez que "[…] there is increasing conviction that children should participate in decision-making (Burke and Grosvenor, 2003; Clark *et al*., 2003), including about school-design (DFES, 2002), and methods are being developed to do this (Wall & Higgins, 2006)" (*In* Woolner, Hall, Wall & Denninson, 2007:233).

e lugares para uma suspensão das aulas, essas sim a real, valiosa e verdadeira ocupação do estudante´.

Factos e problemas passaram da obscuridade à clarividência (clara evidência) da meditação sensitiva e filosófica e os enigmas foram-se desvanecendo aos poucos. A problemática apresentava-se agora sob o crivo de um novo entendimento e especulação: o cansaço e a inutilidade dos espaços, os factos que, aparentemente estéreis, acabam por nos provocar, a certeza das verdades escondidas, a descoberta de novas emoções e vibrações, a nova excitação da luz, o alento do ar-livre, o abraço do sol, a frescura do vento, a aspereza do cimento, iam tornando a vida mais desperta para uma nova autenticidade dos espaços vividos. O convite da meditação fenomenológica desvelava, para mim e para os alunos, uma nova leitura do mundo, em que era preciso lutar contra a aparente insignificância dos espaços, lançar neles o entusiasmo e generosidade da nossa juventude e as sementes da saga que se adivinhava e da qual esperávamos os devidos frutos.

I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ESTADO DA ARTE

A literatura sobre as implicações pedagógicas dos espaços educativos tem origem nos Estados Unidos da América (USA), Reino Unido e Austrália (Blackmore, 2011). Pinto (2005) resume bem o sentido desses estudos ao afirmar que há no espaço arquitectónico um sentido, uma mensagem subliminar inscrita desde a sua concepção em que o autor do projecto procura prever a vivência ao nível "da reacção de uso e da estética e emoção por parte do utente que fica sujeito, por antonomásia, às forças e estímulos inscritos e dirigidos pela arquitectura" (Pinto, 2005:227-228).

A crise de representação do debate da ´cultura escrita´ tem alimentado, neste início de século, uma nova disposição para envolver tanto o visual como novos tipos de narrativas ligadas aos desenvolvimentos tecnológicos que têm assumido um lugar cada vez mais proeminente na pesquisa antropológica.

"Neste novo ambiente de pesquisa, os antropólogos visuais vêm produzindo novos projectos, inovadores, reflexivos e teoricamente fundamentados, utilizando a fotografia, o vídeo, o desenho e os multi/hiper-média (Pink, 2001b; PinK, Kurti & Afonso, 2004)" [*In* Pink (2006:38), tradução nossa]. A metodologia aplicada é qualitativa no sentido de se alcançar uma compreensão mais próxima e completa dos fenómenos. Se, do ponto de vista metodológico, hoje, temos à nossa disposição uma série de instrumentos capazes de proporcionarem abordagens mais complexas dos espaços arquitectónicos e da sua utilização, nem sempre os mesmos são activados em contextos de investigação. A produção de conhecimento sobre o espaço escolar, nas suas múltiplas dimensões, e a partir das vivências daqueles que os habitam, poderia, também, informar a própria construção e renovação desses espaços.

A exploração de métodos visuais no campo educacional permite entender de forma mais abrangente os espaços educacionais, identificando neles uma cultura visual escolar (Prosser, 2007). Por outro lado, de um ponto de vista político, projectos vários focam a importância de repensar os espaços educacionais a partir daqueles que os habitam, como é o caso do programa *Building Schools for the Future* (JISC, 2006) onde os conceitos de cidadania, emancipação e participação assumem preponderância (Baillieu, 2006; Howard, Burke & Cunningham, 2013; Woolner, 2009, 2015).

Nos nossos dias, a escola tem sofrido inúmeras críticas por querer continuar a julgar-se "respeitado e insuspeito" lugar para a criação do saber descurando o debate sobre as suas responsabilidades no combate às causas de estabilidade emocional dos jovens e para aceder a aprendizagens consentâneas com a liquidez em que se move a cultura nos nossos dias que cria uma fragilidade nos laços humanos (Bauman, 2001). Aquela escola deixou de fazer sentido e passou a ser um local de passagem em que nem importa dar

relevo ou problematizar a violência simbólica que ela exerce. Nos seus lugares, tal como as vozes que a habitam, são pouco legítimas expressões de livre multiculturalidade e passaram a ser "uma realidade única cujo sentido é partilhado com outras pessoas e lugares" (Rodman[8], 1992 *in* Lopes, 1996:62). Esse monoculturalismo, por outro lado disponibiliza ao sujeito um *menu* de modelos de vida, como se de biografias se tratassem (*life scripts*) (Bernsten & Rubin, 2004), culturalmente acreditadas (Habermas & Bluck, 2000), a partir dos quais as histórias de vida e a identidade se vão construindo (Adler & McAdams, 2007; Fivush, 2008; Habermas, 2007).

Surge assim no início deste século, um olhar mais abrangente e simultaneamente mais detalhado da literatura sobre as relações dos alunos com o que é designado como a dimensão extra-curricular. Nesta nova dimensão, os estudos sobre as relações dos alunos com os espaços escolares lectivos e não lectivos permitem perceber que se abre um campo ainda, quanto a mim, não suficientemente explorado de índole relacional sensitivo e afectivo que a racionalidade moderna não deixou aprofundar.

Por exemplo "[...] Alison Clark parte de um espaço invisível de uma escola, considerado como banal, se não fossem os discursos que emergem a partir de uma investigação etnográfica sobre o significado desses espaços para os que o habitaram [...]" [*In* Burke, Cunningham & Grosvenor (2010:678), tradução nossa]. Também nesta perspectiva "a escola enquanto espaço físico" revela-se um lugar propício à ocorrência de um currículo oculto (Burke, 2005:489).

Neste sentido, para alguns autores, os espaços escolares e mais genericamente a sua composição arquitectónica, na sua condição de cenário da vivência quotidiana e de interacção (Lopes, 1996), "[…] constituem um artefacto «ativo-passivo» carregado de «forças e intensidades» que interagem com o utente, a partir do seu olhar e do seu sentir nos diversos modos de estar e habitar" (Pinto, 2005:227-228). Neles ocorre e se dissemina o saber narrativo, as histórias de vida, o relato de experiências como moldura cultural do quotidiano.

Na psicologia, a perspectiva narrativista da construção da identidade consolidou-se desde a década de 90 do séc. XX a partir do pensamento de Hermans e Kempen (1993) e McAdams (2001). A sua explicação é dada segundo a ideia de que os humanos recapitulam os eventos da vida por via narrativa, a qual pode ser tomada como um retrato do seu *self* e da sua identidade (Vygotsky, 2000; Bruner, 1987; Hermans & Kempen, 1993; Fivush, 2008; Habermas, 2007 e McAdams, 2001).

Já Giddens (1991) e McAdams (2001), entre outros, propõem que a história de vida, isto é, a narrativa passe a ser entendida como a própria identidade da pessoa. A identidade

[8] Rodman, Margaret C. (1992). Empowering place: multilocality and multilocality. *American Anthropologist,* Vol.94, Nº 3, p. 643.

não se encontra no comportamento, mas na narração da própria vida. Tal narrativa pode ser analisada em termos dos cenários, temas, acções, intriga, personagens, imagos[9], matriz emocional, complexidade de estrutura entre outras possibilidades.

Segundo Malinowski (1978), a narrativa na perspectiva antropológica é uma forma privilegiada de estabelecer e manter laços sociais de proximidade e pertença, sendo as situações de comunicação, o espaço ideal para a proliferação de narrativas. O narrador convida o(s) narratário(s) a partilhá-las e a vivenciá-las consigo.

Este saber narrativo traz à superfície as relações dos jovens como ´coisa´ muito mais complexa. Assim a narrativa é uma acção volutiva e construtiva da pessoa e exprime também a detenção de um "poder disseminado" na perspectiva de Foucault (1999, 2000a, 2000b). Isto é, por ser uma forma de exposição social, ao "narrar-se", o indivíduo não só transmite experiências pessoais, como afirma as suas perspectivas e posições perante a "realidade" narrada, procurando ou a solidariedade dos interlocutores ou a afirmação da sua autonomia em relação a eles. Eis mais uma razão porque se tornou tão importante eleger os recreios da escola como esapços de estudo.

Se por um lado existe um corpo crescente de pesquisas que relacionam a realização educativa e o desempenho académico dos alunos com a qualidade do edificado, por outro são escalpelizadas as condições ideais para o sucesso da escola.

Neste panomara, enunciam-se autores como, Mark Schneider (2002) no estudo sobre "Do School Facilities Affect Academic Outcomes?"**[10]**, e Earthman (2002:3) em "School Facility Conditions and Student Academic Achievement" ao referir McGuffey[11] (1982) que estabeleceu a mesma relação em pesquisadores como: Vernon, Bedford e Warner (1927); Osborne e Vernon (1922); McConnell e Yaglou (1926); Mackworth (1926); Winslow e Herrington (1949); Herrington (1952) e Karpovich (1959).

Por fim o ambiente de escola e de sala de aula tem implicações relevantes no bem-estar e desenvolvimento dos alunos e professores (Machado & Alves, 2014; Matos *et al.*, 2014; Ramos, Félix & Perdigão, 2016) bem como as características e especificidades do espaço-físico onde a escola (ou seja, processo de ensino/aprendizagem) se efectua [(Blazer, 2012; Earthman, 2002; Hertzberger, 2008; Kowaltowski, 2011; Nair, Fielding &

[9] Termo criado por Carl Jung em 1912 e depois usado por Freud e outros psicanalistas. O imago designa uma imagem inconsciente de objecto, realizada e construída em idades precoces e que fica investida pulsionalmente. Existem assim vários imagos mencionados por Jung e por Freud tais como, por exemplo, o imago maternal e o imago paternal. Estes imagos desempenham o papel de modelo ou ideal que rege de uma forma inconsciente as escolhas de objectos.

[10] Na revisão aí feita Schneider (2002) constactou que as instalações escolares afectam a aprendizagem. As configurações espaciais, ruído, calor, frio, luz e qualidade do ar influenciam efectivamente a capacidade de desempenho dos alunos e professores.

[11] McGuffey, C. W. (1982). "Facilities" (Chapter 10). *In* Herbert Walberg (ed.). *Improving educational standards and productivity*. Berkley: McCutchan Publishing Corp.

Lackney, 2009; Schneider, 2002)[12] *In* Noites (2017:74)]. É também assim que Buckley, Schneider e Shang (2004) no estudo "The Effects of School Facility Quality on Teacher Retention in Urban School Districts", concluem que existem factores que afectam francamente a retenção de professores, mas a maior parte do ensino ocorre num local físico particular cuja especificidade física pode prejudicar a capacidade dos professores de ensinar. É o caso do "síndrome do edifício doente" que aumenta o absentismo dos alunos e reduz o seu desempenho e as condições físicas das salas de aula que são um factor importante para o desempenho de professores e alunos (Buckley, Schneider & Shang, 2004:3).

Os espaços escolares assumem assim um significado especial na construção do adulto pois é o ambiente relacional privilegiado para a criação da sua identidade, uma vez que essa construção passa também pela aquisição de uma "[...] consciência sobre a realidade exterior […numa busca conativa de compreensão daquilo…] que se pensa ser e o que se faz para ser" (Carneiro, 1995:30).

Na questão da identidade, a sua formação encerra implicitamente as ideias de continuidade e permanência. Sendo estabilidade, os seus factores biológicos e fisiológicos determinam em parte uma personalidade, uma representação de si que singulariza o indivíduo. Sendo evolutiva, varia de acordo com as condições de vida de cada um, das suas situações vividas, dos seus encontros (e desencontros), isto é, todos os momentos da vida das relações participam na sua construção, e todos os elementos ambientais são tidos em conta.

Por outro lado, é errado pensar que dimensão referente à parte evolutiva, sujeita à vontade da pessoa, só contam as experiências positivas e mais significativas, como se o sujeito fosse dotado de uma capacidade intrínseca para operar essa selecção. A verdade é que todas as experiências contam, não se sabendo como determinam e, em que sentido determinarão em concreto a formação da identidade. O mapa genético e o mapeamento psico-sócio-cultural de um indivíduo/grupo possuem características próprias, moldadas pelo meio (funções, papéis sociais, ideais, valores e orientações) (Holl, 1994; Norberg-Schulz, 1975, 1980, 2000; Heidegger, 2005; Hall, 1990, 2006; Habermas, 1990; Bruner, 1986b, 1987, 1991, 1997, 2001; Bauman, 2005).

Por fim, tem-se vindo a tornar evidente que na sua relação com o construído, existe uma relação entre arquitectura e bem-estar consolidando, como novo axioma, a relação entre a arquitectura escolar e o sucesso educativo (Mazalto Bonnault & Boudjémaï,

[12] Blazer, C. (agosto, 2012). "The impact of school buildings on learning". *Information Capsule Research Services*, 1204, pp. 1- 7. Florida, Miami: Resarch Services Office of Assessment. Obtido de: https://eric.ed.gov/?id=ED536525; Hertzberger, H. (2008). *Space and learning: Lessons in architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.; Kowaltowski, D. (2011). *Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos.; Nair, P., Fielding, R., & Lackney, J. (2009). *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*. Australia: DesignShare.

2008)[13] e que os estabelecimentos de ensino devem ser pensados como lugares de aprendizagens (Baillieu[14], 2006; CNESCO, 2017; Marchand[15], 2004; Rosan Bosch Studio, 2011-2012; Weller[16], 2015) mas, também de acolhimento (Pallasmaa, 2013a, 2013b, 2014; Norberg-Schulz, 1975, 1980, 2000; Zumthor, 2006).

A investigação sobre os espaços escolares tem, também, vindo a sublinhar que uma parte significativa das aprendizagens acontece em diferentes espaços. Theresa Casey por exemplo, afirma que a sala de aula não é o único local para a aprendizagem numa escola e que uma parte não negligenciável das aprendizagens ocorre durante e nos espaços de jogo [*in* Baillieu (2006:2), tradução nossa].

Na segunda década do século XXI é inegável a importância que o pensamento assume sobre os espaços e sobre as relações que neles acontecem bem como o lugar que ocupam nas agendas de investigação cada vez mais interdisciplinares, cruzando os saberes vindos da arquitectura, da história, do *design*, da psicologia, da educação e, mais recentemente, das neurociências, com a percepção de que qualquer edifício arquitectónico não é um espaço neutro, mas antes produtor de efeitos que se implicam nos processos de subjectivação dos seus habitantes (Pinto, 2005).

Por outro lado, uma vasta literatura, baseada na etnografia sensorial e nas abordagens metodológicas das artes ou no seu cruzamento com o educacional, como a artografia

[13] No seu livro "Architecture Scolaire et Réussite Éducative" estes autores dão especial ênfase à existencia de um trabalho colectivo, resultante do encontro entre arquitectos, professores e lideranças comunitárias, mostrando que é necessário reflectir sobre a influência da arquitectura nas missões da escola -reflectir sobre alguns aspectos até então negligenciados, e.g. integração dos edifícios ao seu ambiente, consideração do clima, etc. Também nas suas reflexões vão proporcionando algumas pistas pertimentes dirigidas aos usuários para que possam participar na melhoria dos espaços escolares, com o objectivo de promover o sucesso de todos os alunos, e defendendo a ideia de que a arquitectura escolar não é neutra e tem uma influência muito forte na qualidade de um estabelecimento, já que o meio ambiente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos -em particular das crianças.

[14] Em "Senses of Place: Designing Scotland's Future Schools" acentua que a arquitectura escolar está a ajustar-se às novas ideias levando-nos a acreditar que as escolas só poderão cumprir as suas finalidades, se proporcionarem experiências positivas que permitam que as crianças se divirtam e participem plenamente na vida da escola.

[15] Os edifícios escolares devem ser projectados e construídos de forma a apoiar, os princípios educacionais e métodos de ensino de hoje, e a proporcionar às crianças o espaço que elas merecem, já que é nele elas evoluem diariamente. Marchand (2004) salienta que os espaços de aprendizagem devem ser pensados de acordo com novos critérios: adaptabilidade, flexibilidade, modularidade, polivalência, entre outros. Este autor acrescenta ainda que "os espaços devem ser flexíveis a fim de se adaptarem às mutações futuras»" (Marchand, 2004:25, tradução nossa). Já outros autores referem-se antes aos espaços de convivência da escola que também, nesta prespectiva, são redefinidos segundo critérios de qualidade de vida de alunos e funcionários: conforto, durabilidade, segurança, acessibilidade, limpeza, convívio, etc [(Jetsonen & Johansson, 2011; Mazalto, Bonnault & Boudjémai, 2008; Schleifer, 2009) *In* CNESCO, 2017:5]. Por exemplo Jetsonen e Johansson (2011) no livro "The Best School in the World: Seven Finnish Examples from the 21st Century" fazem alusão à alta qualidade e reputação do sistema educacional finlandês com um acompanhamento pictórico ilustrativo de sete edifícios escolares contemporâneos.

[16] Em "The 13 Most Innovative Schools in the World". Obtido a 15 maio 2017 de: http://www.businessinsider.com/the-13-most-innovative-schools-in-the-world-2015-9.

(Irwin, 2013; Irwin & Springgay, 2008)[17], sugere que as relações sensitivas que acontecem na escola permanecem inexploradas. Se uma escola não é difícil de ler na paisagem independentemente do país, como afirmam Burke e Grosvenor (2008), o olhar que se lhe lança produz diferentes narrativas dependendo do lugar daquele que a olha e das experiências vividas.

A abertura a outros modos de conhecer articula-se com a crise de representação da cultura escrita, originando posicionamentos teóricos e metodológicos que envolvem a produção de narrativas em que o visual e o sensorial são agora considerados discursivamente enquanto produtores de sentidos. O ambiente de pesquisa tem incorporado como instrumentos, e na constituição dos seus *corpus* de análise, materiais fotográficos, video-gráficos, desenhos e até multi/hipermedia [Pink (2006); e por exemplo, Pardiñas e Mesías Lema (2011:7) que propõem o *"Educational photoactivism as a line of artistic action"*].

Essas narrativas sobre a exploração da escola, enquanto espaço físico e simbólico, implicam estarmos atentos não apenas à sua materialidade, mas também às relações que de forma permanente acontecem e se transformam (Lopes, 1996). Tais narrativas são aqui trabalhadas e analisadas pela implementação de instrumentos de pesquisa de natureza múltipla que alargam os horizontes da investigação para as relações sensitivas e simbólicas que os jovens estabelecem com os espaços. Neste projecto, através da abordagem etnográfica e narrativo/sensitiva dos espaços escolares (Burke, Cunningham & Grosvenor, 2010; Pardiñas & Mesías Lema, 2011; Pink, 2009) pretendemos investigar a possibilidade de criar novos conhecimentos e uma consciência crítica sobre estes espaços (Burke & Grosvenor, 2003; Burke, 2007).

Malaguzzi (1993:59) afirma, também, que "o que as crianças aprendem não é o resultado automático do que é ensinado" " [*In* Baillieu (2006:7), tradução nossa]. Reduzir a aprendizagem à transmissão de uma mensagem que um emissor (professor) se dirige a outros (os estudantes) é negligenciar relações de poder que operam na sala de aula e desconsiderar todas as outras camadas de 'saber' que compõem a aprendizagem como um processo. Não apenas o ambiente físico revela a sua importância, tanto pela sua capacidade de influenciar as capacidades perceptivas e cognitivas das crianças, como pelas "qualidades sensitivas de um ambiente", necessariamente articuladas com "as formas de aprendizagem das crianças -envolvendo

[17] "A a/r/tografía é uma forma de investigação baseada na práctica, que relaciona estreitamente as artes e a educação" (Irwin, 2013:106), "[…] ocupa um espaço intelectual e imaginativo para a investigação. Com o advento omnipresente da tecnología e a sua ênfase no visual e no sensorial […]" (Irwin, 2013:112, tradução nossa).
Irwin e Springgay (2008) em "A/r/tography as practice-based research" dão enfase a um tipo de entendimento que é relacional, corporificado e activo. "A/r/tography oferece aos pesquisadores metodologias corporais enquanto o conhecimento pode ser explorado através dos processos criativos da arte" (Pourchier, 2010:743, tradução nossa). "Esse foco na relação entre criar arte e escrever possibilita novas formas de compreender o mundo por meio da experiência" (Pourchier, 2010:740, tradução nossa).

a sua sinestesia- e uma importância estratégica para dar identidade aos próprios ambientes" [Malaguzzi (1993:59) *in* Baillieu (2006:7), tradução nossa].

Dentro da ideia de que os espaços construídos transportam mais significado que a sua configuração física e simbolizam para os seus utilizadores significados mais complexos, Pallasmaa (2014) teoriza que "significado final de qualquer edificação ultrapassa a arquitectura; significado que direcciona a nossa consciência para o mundo e a nossa própria sensação de termos uma identidade e estarmos vivos" (Pallasmaa, 2014:13, tradução nossa não literal) e Norberg-Schulz (1975) põe em relevo que a "essência do lugar… [é] o espaço enquanto concretização existencial".

Quanto aos espaços e aos materiais de construção Nesbitt (2006:32) apela ao "interesse pelas qualidades sensoriais dos materiais, luz, cor, e pela significação simbólica e táctil da sua articulação", ideias que estão na base da maioria das teorias filosóficas da arquitectura (Norberg-Schulz, 1975; Pallasmaa, 2014; Nesbitt, 2006; Zumthor,2006).

Dentro da filosofia existencialista e da arquitectura, alguns autores e filósofos (e.g. Heidegger, Merleau-Ponty, Norberg-Schulz, Pallasmaa) vieram chamar a atenção de que para o mundo das acções tectónicas humanas, a centralidade está no homem enquanto ser existencialmente situado como realidade corporal e, cujo conhecimento é fruto da experiência vivida e das acções desse corpo no mundo, mas que ele ressignifica e simboliza a partir do seu vivido cultural.

É assim que os defensores da ciência cognitiva incorporada -*embodied mind*- (Varela, Thompson & Rosch, 1996, entre outros) veem a dicotomia corpo/mente como um erro, havendo uma irredutível imbricação (*overlap*) entre ambos. A natureza da dependência entre a cognição e o corpo sugere novas maneiras de explorar a ´mecânica´ do processamento cognitivo.

Por outro lado, a mesma corrente filosófica sustenta que a arquitectura como concretização do espaço é criadora de cenários para a nossa vida, pertencendo-lhe um papel importante nos significados que atribuímos à existência que cada um de nós encarna. Daí as afirmações que se constrõem em torno da contestação ao conhecimento de origem exclusivamente visual uma vez que toda a imagem mental construída apenas pela visão tem sempre algo que não se vê, alguma coisa que permanece fora dela, que se mantém invisível, misteriosa, ainda por vir (Merleau-Ponty, 2003).

Sobchack (1992), sem negar a visão como processo de conhecimento, faz apelo à visão volitiva ou deliberada em que o espectador é convidado a trabalhar activamente para constituir a imagem e retirá-la do estado de latência.

Nestes novos modos de aceder ao mundo mereceu destaque a utilização do *smartphone* nos processos de pesquisa por parte dos jovens a que chamamos ´mecanismos de activação sentitiva´ uma vez que se tinha por objectivo criar espaços e tempos de aceder

a um conhecimento multi-sensorial. Com esta nova tecnologia "[…]crianças e jovens estão inventando novas linguagens nessa simbiose com as máquinas. Parece que a escola não considera, não consagra e não está interessada em trabalhar com isso, algo que […] seria extremamente estimulante para as crianças" (Ramos do Ó, 2007:113).

Por outro lado, em grande parte da fundamentação teórica abordou-se com a devida profundidade e detalhe as teorias fenomenológicas das percepções como base de construção de uma arquitectura fenomenológica, bem como o construtivismo narrativista do conhecimento e da identidade (Merleau-Ponty, 1999, 2003, 2004; Pallasmaa, 2013a, 2013b, 2014; Holl, 1994; Norberg-Schulz, 1975, 1980, 2000; Zumthor, 2006; Heidegger, 2005; Hall, 1990, 2006; Habermas, 1990; Bruner, 1986b, 1987, 1991, 1997, 2001; Bauman, 2005; Ricoeur, 2010; McAdams, 2001, 2004; Damásio, 2000, 2017; Vygotsky,1991, 2002; entre outros autores).

Atendendo que actualmente o processo de ensino-aprendizagem se depara com desafios múltiplos, os espaços arquitectónicos podem emergir como dispositivos capazes de activarem diferentes mecanismos que tornam esse processo mais efectivo, significante, livre, espontâneo, participativo e inclusivo (JISC, 2006; Burke & Grosvenor, 2003).

Os *visual, material, affective, cultural and sensory turns* (Braster, Grosvenor & Andrés, 2011), assim apelidados nos estudos culturais e visuais, fazem-se sentir em campos díspares.

> Existem mais "viragens" (*turns*) com as quais os estudiosos das ciências humanas ou sociais devem lidar. Mencionamos, por exemplo, a viragem afectiva que se concentra nos aspectos corporais, a viragem material que se concentra na matéria, ou em outras palavras, a acção do próprio material[18] e, mais recentemente, a viragem sensorial em que a importância é dada a outros sentidos que não o visual[19]. Hoje, o historiador da educação deve saber trabalhar com textos, imagens, objectos materiais, etc. O problema não é a quantidade de fontes disponíveis. [...] mas como lidar com essas fontes (Braster, Grosvenor & Andrés, 2011:16, tradução nossa).

Para além de ser lugar de identidade e identificação, estas considerações permitem colocar a hipótese de se encontrar nesta descoberta e desvelo relacional, com os espaços escolares, uma estrutura de pensamento e acção que possa configurar um novo tipo de conhecimento e uma nova consciência crítica sobre os espaços por parte dos intervenientes.

No modelo, sobre identidade, apresentado por McAdams (2004, 2005) interessa investigar como e porque os indivíduos se diferenciam uns dos outros. Nesta linha de

[18] See the Dutch research project financed by NWO of I. Van der Tuin, *The material turn in the humanities.*
[19] Bacci, F. & D. Melcher (eds.). *Art and the Senses*. Oxford: Oxford University Press, 2010; Burke, C. and I. Grosvenor, "The Hearing School: an exploration of sound and listening in the modern school", *Paedagogica Historica*, 2011, 47, 3, pp. 323-340.

pensamento e partindo de uma revisão da literatura, Hooker e McAdams (2003) e McAdams (2001, 2005) identificaram três abordagens[20] normalmente frequentes à Psicologia da Personalidade: a) a dos traços disposicionais, estudados como tendências comportamentais hereditárias; b) a das características de adaptação, como motivação, papéis sociais, crenças, estratégias de *coping* e outros mecanismos de defesa; c) e as psicobiografias e histórias de vida.

Concluiremos assim que, na realidade:

> os ambientes escolares, em geral, devem ser entendidos como grandes oficinas (*workshops*) sensoriais para a auto-aprendizagem da criança; lugares capazes de apoiar e estimular processos simples e complexos do seu crescimento humano e cívico. Lugares, que são formatados pelas actividades e processos de trabalho de crianças, jovens e professores, mas que também influenciam as suas percepções e processos cognitivos, e contribuem para a formação da identidade das pessoas que os habitam [Michele Zini (ZP Z Architects) *in* Baillieu (2006:29), tradução nossa].

Também na história da educação, por exemplo, o visual tem provocado análises e interpretações da materialidade escolar (Lawn & Grosvenor, 2005), da auto-representação do professor e do estudante (Nóvoa, 2000).

Lopes (1996) procura respostas na escola enquanto produção social do espaço que sendo indissociável, dos ambientes físicos, não é redutível a um mero conjunto de experiências subjectivas

> com efeito, os afectos, simbologias, vivências e memórias «territorializam» o espaço e transformam-no num campo semântico, aberto a uma pluralidade de leituras e possuidor de uma diversidade de linguagens, relacionadas por sua vez com a acção social dos agentes (Lopes, 1996:59-60).

Neste sentido há autores que associam esta ideia a conceitos como multilocalidade e multivocalidade (Rodman[21], 1992:641), da qual resulta uma "polifonia do espaço", partindo da ideia de que todos os agentes são potenciais produtores discursivos sobre

[20] "[…São] três os níveis do modelo de personalidade amplamente citados, modelos que foi usado em "*The Happiness Hypothesis* book". Os três níveis são:
1. Os traços típicos da pessoa ou tendências gerais de uma pessoa. Por exemplo, a lista dos Cinco Grandes traços de personalidade: Abertura, Consciência, Extroversão, Amabilidade e Temperamento;
2. Características de adaptações, desejos, crenças, preocupações e mecanismos de resiliência da pessoa;
3. Histórias de vida, que dão o sentido de unidade significado e propósito à vida de cada um e que é conhecido como identidade narrativa." (Obtido a 17 agosto 2019 de https://en.wikipedia.org/wiki/Dan_P._McAdams)

[21] Rodman, M. C. (1992). Empowering place: multilocality and multilocality. American Anthropologist, Vol.94, Nº 3, p. 641.

o ambiente que os rodeia, admitindo também que as actividades sociais são também potencialmente expressivas, inclusive o silêncio (*In* Lopes, 1996:61).

A partir do que fica dito, o que argumentar quanto às possibilidades da metodologia?

Se por um lado "«o método da fenomenología e da hermenéutica consiste em não haver método» (Gadamer, 1975; Rorty, 1979)[22] […]" (*In* Van Manen, 2003:48, tradução nossa), tal "[…]método fenomenológico difere da análise de conteúdo no sentido em que a análise de conteúdo especifica desde início o que se pretende saber de um texto" (Van Manen, 2003:46, tradução nossa). Também "as «técnicas» às vezes parecem-se aos procedimentos, com a diferença de que naquelas há uma componente de experiência associada (*tekhne* significa «arte», «habilidade») tendo conotações de experiência num sentido profissional ou técnico […]" (Van Manen, 2003:46, tradução nossa). Por isso

> a metodología da fenomenología postula um enfoque da investigação que aspira a carecer de presupostos; por outras palavras, é uma metodología que procura proteger-se contra qualquer ideia prévia até construir um conjunto predeterminado de procedimentos, técnicas e conceitos fixos que regulem o projecto de investigação (Van Manen, 2003:46, tradução nossa).

A fenomenología e a hermenéutica segundo este autor têm um certo "methodos, es decir, un camino" (Van Manen, 2003:47).

É, pois, Van Manen (2003) que nos indica um procedimento a seguir, a investigação fenomenológica que envolve uma interacção dinâmica entre seis actividades investigadoras:

> 1) centrarmo-nos num fenómeno que nos interessa verdadeiramente e nos compromete com o mundo; 2) investigar a experiência do modo em que a vivemos, e não tal como a conceptualizamos; 3) reflectir sobre os aspectos essenciais que caracterizam o fenómeno; 4) descrever o fenómeno mediante a arte de escrever e reescrever; 5) manter uma relação pedagógica firme com o fenómeno e orientada para ele; 6) equilibrar o contexto da investigação tendo em consideração as partes e o todo (Van Manen, 2003:48-49, tradução nossa).

[22]Gadamer, H.G. (1975). *Truth and method*. Nueva York: Seabury.; Rorty, R. (1979). *Philosophy and mirror of nature.* Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

OS PROJECTOS PARTICIPATIVOS, UMA NOVA VIA DA ESCOLA SE REENCONTRAR

> "Vejo com frequência que os arquitectos se ocupam com a estrutura dos seus edifícios, mas não com os seus destinatários. Não se preocupam em saber como eles se sentem nos edifícios que projectam" (Hertzberger *in* Dyer, 2016, tradução nossa).[23]

Ao lema ´o arquitecto que concebe a obra e o destinatário apropria-a´ os movimentos da arquitectura participada vêm acrescentar que a obra só se apropria realmente se for resultado de um processo colaborativo. A inclusão dos diversos agentes interessados no projecto de um edificado, se por um lado garante que as suas vozes são ouvidas, garantem por outro que elas proporcionam um novo olhar sobre o edificado, entendendo-se que, em linhas gerais, esse tipo de processos construtivos procura alcançar os meios que visam a melhoria e desenvolvimento da qualidade dos projectos educativos.

A literatura da especialidade de que o relatório "Better Spaces for Learning" (Forth & Corbette, 2016) traduz as ideias mais relevantes, sintetiza deste modo alguns dos benefícios dos espaços concebidos de forma participada. Assim, tais espaços respondem aos interesses e necessidades dos alunos que, em torno deles constrõem um sentimento de pertença. Alguns dados apresentados também ligam esta arquitectura escolar a uma melhor qualidade da educação e incentivam um melhor comportamento dos alunos porque geram um ambiente mais afectivo que reduz os níveis de *bullying*, isto é, reduzem os actos agressivos, verbais ou físicos, intencionais e repetidos entre os jovens. Há ainda alguns relatos de que projectos coparticipados geram também uma economia de recursos uma vez que as comunidades educativas são muito sensíveis à optimização da aplicação das verbas e à censura ao despesismo.

Sobre esta questão da arquitectura participativa, a consciência que tenho é de que, por várias razões, os responsáveis pelos projectos escolares têm mantido os alunos fora das dinâmicas projectuais ou por incúria e alegada falta de tempo, ou pelo juízo que fazem (preconceito) sobre a incapacidade dos jovens para intervir numa ´coisa tão complexa e de grande responsabilidade como é a arquitectura´. Dito de outra forma: a arquitectura é uma questão que deve ser deixada para os peritos. Concluindo os arquitectos partem do princípio que os jovens, por falta de conhecimentos e maturidade, não estão aptos a prestar uma colaboração substancial e o processo da sua participação se reduz a uma pura perda de tempo.

Por outro lado, nem mesmo nas recentes iniciativas levadas a cabo em vários países e sobretudo no Reino Unido os jovens assumem ou são chamados ao protagonismo,

[23] Tradução nossa não literal de: "Too many architects are busy with the structure of buildings but not with the people. I see that all the time. So, most of the time architects don't think about how people feel in their buildings" (Hertzberger *in* Dyer, 2016).

deixando-se para as autarquias, comunidades e pais a gestão de recursos dedicados a essas iniciativas.

Ora uma razão que preside a este estudo é a lacuna endémica que os projectos das escolas revelam, quase sem excepção, ao nível da última fase da sua construção, isto é, a sua avaliação longitudinal cuja razão de ser é verificar se o construído comprova ser uma resposta satisfatória aos propósitos que levaram à sua construção. Isto no conçabido pressuposto de que os edifícios que se destinam a uma actividade tão dinâmica, como o ensino e aprendizagem, devem ter a sua excelência à prova de se manterem como uma boa resposta à realidade que servem. Esta avaliação exigiria um acompanhamento longitudinal e sistemático das novas construções por uma equipa multidisciplinar composta por técnicos, autarcas, professores, famílias e alunos. Sendo que os alunos, na minha perspectiva, como destinatários finais das construções, deveriam estar sempre no centro desta questão. Na sua avaliação longitudinal, os edifícios escolares deviam estar em estreita consonância com a auscultação dos alunos.

O utilizador deve ser considerado um elemento imprescindível no período durante o qual a obra é avaliada, porque ele detém, como ninguém mais, o saber de usufruto, experimentando na ´própria pele´ as qualidades que mantém esse edificado no cumprimento da satisfação das suas próprias interrogações. Queira ou não, ele é um agente activo dos assuntos relativos à forma como a obra, na prática, corresponde às necessidades inventariadas para a sua formação e o grau de conformidade que mantém com os objectivos que estão para isso definidos, isto é, saber se a obra se mantém ajustada na sua resposta aos níveis de conforto, durabilidade, qualidades da estrutura e dos sistemas de protecção contra o calor, frio, vento e humidade, luminosidade que traduzem, no caso dos edifícios escolares, factores de relevante importância para a promoção de um ensino de qualidade.

Nesta avaliação e a respectiva auscultação do utilizador, raros são os casos em que está previsto um acompanhamento periódico às formas como a obra reage ao uso[24] dos utilizadores o que, na minha opinião, devia ser feita por parte de uma equipa composta pelos autores do projecto e os responsáveis da sua construção e também pela entidade autárquica, professores, pais e alunos.

No entanto, as rotinas sobre a avaliação das construções permanecem imutáveis e o acompanhamento pós-construção é feito esporadicamente por estudos transversais, como são disso exemplo, os que precederam e deram origem à recente vaga de

[24] No sentido a que Zumthor se refere, numa entrevista com Palliester em 2013, “the ‘use’ – in the broadest sense of the word. Not function, use. I always think that there is something very noble to this. It is a noble thing to think how a building is used, because it has to do with how people’s lives are staged and how they are loved.” Obtido de: https://www.architectsjournal.co.uk/news/interview-with-royal-gold-medallist-peter-zumthor

reformas dos edifícios escolares[25]. A avaliação faz-se motivada por um "sentimento de que as coisas já não estão bem" e se "devem modernizar" ou porque "uma nova onda de reabilitações" tem pleno cabimento nos programas dos partidos ou se encaixam na excelência "das candidaturas dos programas de apoio ao desenvolvimento".

Porém tenho para mim que a avaliação feita nessas condições seria um momento-chave para a sua reabilitação de acordo com os interesses manifestados pelos alunos representando uma abertura decisiva para a sua participação.

Como processo de conhecimento e transformação da realidade, a arquitectura é uma arte do fazer, cujas finalidades são direccionadas a destinatários, conhecidos ou potenciais. Quando estes estão identificados, a perspectiva social e ontológica da filosofia da arquitectura, considera injustificável que ela não respeite o ponto de vista desses destinatários, isto é, que não seja fruto de uma negociação séria entre o arquitecto e os seus destinatários finais, uma vez que deve ir ao encontro e exprimir o respeito pelos interesses, necessidades e valores existenciais destes. É neste contexto de ´ausência negocial´ ou indiferença implícita que Herman Hertzeberger (2016) relata a sua ´saga negocial´ para incluir o bem-estar dos alunos e os seus interesses na construção de umas escadas (ver fotografias a seguir) num projecto de escola em que os responsáveis governamentais e até os professores se opunham invocando várias razões, entre as quais a segurança dos alunos. Ora as escadas eram, para além de um elemento funcional, um espaço central pleno de conforto e segurança onde os alunos se podiam servir como zona de estar e sobretudo de bem-estar.

> **Consultou sempre os alunos sobre os projectos para suas escolas?**
> No início, quando ainda tinha que consultar o Ministério da Educação, eles falavam 'Hmm, escada, não podemos deixar porque as crianças vão cair abaixo delas' E eu pensei 'O que posso fazer?' [...] E eventualmente, o representante do Ministério disse 'Se os professores aceitarem, eu aceitarei'. Então conversei com os professores, tive a mesma discussão e eles responderam da mesma maneira, 'As crianças podem cair.' No entanto um ou dois professores consideraram que 'As crianças são mais estáveis do que nós!' e capazes de manter um equilíbrio instável. [...] Numa das minhas últimas escolas onde eu construi uma série de degraus, recebi uma carta furiosa de um dos pais dizendo 'Essas escadas são impossíveis, como pôde fazer uma coisa tão estúpida?' os pais só entendiam esse lance de escadas como uma forma de subir ou descer não vendo que essa era apenas uma de suas funções (Hertzberger *in* Dyer, 2016, tradução nossa).

[25] As avaliações que se conhecem são invariavelmente da responsabilidade de equipas de técnicos (peritos), que incluem apenas avaliações aos aspectos físicos "basicamente inspeções visuais ao interior e exterior dos edifícios e ensaios não-destrutivos aos elementos estruturais" (Brito *et al.* 2009). Essas análises são realizadas por encomenda para servir de base aos projectos de remodelação/reabilitação das escolas sendo privilegiados apenas aspectos relativos à durabilidade e o detectar da deterioração, sendo esquecidas as formas como a tipologia se adequa ou deixou de se adequar aos objectivos da educação. Tais estudos (transversais) confinam-se às construções escolares em Portugal relativas a uma época cujo exemplo se evidência em Jorge de Brito *et al.* (2009).



Imagem 1. Fotografias que mostram como os alunos usam as escadarias, indo além da sua principal função, em duas escolas projectadas por Hertzberger (obtido a 18 abril 2019 de: https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/).

Para além da sua natureza utilitária, a obra arquitectónica é para o utilizador, destina-se a ser um meio onde ele irá projectar a sua pessoa, lugar que irá ser objecto da sua apropriação singular, referenciado ao seu projecto de vida e sendo o sustentáculo do seu presente e do seu futuro.

O acto de habitar um espaço construído é, pois, complexo, em que o habitáculo é um abrigo, espaço para um ´estar simbólico´. As suas qualidades intrínsecas e extrínsecas serão em primeira instância utilizadas de forma instrumental pelo utilizador, mas também é nessas qualidades que ele se irá reconhecer como um ser total: de forma física, espiritual, sensorial, emocional e sentimental, porque todo o espaço tem uma dimensão corporal. O habitáculo torna-se na própria pessoa porque ela, no acto de ´existir juntos´ torna-se capaz de ler e interpretar e, de forma muito pessoal, atribuir significados aos seus componentes físicos: paredes, portas, materiais, composição e sítio e, por fim, se irá finalmente projectar no prazer de viver e estar no mundo, isto é, residir, ocupar, habitar e partilhar (Couto, 2011).

Na perspectiva filosófica, a autoria da obra não pode ter como propósito único configurar-se como projecto destinado a satisfazer necessidades básicas de consumo de uma comunidade ou para dar solução ao ensino de uma determinada faixa etária da população indo muito mais longe na sua problematização.

> […A] utilização quotidiana que os alunos fazem do espaço escolar deve ser entendida como uma forma de *fazer* e *usar* a escola, reproduzindo ativamente uma ordem pré-existente de acordo com os seus projectos, interesses e estratégias. A espacialidade associa-se, então, a uma pluralidade de leituras e de representações do espaço. Para cada jovem estudante, a escola possuirá centros de atracção mas também de repulsa; locais familiares e próximos mas também outros que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação; locais que se apropriam, que se dominam e onde se "defendem"; locais de "repressão" e locais de "emancipação"; locais de pertença obrigatória e locais "facultativos" ou "optativos", locais de "desejo" e locais que não se desejam; locais fora do espaço (utopias) e muitos espaços incongruentes e fragmentários dentro do mesmo local (heterotopias)… (Lopes, 1996:59).

Esta citação permite-nos perceber que o espaço escolar não é neutro nem passível de uma leitura única. As múltiplas leituras e utilizações a que se abrem, estão dependentes da sua codificação (normas sociais, culturais, regras e regulamentos) mas também da imprevisibilidade das experiências daqueles que o habitam e das suas capacidades de o transformarem e de o fazerem projectar-se em significados mais plurais, por vezes contraditórios ou ambíguos (por exemplo, o recreio, espaço de socialização e de prazer para uns, poderá ser lugar de violências e de segregação para outros).

Por outro lado, nas suas múltiplas configurações, o projecto de uma escola deve ser eticamente responsivo, isto é, deve procurar responder integralmente às necessidades básicas do utilizador, mas também ser uma resposta ecológica e respeitadora das suas condições existenciais: humanas, culturais e estéticas, sensoriais, não esquecendo também as suas ideias, gostos, idiossincrasias, mundividências, cultura, papéis atribuídos e estatuto de utilizadores (enquanto professores, alunos, pais, auxiliares e comunidade em geral). Deve ser, assim, uma resposta socialmente responsável, fundamentada nas condições sociodemográficas, cultura, usos e costumes da população que vai servir (Couto, 2011).

Dentro do mesmo ponto de vista, o local de construção é, desde a sua forma embrionária, uma dimensão singular a exigir cuidados especiais no respeito pelas necessidades e direitos do utilizador. O local tem que contemplar as respostas ecologicamente contextualizadas: nas acessibilidades e vias de acesso, orientação e adaptação oro-geográfica, enquadramento paisagístico, características que, a serem respeitadas o qualificam como ´espaço a habitar e viver´ assuntos sobre os quais as comunidades têm uma visão mais vocacionada.

Este estado de coisas, ou seja, as necessidades de reajustamentos do edificado às contingências da evolução e adaptabilidade às mudanças, tem dado lugar ao aparecimento de fenómenos de descontentamento assumido por muitos arquitectos, levando-os a congregar opiniões e esforços para aquilo que agora se designa como arquitectura participativa. O arquitecto, antes avocado como única e última sumidade no *design* do edificado, vem agora assumir as suas insuficiências e abrir-se às opiniões dos utilizadores.

A arquitectura participativa surge na década de sessenta, do século passado, quer como movimento que põe em causa o estatuto elitista da arquitectura moderna quer como expressão da vontade de uma plêiade de novos arquitectos que mostram querer assumir a responsabilidade política e social e ecológica do exercício da sua profissão. Jon Broome (2005:73) reconhece e salienta o objectivo de que pretender envolver as pessoas no processo de conceber e problematizar as habitações é colaborar na construção de uma vida mais sustentável. A partir dessa década e até ao fim do século a quantidade e diversidade destas experiências participativas torna o tema difícil de analisar e generalizar.

Neste início do século XXI, a arquitectura participativa apresenta-se como um processo de investigação cuja tendência é integrar os projectos relacionados com a construção e reabilitação num movimento co-criativo envolvendo vários parceiros.

Na realidade constata-se na literatura da especialidade que o movimento da arquitectura escolar participativa tem-se debruçado com prioridade na consulta da opinião dos jovens sobre o *design* e ou transformação dos espaços das salas de aulas. Embora não seja este o meu propósito convém referir a título de exemplo o trabalho relatado no artigo de investigação "*Getting together to improve the school environment: User consultation, participatory design and student voice"* [26] no qual foi "considerado o papel da visão da criança em influenciar as soluções de *design*, juntamente com as consequências para o ensino e a aprendizagem nos procedimentos de consulta e o redesenho dos prédios das escolas" (Woolner, Hall, Wall & Denninson, 2007:233, tradução nossa). É um estudo que levou em consideração "as perspectivas muitas vezes contrastantes de arquitectos e *designers*, em comparação com professores e educadores" bem como concentrou-se "na contribuição potencial dos utilizadores do ambiente educacional e, em particular, no que acontece à perspectiva do aluno" (Woolner, Hall, Wall & Denninson, 2007:233, tradução nossa).

A razão basilar do projecto foi "a crença de que escolas e as salas de aula não haviam mudado significativamente nos últimos 100 anos" (Woolner, Hall, Wall & Denninson, 2007:237, tradução nossa).

Disse-se atrás que é objectivo levar os alunos a reconceptualizar os espaços escolares tendo apontado também que essa mudança exige uma verdadeira revolução das mentalidades dos alunos, ´a sua mudança de *chip´*, pelo que se passa então a resumir as estratégias que se seguiram para essa reconceptualização dentro de numa correlação com a metodologia perseguida. A parte instrumental e metodológica eram factores decisivos para aquela mudança.

Por esses factores procurou-se encontrar formas que permitissem indagar mais profundamente e, sobretudo ter novas abordagens aos espaços, facto que desde cedo implicou uma profunda revisão dos possíveis instrumentos de investigação. Se todas as características assumidas apontavam para que o desenho do método seguisse os trâmites de um estudo de caso etnográfico, aos jovens participantes (colaboradores da investigação) devia ser possível conceber novas e múltiplas visões dos espaços -bem como novas experiências que fossem verbalizadas e discutidas entre si- estratégia que iria conduzir a resultados inovadores que traduzissem uma concepção renovada do

[26] De Pam Woolner; Elaine Hall; Kate Wall e David Denninson (november, 2007), publicado em *Improving Schools SAGE Publications*, Vol. 10 N.3, pp. 233–248. Obtido a 5 janeiro 2020 de: https://doi.org/10.1080/15710880802524938.

mundo e da vida escolar. Aproveitando o que os espaços escolares ´transportam em si´ (a sua linguagem), segundo a perspectiva de Lopes (1996), já que

> os espaços escolares têm, pois, a sua própria linguagem, antes mesmo de influenciarem os discursos dos agentes ou de serem pela sua acção reproduzidos e/ou modificados. É uma linguagem eminentemente "silenciosa" que o investigador poderá tornar "ruidosa", através de estratégias metodológicas adequadas (Lopes, 1996:101).

Metodologicamente descreve-se a forma como um grupo de dez jovens voluntários do 10º, 11º e 12º anos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais [ver nota de fim i) O Grupo de Jovens] da Escola Secundária de Santa Maria da Feira[27], foi desenvolvendo estratégias de acção para uma pesquisa sensorial e fenomenológica sobre os espaços exteriores da sua escola. A sua preparação teórica fez-se ao longo de 14 sessões[28] (25 encontros de três horas), que decorreram intercaladas com as actividades de campo e que se traduziram numa preparação teórico/prática e segundo uma metodologia participada com os jovens (Hernández, 2011). Assim sendo, foram definidos em comum os objectivos do trabalho, os processos a seguir, o planeamento e conteúdo dos encontros. Nestes encontros discutiam-se os aspectos teóricos mais pertinentes, os resultados que iam aparecendo e preparavam-se os trabalhos de campo a executar. E desde o início assumiu-se que este planeamento do trabalho de campo não era fixo, mas antes um trabalho que se iria moldar ao longo das sessões consoante necessidades ou pertinências da sua adequação.

Apesar da questão central deste estudo ter a sua origem num interesse muito específico da investigadora, procurou-se que a pesquisa tivesse um cunho marcadamente participado, sendo os jovens acompanhados e orientados nas suas práticas, na utilização dos meios de pesquisa, na recolha de informação e na preparação para a sua comunicação posterior em grupo.

Assim sendo, e resolvidas as formalidades burocráticas com as famílias e a escola e estabelecidos os objectivos do trabalho, a primeira acção foi partir para uma visita aos espaços levando um ´caderninho em branco´, a planta da escola e uma grelha de observação dos espaços.

O princípio que orientou as sessões de preparação de cunho mais teórico foi a convicção de que os jovens só poderiam partir para a pesquisa no terreno, após entenderem, sem ambiguidades, a forma como deveriam ´abrir-se´ às percepções fenomenológicas da

[27] Enquadrada no modelo de escola que vigorava nos anos 60-80 – "na década de 80 é desenvolvido, um novo projecto-tipo que mantém a estrutura pavilhonar e a ligação exterior através de galerias" (Parque Escolar, EPE, 2009:8-927). Esta escola começou a funcionar em 1982, e integrou na 2ª fase (2008-2009) do *Programa de Modernização das escolas do ensino secundário da Parque escolar,* EPE.

[28] Ao longo da escrita deste documento considerou-se que cada sessão (devido ao tema, desafio ou actividade a serem desenvolvidos) poderia corresponder, na realidade prática, a mais que um encontro [ver nota de fim ii) As sessões/encontros - breve resumo].

realidade que iam estudar, isto é, estarem aptos a captar os seus significados sensoriais, e percepcioná-los. Depois procurar representar e testemunhar essa experiência recorrendo a diversos mecanismos, à frente descritos e colocados ao seu dispôr.

O objectivo das primeiras ´aberturas aos espaços´ era fulcral para o trabalho que se seguiria. Parte-se do princípio de que se os jovens fossem deixados sem motivos e orientações precisas para as suas práticas, isto é, se fossem deixados livremente com os espaços, receberia-se como resultado da sua parte algumas ideias genéricas sobre o significado funcional e ainda alguns juízos de que os espaços eram coisas neutras, sem significado especial e desprovidos de sentido simbólico. Por experiência do trabalho desenvolvido no mestrado tinha como certo que só previamente preparados com abordagens teórico-práticas facilitadoras se conseguiria que as suas abordagens se direccionassem para um processo analítico mais cuidadoso, mais motivador e mais profícuo -' o que acontecer' seria surpreendente para todos.

Concluindo, os encontros com os jovens foram decorrendo entre o esclarecimento dos grandes pressupostos teóricos da fenomenologia e a experiência prática de perscrutar, por via dos sentidos, uma realidade que podia ser (res)significada à luz daqueles pressupostos.

O processo era acentuadamente empírico, ou seja, durante o trabalho e o processo de recolha da informação, os alunos foram orientados e incitados a exporem-se corporalmente à realidade em estudo, a abrirem-se pessoalmente à experiência sensorial com os espaços para apreenderem e representarem os significados que deles iam construindo. Significava isto estar alerta em relação aos espaços e ao seu lugar e à acção dentro deles. Havia assim da nossa parte, estratégias e desafios directos à desocultação (literalmente, abrir o oculto), isto é, estratégias para "perscrutar os espaços em silêncio e de olhos cerrados e responder à pergunta: que ouvimos?", ou tentar saber "porque gosto/não gosto daquela zona ali?", combinados com outras mais complexas como "que sinto quando passo os meus dedos pelo tronco da árvore?", ou ainda: "porque razão está ali um muro que não serve para nada?" Tais estratégias começaram a trazer à luz do seu entendimento novos significados para uma realidade que "afinal andava cansada de estar escondida".

Esse método de acção/formação participada foi transformando as atitudes dos jovens que progressivamente passaram a fazer as suas representações simbólicas dos espaços, das quais resultaram inúmeras considerações orais ou escritas, alguns vídeos, desenhos e inúmeras fotos, materiais que eram partilhados entre todos e, por fim, compiladas num extenso portefólio (designado de "**diário de bordo**", volume anexo ao documento da tese).

Grande parte desses resultados foram intercalados no corpo da tese. A lógica que presidiu a este procedimento foi a consideração de que esse material correspondia às

percepções que os jovens iam experimentando no contexto da pesquisa e em colaboração comigo, logo era conhecimento adquirido -fosse ele na forma de texto, fala, foto, desenho ou vídeo. Todas estas representações multimodais tornaram-se provas testemunhais do nosso agir nos espaços -eram descobertas, intervenções, pontos de vista, reflexões, comentários, interrogações que conduziam a representações que os jovens exteriorizavam nos vários momentos e fases da pesquisa. Do meu ponto de vista, a tese só se compreenderia se integrasse este conhecimento como parte importante desta narrativa que agora me cabe contar.

No dizer de Vala (1993) o espaço escolar não é neutro, e, na ligação com o espaço e com os outros que o partilham, os jovens criam significados através de um conjunto de representações que os reenviam "para as pertenças sociais" que eles próprios criam "e para as actividades de comunicação daí decorrentes" (Vala, 1993:907 *in* Lopes 1995:113).

Por fim, o confronto com as consequências do trabalho e os seus resultados. Entre propostas para intervenções concretas nos espaços, os jovens deixavam transparecer discursivamente que a sua realidade interior se transformara de forma sensível - realidade que agora se plasmava nos seus discursos, valorizações e atitudes. Sintetizando, e na linha do que se acabou de afirmar, nos últimos encontros era unânime a opinião dos jovens que "*ver as coisas é mais que olhá-las*", que "*a sua roupagem interessa, mas é preciso ir mais longe*" ou "*quando entendemos as coisas de forma diferente, elas já não são as mesmas, nem nós somos mais os mesmos*".

Os primeiros encontros em que os discursos se mantinham hesitantes e até confusos mostravam-se agora distantes.

Estas, e inúmeras outras, considerações, o seu teor crítico, as alternativas apontadas, a sua pertinência, a sua genuína (e ingénua) profundidade, deixam esta certeza: o conhecimento fenomenológico dos espaços por parte dos alunos tem valor formativo e é construtor de jovens mais comprometidos com o mundo (*lebenswelt*)[29], comprometimento que inclusive os pôs a caminho de um novo imperativo categórico: ´ser responsável pelas coisas à nossa volta sem esperar que outros sejam por nós´.

Os seus discursos e as suas propostas de intervenção à frente descritos apontam para as influências que as relações multissensoriais com os espaços exercem na formação pessoal, isto é, na construção da identidade, no desenvolvimento da sua emancipação e participação, no sentimento de estarem agora a experimentar um papel cívico e social revalorizado e no crescimento de uma atitude mais responsável pela vida de estudante e pela importância da sua escola. Indo, desta forma, ao encontro do que diz Burke

[29] "Mundo da vida", neologismo ligado à fenomenologia e cunhado em 1917 por Edmund Hurssel (*in* Bodei, 2005:135-136).

(2007:370) “given a chance to offer their ideas, views, and tell of their experience, children can make adults think differently and see the possibilities of change”.

Este estudo, no meu entendimento, contribui para uma visão alternativa em matéria da participação dos jovens. Primeiro porque o seu objecto de estudo e intervenção são os espaços exteriores das escolas, depois porque essa intervenção se fará por referência teórica e metodológica a uma visão mais multi-sensorial (fenomenológica) dessa participação, que para ser efectiva e consequente é indissociável da formação prévia dos jovens.

Isto significa também que, do meu ponto de vista, planear e fazer arquitectura escolar participada não é possível sem problematizar a inclusão das artes na formação académica específica dos jovens, nela sendo nodal a experiência concreta de envolvê-los nos processos de análise multi-sensorial dos espaços escolares, sejam eles lectivos ou não lectivos. A abertura multi-sensorial é a chave do processo participativo enquanto processo inerente à própria vida do jovem (fenomenologicamente “mundo da vida” ou *lebenswelt*).

Assim, a questão da participação dos actores (jovens e técnicos) ´nos actos do projectar e do fazer´ arquitectónicos não significa o compromisso da arquitecto para apenas pôr as suas práticas dentro do compromisso ético com as dinâmicas sociais (preocupação vinda dos anos sessenta) tendo que ir mais além e abrir-se, com a necessária humildade à aprendizagem com os jovens!

Nesta acepção a arquitectura no processo participativo é um comprometimento mútuo num mesmo tempo de fazer.

É dentro deste desafio que a presente dissertação pretende investigar se os alunos, postos em situação de explorar os espaços numa perspectiva multi-sensorial (fenomenológica) desenvolvem e apropriam um novo conhecimento e que consequências tem esse conhecimento ao nível pessoal, isto é, se, uma vez apropriado, o jovem passa a revelar mais autonomia, mais participação crítica e sentido da responsabilidade como características essenciais de uma nova identidade e identificação com a vida da escola.

O trabalho coloca em evidência que, nestas circunstâncias e como resultados da sua pesquisa, os jovens passaram a deixar a prova de poderem constituir-se como uma mais-valia no processo crítico das construções escolares apontando evidências de que os espaços têm, em muitos aspectos, ´descontinuidades e alguma irracionalidade na sua lógica´ colocando questões conspícuas sobre as fases de concepção e construção e da avaliação das percepções do uso continuado.

Por outro lado, fica também claro que não é justificável a tendência que se verifica na gestão político-pedagógica dos currículos onde a arquitectura e as artes em geral estão a ser subestimadas e subalternizadas.

Concluindo, a participação é aqui apresentada e assumida como uma metodologia que admite a inclusão factual de quem vai usufruir a diversidade dos valores de uma construção que em princípio é destinada à sua vida e formação e, portanto, a quem não se pode negar o direito de participar no processo da criação arquitectónica. No entanto, nesta perspectiva, o direito de participação implica formação educativa adequada, sem a qual os jovens não são capazes de veicular novos valores e novos conhecimentos nessa acção participativa.

A CONTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS SUAS PROJECÇÕES NO QUOTIDIANO DAS ESCOLAS

Relembrando o meu propósito de levar os jovens participantes a conceber, reconfigurando, os espaços exteriores da escola, foi-se tornando necessário definir os campos de exploração teórica a que tal propósito necessariamente nos levaria, bem como conceber e definir de forma clara uma estratégia metodológica que, na fase final do estudo pusesse em evidência:

- que os jovens tinham conseguido (res)significar os espaços estudados, isto é, tinham encontrado para eles uma nova significação simbólica;

-que essa reconfiguração corresponderia à aquisição de um novo saber ou de um conjunto de novas competências (talvez até conceber uma nova sabedoria para a própria vida) capazes de colocar os espaços sob a suspeita de serem lugares educadores;

-que haveria um conjunto de características e valores que enformariam esse saber (pedagógico, educativo ou terapêutico) nas quais se pudesse prever consequências para a sua vida e o seu futuro, pois a nossa passagem pela escola e pelos seus espaços, são palco de eventos que se tornam pessoalmente impressivos muitos dos quais ninguém mais consegue esquecer;

-que por esta pesquisa os jovens não deixassem de se pôr diante das primeiras interrogações que, a escola nos deve pôr nas dimensões da ética, da estética, da multi-sensorialidade, das emoções, da consciência de si, do seu papel e atitudes na escola e na vida;

-que finalmente essa revalorização (reconfiguração simbólica) se traduzisse numa mudança real dos seus comportamentos pois era nas suas acções diárias, na sua capacidade interventiva quotidiana que se revelariam as transformações alcançadas e o que de mais substancial neles havia mudado.

Ora quando se fala desta nova ordem de coisas que se desejava que os jovens adquirissem era preciso esclarecer e determinar tanto quanto possível a sua condição de partida. Sem esta indagação, não seria possível numa fase posterior do trabalho afirmar que uma dada perspectiva emitida por um jovem era reveladora de um novo conhecimento. Dito de outra maneira, a avaliação final não teria lógica sem se ter feito o exercício prévio de se conhecer os jovens que tínha comigo, o que pensavam de si, as suas origens e necessidades, saber da pessoa que havia dentro de cada um, o que pensavam da escola, dos espaços, do quotidiano, das aulas, dos professores e dos intervalos. Resumindo: o que se precisa de saber para conhecer estes jovens? Quais são as suas maiores aptidões? Que sonham eles vir a ser? Qual a sua identidade e como se pode ajudar a resolvê-la? As suas características são ´inerentes à sua natureza´ ou antes as valorizações que, com alguma irreverência, eles dão como testemunho do seu

desabrochar? Dito de outra forma, era para mim compreensível que só podia operar e verificar mudanças se tivesse um conhecimento das suas condições de partida.

A mudança que se desejava implementar nos jovens só poderia ser verificada, desde logo, após uma revisão do conceito das suas identidades. De facto, era para mim claro que seria através do conceito de identidade (e dos processos da sua formação) que poderia ir ao encontro (e interpretar) do que ia acontecendo nos seus comportamentos.

Concluindo, como conhecer estes jovens? A resposta começaria pela abordagem que se segue e que foi tão vasta e tão profunda quanto possível sobre o que é a identidade e, sobretudo, como ela se mostra (acontece), transforma e evolui nestas idades.

A partir das grandes abordagens da psicologia do desenvolvimento tornou-se senso comum a crença de que a ´adolescência é a idade da formação, afirmação e crise da identidade´. Esta afirmação altera desde logo todos os esforços encetados para encontrar uma resposta que satisfizesse, no intuito de definir os traços mais típicos da identidade na adolescência. Tratando-se de um conceito muito fluido mostra-se simultaneamente polissémico o que me deixou na frustrante impressão de que dificilmente escaparia ´ao mais que certo campo das mais que certas incertezas´.

Para começar com alguma modéstia, segundo Hall (2006) a definição de identidade pode ser entendida nestes vagos pressupostos: “permanece sempre incompleta”, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2006:38), estádio que nos possui como indivíduos de forma incompleta sendo que tal “incompletude é moldada a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (Hall, 2006:39). “A identidade pessoal é evidentemente uma construção inacabada, e o eu um projeto marcado por múltiplas trajetórias” (Ramos do Ó, 2007:114).

Bauman (2005) acrescenta à identidade o conceito de permanência ao afirmar que

> a essência da identidade está na resposta à pergunta "Quem sou eu?" […] – não pode ser constituída senão por referência aos vínculos que conectam o eu a outras pessoas e ao pressuposto de que tais vínculos são fidedignos e gozam de estabilidade com o passar do tempo. Precisamos de relacionamentos, […] aos quais possamos referir-nos no intuito de nos definirmos a nós mesmos (Bauman, 2005:75-76).

Creio que nestas duas abordagens, pode-se adiantar que se encontram descritas as três ideias-chave do conceito de identidade: a sua ´construção social´ (somos o que os outros fazem e pensam de nós); a sua permanência (ela é ´um conjunto de atributos que se mantêm estáveis na pessoa´) e a sua incompletude (´a identidade é uma construção permanente´).

Ressalta então que surge um primeiro paradoxo no facto de estando em permanente formação, a identidade não tende para a desagregação, mas para a estabilidade,

coerência e integridade. Aliás, as possibilidades da sua ruptura e fragmentação são, para a psicologia, um distúrbio e a pessoa pode inclusive entrar em sofrimento quando sente essa integridade ameaçada. Por outro lado, é consabido que todos nós manifestamos o desejo de ´sermos o que somos´ facto que indicia que mantemos sobre a nossa identidade um certo tipo ´de vigilância interior´ e que afinal ´velar pelo que somos é sinal de saúde´.

Relativamente às possibilidades do condicionamento genético na formação da identidade sabe-se que, apesar de ser em parte, geneticamente determinada, grande parte dos traços da identidade permanecem indeterminados (em devir), sendo assim uma condição biopsicossocial em permanente gestação. Esta indeterminação identitária torna-se teoricamente conflituante no caso dos/as jovens adolescentes cujas histórias de vida estão imersas em processos de grande instabilidade sócio/emocional por condicionamentos episódicos das suas relações com os outros -sejam eles a família, os amigos, as relações de amizade ou as adições.

Para Perec (2001) há uma ligação entre o conceito de identidade e de espaço porque afinal "tudo é espaço". A afirmação que se segue deixa-nos a ideia de que também nós somos e partilhamos espaço como coisa muito complexa onde a cada um é reservada a condição de seres *hic et nunc* (presos e condenados ao presente).

> […] O espaço é uma dimensão, uma extensão, uma materialidade, uma realidade, uma configuração, uma estructura, a indução, a disseminação, a fragmentação… tudo tem o seu lugar no espaço, tudo é o espaço ou tudo é espaço ou ocupa um espaço (a teoria dos buracos negros demonstrou que o vazio também ocupa o seu lugar junto ao demais), a matéria e a anti-materia, o cheio/vazio é o espaço dinâmico ou a dinâmica de um espaço sempre em transformação (como matéria que é), porque não há princípio nem fim, mas transformação incessante e evolutiva o involutiva de uma materialidade (Jesús Camarero *In* Perec, 2001:11, tradução nossa).

Tendo como colaboradores um grupo de jovens adolescentes a frequentar o ensino secundário, cujos comportamentos, atitudes e necessidades andam envoltos em mitos construídos sobre sua condição de adolescentes, confesso que mantinha ainda muitas incertezas.

A caracterização da identidade é tarefa que parece continuar condenada ao fracasso, uma vez que se tem como certa a ideia de que a adolescência é uma fase conturbada e transitória, problemática, a ultrapassar tão depressa quanto possível, geradora de perturbações e conflitos, e difícil de compreender. É, porém, uma fase psicossocial importante para Erickson (1976) para quem ela marca o seu encontro com a "estabilidade identitária do adulto". Numa primeira impressão pareceu-me assim que a noção de identidade entrava teoricamente ´em rota de colisão´ com o que é a adolescência. Se o que marca a identidade é a sua conotação às ideias de permanência

e estabilidade, a adolescência é o período da instabilidade emocional, em que parece acentuar-se uma fractura irresolúvel entre o que se é e o que, em breve, se virá a ser.

A adolescência é, desde logo, uma fase que ninguém vive de forma igual e se deve caracterizar como ´a fase das grandes transformações pessoais´ ao nível hormonal, físico e emocional, podendo ainda concluir-se que é uma fase da vida evolutiva muito importante, mas não decisiva na formação do adulto o que nos permite corroborar a ideia já referida: a identidade nunca é uma estabilidade total, um estádio em igualdade, talvez aqui estejamos no terreno da "subjectividade". A construção de cada um como sujeito, ´aquilo em que cada um se vai tornando´…

Assim sendo apontam-se a seguir os contributos de dois campos epistemológicos essenciais nesta explicação: a psicologia e a filosofia.

Se para a psicologia a identidade se pode explicar como uma construção psicossocial da pessoa, na filosofia (e sobretudo na fenomenologia) ela é identificada como a transitoriedade construtiva e existencial da pessoa.

Por outro lado, numa versão mais psicanalítica, Hall[30] (citado por Malpique, 1983), vem afirmar que

> o indivíduo tem de ultrapassar os esquemas culturais e as instituições que lhe fornecem uma falsa identidade, o privam da compreensão das suas possibilidades e da relação com o outro e consigo próprio. Há, no homem, uma «dimensão escondida», o espaço necessário ao seu equilíbrio e à sua identidade, a que ele deve ter acesso (*In* Malpique, 1983:39).

Voltando às várias questões que se mantêm em discussão, lançar-se-á agora mão às experiências narradas pelos próprios jovens que se pensa trazerem alguma luz sobre as relações identitárias com os espaços escolares e com as reminiscências que foi possível despertar das suas memórias. Na identidade a memória é um conceito fundamental, uma vez provado que nas perturbações com perda dessa função (*alzheimer*) há uma correlação necessária com a respectiva perda de identidade.

A narração de factos vividos nos espaços escolares por dois pais, cujas reminiscências passaram aos filhos que as recontaram, será abordada como consequências da criação identitária nos espaços das escolas. Pretende-se assim, ainda no campo da perspectiva psicológica da identidade, fazer aqui confluir a ideia de que nas nossas identidades estão inscritas experiências vividas no passado e nesse passado pontuam as que foram vividas na escola. Identitariamente, para muitos, há em nós um lastro de evocações de eventos espacialmente conotados e situados na escola que nunca se apaga.

[30] Antropólogo Americano, criador da Proxémica -ciência que estuda a forma como os espaços são utilizados pelo Homem. *In* Hall, E. T. (1979). *Au delà de la culture*. Paris: Les Editions du Seuil.

Uma das jovens apresentou as lembranças trazidas do passado do seu pai (em jeito de diálogo/entrevista em suporte de papel) e um desenho por ele guardado alusivo à escola primária que a filha tinha frequentado, em torno da qual ela acaba por tecer um parecer. Outra jovem reviveu uma experiência que se recordou ter vivido nas escolas que frequentou, (e inclusive fala de uma das suas escolas que também a sua mãe havia frequentado), num caso de *photo elicitation*[31].

Se a memória é a condição decisiva da identidade poder-se-á então dizer que a identidade é o nosso passado tornado presente e que, afinal, em parte, todos somos aquilo que fomos.



Imagem 2. Fotograma que ilustra o contexto da exposição oral de uma jovem relativamente à escola do seu pai (gravação audiovisual, fonte própria).

> "Preciso de ver aqui, já não me recordo de tudo o que eles me disseram… [aluna pega no telemóvel e vai procurar o documento que tinha escrito, e enviado por e-mail para mim] oh, mas eu já apaguei… ai não tá aqui, tá aqui." (3El.Sa., 24 mar., foto)

> "Eu então fiz esse diálogo com os meus pais. Comecei com o meu pai […]. E eu já sabia que o meu pai me ia dar muito gozo enquanto eu lhe estava a fazer este inquérito. E pronto ele disse-me que a primeira escola dele em que andou no primeiro e segundo ano era uma sala branca, muito pequena, que tinha um *hall* de entrada onde se deixavam as bicicletas sem pedais (risos), e se achavam piões, bolas… brincavam com pneus e com paus que os guiavam, davam pancadinhas e

[31] "Photo-elicitation" ou reminiscências fotográficas é um método de entrevista na sociologia visual para a reminiscência visual. Os tipos de imagens usadas incluem fotogramas, video, pintura, banda desenhada, graffiti, e publicidade, entre outros. […] o principal propósito da entrevista por reminiscência fotográfica é auscultar como os sujeitos respondem às imagens, atribuindo-lhes os seus significados e valores pessoais. […] as imagens visuais podem evocar uma compreensão empática da forma como os outros experienciam o seu mundo. Tem sido usada com sucesso numa série de estudos e é usual na pesquisa participada […]" (tradução nossa).
Obtido a 03 abril 2017 de: https://en.wikipedia.org/wiki/Photo_elicitation.

aquilo andava à roda e mantinham-se em pé…. O meu pai disse-me também que naquele tipo de tempo usava-se muito na casa de banho, […] um buraco no chão. Os quadros eram de lousa, também chegaram a ser do nosso tempo, as secretárias eram umas secretárias, primeiro, o banco estava agarrado à secretaria, e depois levantava o tampo e guardava-se as coisas debaixo, tinha tipo "um alçapão" e de resto as mesas eram assim, a mesma coisa. As mesas estavam em fila, […]. Ah, e tinha um canto, que era tipo o canto solitário que tinha uma cadeira, e os alunos quando se portavam mal iam para lá e estavam lá sozinhos virados para a parede, até a professora decidir… havia a régua e os paus, ou uma cana, os alunos eram dominados quase como… os animais (risos)." (3El.Sa., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

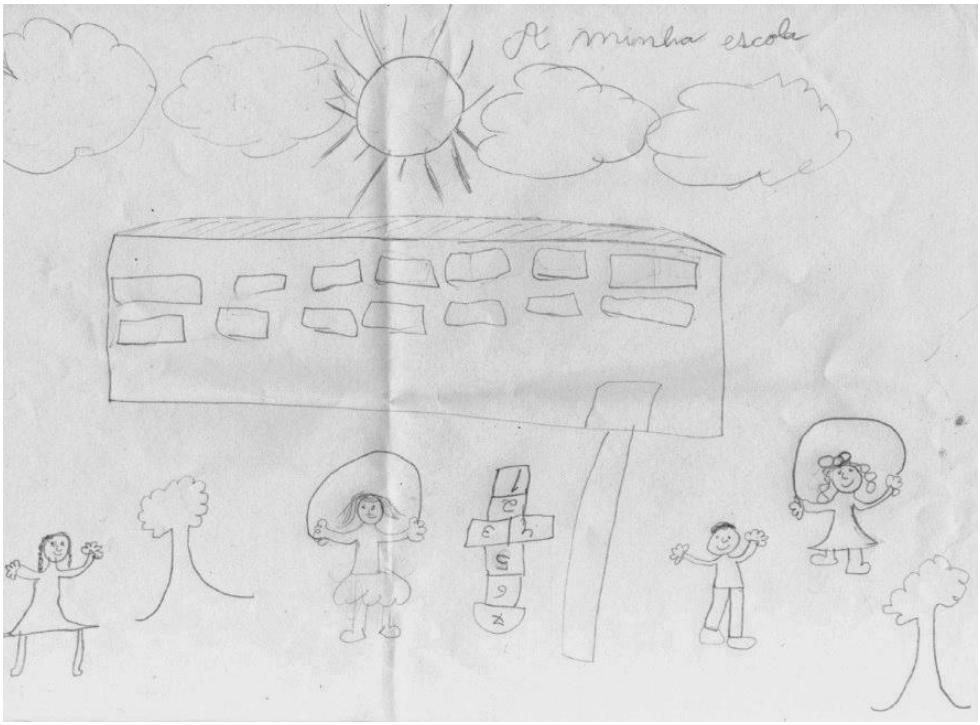


Imagem 3. Foto de um desenho realizado por uma das jovens sobre "a minha escola" primária, que foi guardado cuidadosamente pelo seu pai até aos dias de hoje (3El.Sa., 24 mar., foto).

Sobre o desenho (imagem 3) a jovem, que o tinha produzido em tenra idade, deixando-se levar pelo lado emocional e saudoso, foi discorrendo:

> "A minha escolinha tinha um recreio muito grande onde nos divertíamos. Às vezes as empregadas jogavam à macaca e à cordinha connosco. Nós éramos felizes!"
> "A minha escola primária foi aquela em que me senti melhor. Tenho imensas recordações boas de lá. Sentia-me bem com os meus colegas, com os funcionários e os professores e sentia que todos eles gostavam de mim. Nela sentia segurança e confiança. Não tinha medos nem preocupações." (3El.Sa., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

A apreciação da jovem sobre o desenho revela que este se tornou, por circunstâncias complexas numa recordação, cujo significado foi co-construído com o pai, a partir da ´herança emocional de uma recordação´ estimada por ele, e que essa herança faz agora parte da cultura, da história e do imaginário da jovem. Dito de outra forma, esta reminiscência integrou-se na identidade da jovem pela partilha emocional e sentimental

do evento vivido pelo progenitor, podendo então concluir que somos também aquilo que os nossos pais nos fazem recordar?[32]

Para além disso, o envolvimento narrado da escola dessa mesma jovem, deixa transparecer que ela viveu num contexto caracterizado como cultura institucional familiar, em que os agentes escolares se tratavam com proximidade, intimidade e confiança, sendo suportes uns dos outros e onde não havia insegurança, medos ou preocupações. Poder-se-á então concluir que o envolvimento vivido é também determinante na questão da formação identitária? Quer o envolvimento do episódio do pai quer o envolvimento presente da jovem terá impregnado a sua memória identitária[33]. Como devedora do seu futuro não se saberá em que sentido evoluirão tais influências na sua identidade futura.

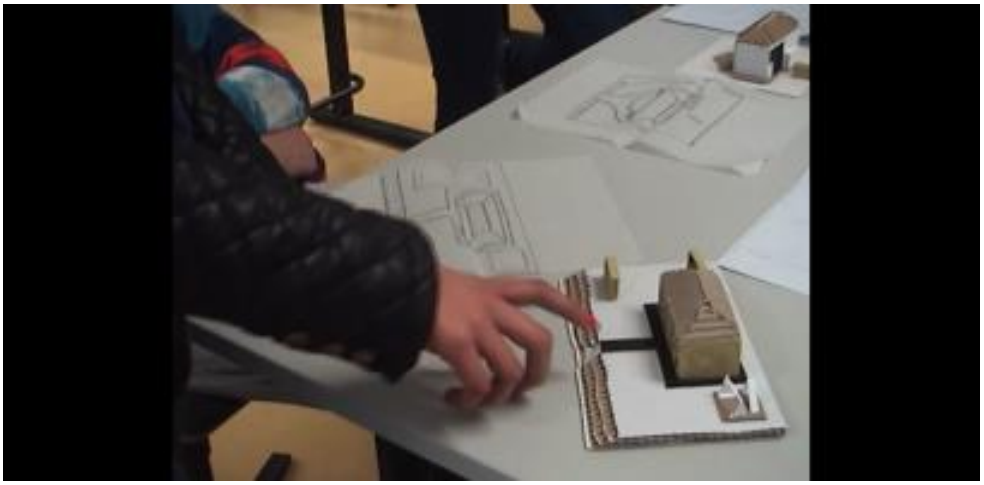


Imagem 4. Fotograma ilustrativo de uma das escolas frequentados anteriormente por uma jovem, gravação audiovisual, fonte própria.

"[…] Esta é a minha escola primária, a escola EB 1 Aldeia Nova em Lourosa. Eu acho que as escolas primárias eram todas iguais, eram todas parecidas a uma casinha rural, uma casinha de campo, (…) tinha sempre um campo de jogos, a minha neste caso tinha uma área de escorregas e baloiços." (10Ma.Al., 10 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

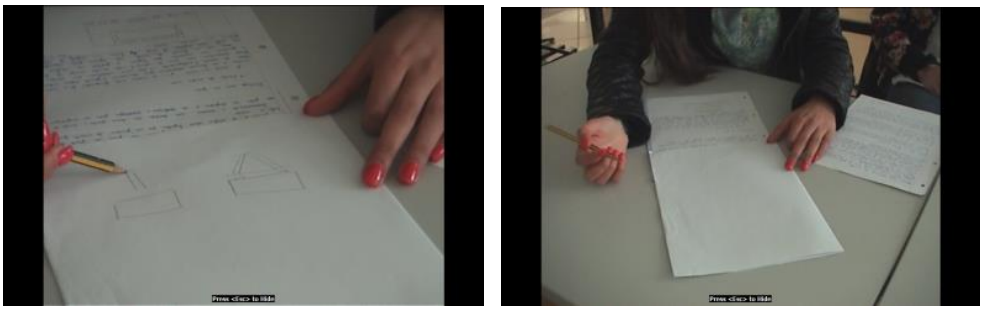


Imagem 5. Fotogramas ilustrativos da apresentação feita por uma das jovens de uma das suas escolas, também da sua mãe (gravação audiovisual, fonte própria).

[32] Receberemos a identidade por herança cultural?

[33] Integrante do artigo "Artes dos espaços – Considerações Sobre os Nexos Emocionais e Identitários que os Jovens Criam Com a Realidade Arquitetónica da Escola" (Couto, 2016 -artigo revista *Cartema* disponível em https://issuu.com/ppgavufpeufpbrevistacartema/docs/cartema_5).

“Eu vou falar da minha escola primária, que foi a mesma da minha mãe. A minha mãe disse que a escola se mantinha praticamente igual à minha. Na altura dela era apenas um edifício rectangular. Ela dizia que a escola tinha aspecto de aldeia, pois aquela casa parecia no género de uma casinha rural em que parte de trás era toda coberta em chapa, que era do género do recreio onde na altura dela, eles iam brincar nos intervalos quando chovia. […] Aqui era o edifício, na altura da minha mãe aqui era o portão e havia um passeio que fazia assim […]. No meu [tempo] o edifício manteve-se, o portão também […] já havia campo de futebol, não havia aquela parte de trás em chapa, apenas alargaram para trás… e no meio tinha as casas de banho, as casas de banho das raparigas e dos rapazes. O edifício principal tinha 4 salas, não tinha 5…, tinha uma para o 1º, para o 2º, para o 3º e para o 4º ano, e tinha outra para a pré. E tinha o refeitório (…) a minha mãe apenas falou da escola primária.” (10Ma.Al., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)



Imagem 6. Fotogramas ilustrativos e que reportam a momentos/eventos escolares vividos no passado, pela mesma jovem que se socorre de fotos (gravação audiovisual, fonte própria).

“Aqui era a parte do jardim, isto foi no magusto, sou eu e o meu irmão, tínhamos a fogueira e cada um levava as suas castanhas e metíamos as castanhas, fazíamos os cartuchos nas nossas aulas e prontos, isto era uma área enorme, e isto era a continuação.
Isto foi no dia em que a polícia veio lá exemplificar com os cães, e com os cavalos.
Isto aqui… pode-se ver um bocadinho do edifício, na parte de fora, isto foi no dia de carnaval e nós estamos vestidos à Fernando Pessoa, e […] são as únicas fotos que eu tenho.

Era tudo em terra batida. Mesmo a partes dos campos de futebol, tirando a parte dos escorregas e assim tinha género de um passeiozinho, e aquilo era tipo almofadado, mas era com um piso diferente, e era para quando se alguém se caísse não se aleijasse, não sei explicar que piso era aquele." (10Ma.Al., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

"Depois fui para um colégio (…) Terras de Santa Maria (…) basicamente era um edifício, por exemplo no género deste bloco […] aqui atrás depois tinha uns anexos, que era a sala de música e de dança porque tinhas os espelhos. Aqui tinha os campos e era assim a escola, a entrada era aqui. Tinha 3 andares […] tinha uma salinha com os uniformes, porque nós usávamos uniformes […] no terceiro piso tinha a sala de testes, (se calhasse com outra turma ficávamos intercalados…) era uma sala enorme e ficavam os professores todos a vigiarem toda a gente, e era assim que se faziam os testes. […] Tinha que mudar de roupa todos os dias, […]. **E eu não sei até que ponto aquelas regras nos dão vontade de quebrá-las, porque eram demasiadas regras, e lá está, na nossa idade nós temos sempre vontade de quebrar as regras."** (10Ma.Al., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

Um exemplo muito específico da *photo elicitation* surgiu no decorrer do desafio lançado num dos encontros dedicado à "memória das escolas", em que se decidiu relembrar escolas frequentadas anteriormente pelos jovens. O entusiasmo por esta tarefa pôs uma das jovens (referida anteriormente) na árdua dedicação de procurar material fotográfico em arquivo (ficheiros digitais, décimo segundo encontro, 24 mar. 2014). Essa jovem fez a sua apresentação oral presenteando o grupo com o seu testemunho e recorrendo à reminiscência (*elicitation* –usando as fotos que se seguem, imagem 8), da qual se transcreve alguns fragmentos:

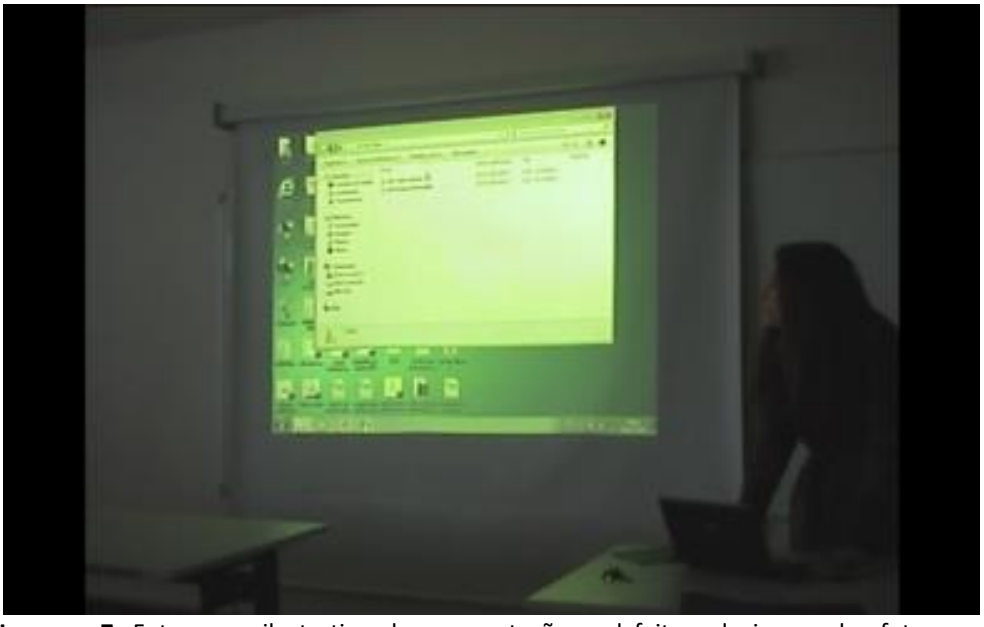


Imagem 7. Fotograma ilustrativo da apresentação oral feita pela jovem das fotos em arquivo (3El.Sa., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria).

"Eu vou falar das duas escolas que eu andei antes de vir para esta, e vou mostrar fotos […] Vocês podem comentar que assim ajudam-me…." (3El.Sa., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

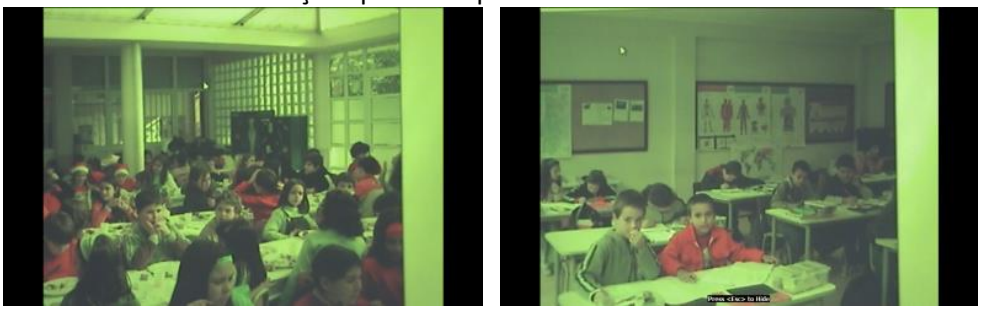
“[…] A minha escola por acaso era moderna, tanto por fora como por dentro. […] Tinha dois andares, três salas no andar de cima, uma varanda lá dentro que dava para ver a parte de baixo, o piso de baixo, e tinha também uma biblioteca assim moderna. Aquele espaço ali era um sítio onde tinha almofadas, depois tinha também aquelas cadeiras e uma televisão para a gente ver filmes, deste lado tinha estantes com os livros. Estas portas davam para ver, olhar lá para fora. […] ali naquele canto era a saída e também tinha os computadores, atrás das estantes. Esta era a minha professora. […] A gente juntava-se aqui e era aqui que se faziam as festas tipo espetáculos de Natal.



Depois o recreio, algumas imagens de fora,… a fazer corta mato … o corredor […].



Depois o refeitório, eu não costumava comer lá, (…) isto é em dias especiais, no Natal fazia-se lá um almoço especial. Depois a sala de aula.



E isto, era o sítio do campo principal.”



Imagem 8. Fotogramas ilustrativos do que foi apresentado pela jovem (3El.Sa., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

É consabido também que os contextos culturais onde crescemos e vivemos são um dos factores que mais influenciam os nossos processos identitários. Porém tal como não é um construto em que se distinguem apenas causas genéticas não é também exclusivamente sócio determinado. Podemo-nos sentir condicionados pelos contextos em que a nossa identidade se forma e se exprime, mas todos temos sempre disponíveis as oportunidades para mudar tais circunstâncias podendo-se afirmar que, na identidade, há sempre alguma liberdade para a moldar.

A sociologia vem acrescentar que as interacções sociais e a educação são processos pelos quais os alunos aprendem e apreendem modelos pelos quais irão balizar as suas relações e moldar a sua identidade.

Conflui-se, pois, na ideia de que nem a genética faz da identidade um determinismo, nem a sociologia pode afirmar que a formação da identidade resulta exclusivamente de um processo socio-culturalmente ´inculcador´.

Na minha perspectiva, dentro das condições socio-culturais vividas, a pessoa busca a sua identidade. Será tanto um acto volitivo, uma busca voluntária, como ´algo que acontece´. É livre para cumprir-se na vida dentro dos cânones ditados pela educação e por todo o restante envolvimento interno e externo. Porém, analisando com mais detalhe, a identidade como resultante de um ´processo inculcador´ -representando uma acção real de ´submissão´ da sociedade sobre os mais jovens- são precisamente as estratégias de socialização que asseguram a liberdade e individualidade da própria pessoa sob esses processos de submissão. Isso deve-se ao facto de que, no período da socialização (que para alguns autores não se circunscreve a um dado período da vida, mas à vida inteira), a pessoa desenvolve a sua identidade como progressiva capacidade de pensar e agir com independência, um processo reactivo e formativo em parte baseado na contestação, afirmação e resistência pessoal (Foucault, 1999, 2000a, 2000b, 2005). Esta ideia é muito sucintamente traduzida por alguns sociólogos que a definem como "entendimento que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para elas" (Giddens, 2013:29).

O processo identitário tem assim uma faceta instrumental apresentando ´um conjunto de marcadores´ que indicam o que uma pessoa é (como se identifica) pela forma como se posiciona perante os outros (identidade social) e que a define como seres semelhantes e/ou dissemelhantes. A identidade social é, contudo, um processo dinâmico segundo o qual cada um constrói e formula a noção de si mesmo como ser em relação (Giddens, 2013:30) na qual se distingue uma "negociação constante" entre o mundo pessoal e o público.

Se tradicionalmente a identidade era "uma herança social recebida ou inculcada pelo grupo social de pertença", agora a herança neoliberal faz dele um conceito "multifacetado e instável" (Giddens, 2013:30). Para este autor, na verdade, o colapso

das “formações sociais”, ou antes, a falência dos “sinais sociais tradicionais determinantes”, gerou o colapso das tradições, das comunidades homogéneas e dos padrões de vida que, sem grande variabilidade, se passavam de geração em geração.

Hoje, a cultura da pessoa, do *self*, indica que “somos o nosso melhor recurso na definição de quem somos, de onde vimos e para onde vamos” (Giddens, 2013:30). O *eu* resulta do desenvolvimento pessoal e da interacção constante que o indivíduo tem com o mundo à sua volta.

O sujeito pós-moderno é tido como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente (Hall, 2006:13). A identidade apresenta-se como uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987).

O sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes, ”identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente” (Hall, 2006:13). Há dentro de nós identidades contraditórias encaminhando-nos em diferentes direcções, de tal modo que as nossas identificações se vão movendo continuamente.

Hall (1990) salienta que ao sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até à morte é apenas uma ilusão, uma cómoda estória que criamos sobre nós mesmos, ou uma confortadora narrativa do “eu”, concluindo que uma identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. A multiplicidade de identidades, com as quais nos identificamos ou podemos identificar mesmo que temporariamente, é desconcertante, porque muda à medida que mudam as significações dos sistemas culturais. Continuamente a nossa identidade é posta e reposta com papéis em que se transforma de acordo com as condições nas quais se encontra submetida.

Embora o *eu* seja uma totalidade, manifesta múltiplos desdobramentos de acordo com as circunstâncias a que tem que dar resposta. Por exemplo, *eu sou mãe quando me relaciono com a minha filha, sou filha quando me relaciono com a minha mãe*. Nunca compareço perante os outros como portadora de um único papel, papel que só manifesto quando ajo comunicativamente.

Autores como Anthony Giddens (1990), David Harvey (1989) e Ernest Laclau (1990) partilham uma visão comum no seu posicionamento relativo às identidades pós-modernas que, como já se disse, neste contexto são consideradas: descontínuas, fragmentadas, disruptivas e deslocadas.

A identidade, assim definida, fragmenta-se porque os seus elementos podem em certas circunstâncias ser desarticulados conjuntamente provocando a sua desagregação. Porém, a sua estrutura permanece sempre aberta pois sem essa abertura não há processo formativo e nenhuma história (Laclau, 1990).

Ao especular sobre o conceito, Heidegger (2001) vem afirmar pelo seu lado que, fenomenologicamente, a identidade é o que somos como permanência, "aquilo que cada um é" entre as indeterminações do nosso passado, já ausente, e do nosso futuro, ainda por vir. Esta perspectiva algo essencialista tem assim viabilidade teórica porque este filósofo a situa no presente resultante das indeterminações do passado e do futuro, uma construção efémera que se vai sendo construída na busca e na conquista de uma certa estrutura interna de "permanência" não sendo afinal o fio da nossa estabilidade ao longo da vida mas "a construção dessa estabilidade" (Heidegger, 2001).

Habermas (1990), de um ponto de vista psicanalítico, explica algumas noções como contributo para esta definição com referências à consciência moral, à linguagem e à acção. Para ele a consciência moral está no centro da identidade do *eu*, sendo que essa consciência moral resulta de mutações nas estruturas normativas (valores, ideias morais, normas, etc.) por acção do saber prático, do agir comunicativo e da capacidade de resolver consensualmente os conflitos. Segundo este autor "o desenvolvimento moral é parte do desenvolvimento da personalidade, o qual, por sua vez, é decisivo para a identidade do *eu"* (Habermas: 1990:55). O autor concebe que a identidade não tem apenas um carácter descritivo, pois não é resultante de processos naturais de amadurecimento estando antes vinculada a condicionamentos culturais e sociais em que a pessoa vive. É uma organização simbólica do *eu* consequência de processos formativos em geral (Habermas, 1990). Essa organização possibilita a capacidade de encontrar soluções ajustadas aos processos de interacção social existentes numa dada cultura. Para o filósofo a identidade do *eu* é uma competência do sujeito no uso da linguagem e da acção (Habermas, 1990). É na linguagem e na competência linguística que se revela de forma inteligível a compreensão de si. A linguagem autoriza e legitima a identidade envolvendo ainda a apropriação da história pessoal (consciência autobiográfica) inserida nos contextos em que foi construída.

Na formação da identidade, o *eu* descreve uma trajectória do sujeito em direcção a uma crescente autonomia, a uma capacidade crescente de resolver problemas com sucesso, a uma progressiva independência em relação a determinações sociais, culturais e aos seus próprios impulsos.

Foucault (2005) ao debruçar-se sobre a história das instituições de grande escala e de como elas no século XIX proliferam na modernidade tardia, explica que essas instituições exerceram um poder disciplinar muito ligado à sua especial composição arquitectónica. As escolas, quarteis, hospitais, igrejas, entre outros espaços a que o autor se refere, exercem um "poder disciplinar" através da regulação e da vigilância configurada na sua construção com características de panóptico de onde se vigia sem ser visto e quem é vigiado nunca sabe quando o é.

> A instituição escolar pela disposição e arrumação dos locais, quis estabelecer uma ordem social e criar um certo tipo de relações sociais entre alunos e entre os alunos,

> os professores e os administradores. Na sala de aula o aluno permanece sob o olhar do docente; no corredor, o olhar do administrador exerce-se sobre o docente (Postic, 1984:42).

Dentro destas instituições colectivas, carregadas de forte simbolismo cultural, apesar de exercer uma vigilância coerciva, acaba, no dizer do historiador e filósofo, por individualizar ainda mais o sujeito e o seu corpo como alvo e fronteira do seu poder disciplinar. Essa individualização exerce uma acção disciplinadora sobre a identidade estabelecendo-lhe limites.

O poder, não apenas traz a individualidade para o campo da observação, mas também fixa a individualidade transmitindo-lhe identidade e poder. O poder é distribuído na individualização do sujeito individual.

Como já se disse a pós-modernidade, dentro da expressão aplicada por Bauman (2001) como "modernidade líquida" considera tudo transitório e por isso é pouco desajustado falar-se de identidade enquanto coisa definida, fixa e imutável.

O contributo de Bauman (2005) pode resumir-se no seguinte: atitudes como cuidar da coesão, apegar-se a regras, agir de acordo com precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade é um exercício. Não são atitudes promissoras, "são sintomas de fracasso na vida, de derrota, de desvalorização e inferioridade social" (Bauman, 2005:60).

Na modernidade líquida é preferível cavalgar nas ondas das oportunidades mutáveis. Nas comunidades frágeis as identidades culturais, religiosas, sociais, políticas estão sempre em construção e em que cada um se julga como ideal. No entanto, apesar de conflitual, a identidade continua a ser referência para todos os grupos sociais.

O conceito de globalização veio trazer novas considerações sobre a identidade, através do conceito de identidade global. Trata-se de criar uma cultura de responsabilidade que se identifica nos termos de "qualidade" "eficiência" "eficácia", e possível através de "uma forte flexibilidade" (Bourdieu, 2001:33).

É assim que concluo colocando dentro do conceito da responsabilidade "local /global" a questão da identidade, ao pensar que só confirmamos a nossa identidade quando nós sentimos, assumimos e manifestamos a nossa responsabilidade pessoal pelo que fazemos na esfera local e na global. Não podemos confinar o conceito de identidade à responsabilidade do local porque, na realidade que nos cerca somos cada vez mais cidadãos do mundo o que apela à formação de uma consciência ecológica globalmente partilhada.

Enquanto a psicologia ´responsabiliza´ de forma muito particular a pessoa pela sua identidade e enquadra o estudo das suas disposições identitárias nas características individuais específicas e/ou adquiridas, sejam elas genéticas, hormonais, da maturação ou do desenvolvimento, e a sociologia acentua que, na questão da identidade, há um

condicionamento decisivo do campo das interacções sociais, eu penso que, dados os novos contextos de vida é preciso alargar o conceito para o campo da ´responsabilidade´.

É na ´responsabilidade no seu sentido mais amplo´ que se exprime a dimensão maior da identidade, ou seja, é na capacidade de medirmos e atribuirmos valor às nossas acções e na avaliação e assunção das suas consequências do que nós ´sentimos e podemos reivindicar que somos alguém que mais ninguém é´. A responsabilidade caracteriza assim uma outra condição também única -a de sentirmos e assumirmos a nossa especial diversidade que nos leva à discussão da dimensão mais livre e ´reivindicativa´ da identidade. A assunção da nossa identidade dá-nos o direito de sermos quem somos, direito que também justifica ´a manifestação´ do que somos e como somos. Possivelmente estará aqui a razão da pós-modernidade fazer ´a denúncia´ de que estamos num tempo de crise das identidades e que elas são entidades fragmentadas que procuram razões para as suas críticas.

Responsabilidade é também a consciência de si no mundo que agora é uma realidade muito alargada. Tal responsabilidade forma-se por referência a factores de diversa ordem (ética, estética, moral), na adesão crítica aos seus direitos e aos seus deveres e na definição de um conjunto (não fixo) de valores que irão determinar as nossas acções. A identidade não é um quesito ´fora ou dentro´ da pessoa, mas a própria pessoa em acção. As nossas acções (o nosso agir responsável) marcam ´de forma manifesta´ a nossa condição identitária. Fora da acção não há identidade. Por ser responsabilidade global a identidade não é um construto ´nem estático nem essencial´porque está na dinâmica valorativa do nosso agir no mundo.

Concluindo, realça-se que a identidade, como diz Giddens (2013) é cada vez mais o que somos como cidadãos do mundo. O fruto de uma cidadania cada vez mais global. Os valores, o saber e a informação que cada um de nós partilha constantemente à escala global, moldam o que pensamos e o que fazemos e caracterizam-nos cada vez mais como seres abertos a outras realidades humanas cada vez mais distantes. Já não somos apenas ´parecidos´ aos nossos familiares e vizinhos, mas cada vez mais ´parecidos´ com gentes de outros mundos e de outras civilizações longínquas.

Nada parece travar esta desagregação por similitude ao que está ou vem de longe. A nossa identidade pode não ser só isso, mas é também isso, e de nada nos vale enterrar a cabeça na areia. Construir uma identidade implica definir quem a pessoa é, quais os seus valores e quais as direcções que deseja seguir na vida.

Erickson (1976) entende que a identidade é uma concepção que a pessoa faz de si mesma, composta de valores, crenças e metas com as quais se encontra solidamente comprometido. Esta teoria pôe em relevo a função da vontade do sujeito neste processo

construtivo que recebe influências intrapessoais e interpessoais e culturais (valores sociais) às quais as pessoas se expõem (Erickson, 1976).

O sentimento de se ser pessoa é também aquilo que se é através da ideia que os outros constrõem de nós abrangendo, no entanto, duas formas: perceber-se como sendo o mesmo, contínuo no tempo e no espaço e perceber-se que é tal como os outros veem e reconhecem essa semelhança e continuidade.

A IDENTIDADE COMO LIBERDADE PARA A RESPONSABILIDADE

Deixou-se atrás a afirmação de que há uma certa faceta (estilo) identitária a que os jovens só conseguem aceder pela consciência de conquistarem a sua quota de responsabilidade e participação efectiva em projectos escolares, sejam eles de que índole for. Esta ideia já vem do mestrado onde foi imaginada e posta à prova.

Nesta circunstância da ´identidade como activismo escolar´, não basta estar acidental e temporariamente presentes. Torna-se necessário e preciso ter a consciência responsável de fazer parte das soluções encontradas e colaborar activamente nos processos da sua realização. Chegou-se na altura à conclusão de que a forma mais clara de vermos os alunos próximos de um estádio de ´satisfação pessoal por aquilo que são´ é apostar na sua realização como agentes no desempenho de papéis de autores e colaboradores em projectos escolares. Concluindo que esses alunos revelavam altos níveis de realização pessoal, eram mais alegres e, segundo as suas próprias palavras, mais felizes.

Nesta nossa experiência criou-se a convicção de que uma escola onde encontrem projectos de intervenção, estes transformam-se em formas da realização dos alunos e são uma possibilidade de eleição para viverem a sua juventude de forma mais feliz.

Isto porque é dentro do princípio da responsabilidade social que os jovens se revelam aptos a encontrar algo que andava fora das suas agendas -os imperativos éticos que os obriguem a uma vida responsável e para irem ao encontro de uma vida vivida com dignidade. Estes imperativos, quando assumidos são realmente mobilizadores sendo capazes de direccionar a juventude para trabalhar as suas incertezas e mostrar que podem apostar e agir para vencer os desafios que essas incertezas lhes lançam.

É do conhecimento público que os jovens têm descoberto e aderido por diversas razões às causas dos desequilíbrios climáticos. É comum ouvirmos as suas vozes em uníssono contra a negligência que tem levado ao descalabro em que o planeta se encontra por erros que apontam aos progenitores e que eles não desejam nem assumir nem dar cobertura e continuidade. Mostram-se frontais na ruptura com esta que julgam ser uma pesada herança. O que vislumbramos nestas atitudes é ´a erupção´ da sua consciência em perigo, ou dizendo de forma mais sofisticada em desequilíbrio existencial e o regresso a uma condição de jovens que não enjeitam ter responsabilidades sobre os seus ombros.

Heidegger (2005:296) insistiu que o *dasein* (ser-aí) é marcado pela indeterminação ontológica que situa o ser numa condição de cuidar de ser si mesmo a cada momento em que é. O ser é ser em aperfeiçoamento e, nessa perspectiva o cuidar, figura como existencial, referindo-se tanto ao ser com-os-outros como ao cuidar com o mundo. Assim, quer a assunção dos desafios da responsabilidade pessoal quer os regressos, que

não se esperavam, aos imperativos éticos justificam-se no desejo dos jovens manifestarem o desejo de se aperfeiçoarem e de cuidar do mundo.

Relembramos que foi no contexto do pós-segunda guerra mundial que Hans Jonas (2006) cria e reformula o imperativo categórico de Kant atribuindo a todos a necessidade de contribuir para o novo "Imperativo da Responsabilidade", devotado ao nosso dever de cuidado e responsabilização pela humanidade futura mesmo que dela nada se receba em contrapartida. Categoricamente deve-se então agir responsavelmente e no interesse dos que virão depois de nós, isto é, em função das previsíveis consequências no futuro. Não estando num tempo de holocausto estaremos na iminência de um descalabro ambiental que parece ser já um suicídio da humanidade?

Este imperativo categórico engloba a procura de um elevado nível de saber emancipado porque nos interpela a agir segundo as nossas próprias motivações: a solidariedade comprometida; o sentido (o sentimento) da comunidade presente e futura; a previsão das consequências das nossas acções; o cuidado com os desequilíbrios de hoje que nos põem na responsabilidade com as gerações futuras. Para nos sentirmos fruidores de um real estado de felicidade presente, teremos que agir no comprometimento com as possibilidades da felicidade futura (Jonas, 2006).

Isto é importante hoje na escola e na educação dos jovens que não enjeitam as suas responsabilidades na mudança do rumo das coisas. As considerações sobre a emancipação como parte integrante do estádio de identidade faz sentido, dentro da temática do presente estudo. Assim sendo, passaremos a recontar alguns exemplos bem-sucedidos, ainda que poucos, da participação dos jovens em projectos de arquitectura participativa dentro da sua escola. Pergunta-se: no plano das acções concretas, serão os jovens capazes de explorar arquitectonicamente espaços de acção em que se comprometam com a sua escola presente e com o seu legado futuro?

Um dos primeiros exemplos manifestos da arquitectura participada e as suas consequências é o resultado do desafio que o jornal britânico *The Guardian* lançou aos jovens no sentido de indagar que ideias e projectos conceberiam se lhes fosse perguntado sobre a "escola desejada". Em *The School I'd Like: Revisited Children and young people's reflections on an education for the future* (segunda edição, que acrescenta e compara o material coligido em 2011 com o obtido em 2001, dez anos depois) Burke e Grosvenor (2015) oferecem um instantâneo das percepções dos alunos sobre a escola que desejariam ter, através de experiências infantis, histórias, poemas, fotos e planos em que as suas opiniões estão no centro do debate, e onde dão ênfase à avaliação dos processos democráticos envolvidos no ensino e na aprendizagem (sinopse[34] do livro, tradução nossa).

[34] Obtida de: https://www.book2look.com/embed/9781317441182

"A escola de que eu gostaria":

> oferece uma sólida perspectiva sobre a reforma da escola e proporciona uma leitura essencial para todos os envolvidos em estudos sobre as questões da educação e da infância em que se encontram incluídos os professores, conselheiros, políticos, académicos e quaisquer outras pessoas que acreditem que a voz das crianças não deve ser ignorada (sinopse[35] do livro, tradução nossa).

Como consequência, o "exemplo disso é o *design* de uma nova escola primária para Cambridge, cujos arquitectos levaram à risca as idéias das crianças sobre a escola de que gostariam, antecipando uma arquitectura para o futuro" (Burke & Grosvenor, 2015:XIV, tradução nossa) fruto da participação dos jovens. Mas o que mais importa para o nosso caso são o outro tipo de respostas obtidas pelos desafios do *The Guardian* em que se refere que:

> mais do que *design* de materiais e edifícios, as respostas dos alunos continham idéias sobre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento onde deixavam uma clara ideia do potencial de uma experiência educacional muito rica mas ainda hoje historicamente limitada pelos meios institucionais e tradicionais de "ser e estar" nos ambientes escolares (Burke & Grosvenor, 2015:XIV, tradução nossa) e em que se prestam a aceitar uma forma mais radical trazer as opiniões dos alunos para a abordagem da arquitectura participativa nas escolas (Burke & Grosvenor, 2015).

Reporta-se o seguinte painel de ideias que na prática os jovens deixavam como "fazedores da escola perfeita":

> Activa -(desportos variados); Calma -(com uma sala de repouso, música em vez de campaínhas); Confortável (serviço de bebidas frescas no verão e quentes no inverno); Criativa e colorida -com muito espaço para fazer e expôr trabalhos artísticos, paredes pintadas com cores vivas nos corredores e refeitórios e flores na sala de aula; Evoluída (com visita de celebridades para falar sobre o que fazem); Flexível (mais tempo para arte e desporto); Amigável -(com professores gentis que falem baixinho e não gritem); Atenta ao que os alunos dizem - (com fóruns para as turmas expressarem as suas opiniões); Inclusiva -(com alunos de todos os níveis de capacidade, habilidade e aprendizagens juntos); Internacional (com comida de todo o mundo no *menu* da refeição e com alunos de todo o mundo); Virada ao exterior (animais para cuidar como: galinhas, ovelhas e cavalos, e estufas para cultivar frutas e vegetais para comer na escola); e Tecnológica -com *iPads* para ler e trabalhar, leitores de MP3 para relaxar durante os intervalos ou para ajuda na concentração no trabalho individual, e uso de *pens* para levar trabalho para casa (e economizar papel) (The Guardian, 3 de maio de 2011) [36] (Burke & Grosvenor, 2015: XIX-XX, tradução nossa).

O segundo exemplo, contemporâneo do primeiro, pode ser encontrado no movimento *Building Schools for the Future* (BSF), levado a cabo no início deste século (2001) pelo governo do Reino Unido que levou à efectiva participação de diversos actores na requalificação dos espaços escolares. Por se tratar da iniciativa deliberada do governo britânico para entregar uma parte do orçamento ao cuidado de parceiros não

[35] Obtida de: https://www.book2look.com/embed/9781317441182
[36] *In* www.theguardian.com/education/series/the-school-i-would-like.

institucionais -onde se incluía a participação dos alunos[37]- este movimento merece uma referência à parte. O BSF foi um programa de investimento do governo britânico nos edifícios de escolas primárias e secundárias nos anos 2000, programa que desejava ser intrasigentemente participativo e entregue para supervisão da "Partnerships for Schools", um órgão público criado para o efeito e formado por meio de uma "joint venture" entre parceiros do sector privado, alunos, e famílias e funcionários e o sector público, escolas e autarquias. Em dezembro de 2009, cerca de noventa e seis parceiros tinham aderido ao programa que geriu um substancial orçamento para as intervenções que deviam ser flexíveis e adaptáveis e se adequassem à previsão de como seria a educação no futuro.

Apesar de ser inovador e ter um grande sucesso, o programa original foi-se perdendo devido a vários factores entre os quais se destaca a intromissão de outras prioridades, a escassez de tempo, a crítica aos objectivos considerados demasiados ambiciosos e a qualidade medíocre de alguns projectos de arquitectura para as remodelações, levantando-se ainda algumas acusações de que a relação entre a qualidade das infraestruturas e a qualidade da educação dos alunos ficara por demonstrar.

Ainda com essas críticas e para fazer sobressair a ampla quantidade de aspectos positivos da iniciativa, em novembro de 2008, esta parceria alcançou o primeiro prémio anual para os projectos de excelência. Ambicioso, o programa acabou por lançar iniciativas de grande valor na construção de escolas novas bem como na reconstrução e apetrechamento de outras.

Em junho de 2009 as parcerias locais assumiram a responsabilidade pela gestão e entrega de todos os programas de construção e reforma de escolas.

[37] Por exemplo "a participação dos alunos no design da escolar: um estudo escolar sobre o envolvimento dos jovens no processo da arquitetura participative" por Michelle Newman e Peter Thomas (2008), onde se "descreve e avaliam os métodos adoptados numa escola secundária para envolver os alunos num processo de design participativo" (tradução nossa).

COMO CONSTRUIR O QUE DESEJAMOS VIR A SER

Se na filosofia a (minha) opção incidiu na fenomenologia por esta situar a totalidade do actor social no centro do seu conhecer e da sua construção identitária, procuramos também no campo da psicologia respostas que viessem sutentar a mesma posição teórica - procura que me levou ao campo do construtivismo narrativista.

A questão da narrativa interessava porque foi no campo das interacções sociais entre os jovens e dos processos de pesquisa por narrativas multimodais (textos, conversas, vídeos, fotos, desenhos, objectos tridimensionais) que se construiu a ´espinha dorsal´ do trabalho desenvolvido. Recordando que um dos nossos objectivos era estudar as possibilidades de "um conhecimento novo", os processos narrativos mostravam-se muito importantes na construção do conhecimento, no processo evolutivo do aperfeiçoamento pessoal. Essa constatação era evidente em cada momento em que eu observava os jovens nos seus processos interlocutórios da apresentação dos resultados do seu de trabalho.

Uma vez que o processo da pesquisa tinha o propósito de colocar os jovens em contacto directo com os espaços escolares e provocar uma discussão tematicamente diversificada na condição de serem seus questionadores e transformadores, a perspectiva construtivista veio dar um contributo importante a esta sustentação bem como outras opções que tomei em várias fases do trabalho.

Ora a construção social da mente e do conhecimento por acção do nosso vivido social, ajudaria a justificar ser provável que através da via negocial na qual os jovens estiveram envolvidos tão intensamente, surgisse um conhecimento novo, construído a partir dos mecanismos de pesquisa que usaram no trabalho, formas narrativas a que já fizemos referência: desenho, foto, texto, vídeo, decalques, maquetas e intervenções orais. Comprovou-se mais tarde que esta via de produção do conhecimento narrativo, ajudou a virar o discurso dos jovens para a via multi-sensorial (*sensitive turn*) da vivência dos espaços, facto que se viu plasmado em múltiplas intervenções a partir da 3ª sessão de trabalho (4 jan. 2014), na qual foi aplicada uma grelha de observação.

Os humanos usam as narrativas para construir conhecimento, resolver conflitos, encontrar o sentido para as suas acções, conceberem, orientarem e realizarem o seu projecto de vida. A resposta encontrada no narrativismo é simultaneamente profunda e abrangente, vindo a corroborar e completar aquela perspectiva filosófica e que sustentava o discurso desta tese.

Se a fenomenologia autorizava a encontrar fundamento para o conhecimento e identificação fenomenológicos dos jovens com os espaços da escola, a psicologia veio completar a explicação da construção da identidade e do conhecimento como resultado da construção do *self* por via dialógica e narrativista.

Como será mostrado, a intermediação dialógica e narrativista são ´peças´ estruturais do trabalho feito pelos jovens. As narrativas construídas sobre os espaços, motivadas por relações fenomenológicas com eles, estão traduzidas em dezenas de fotos, maquetas, textos, notas de campo/apontamentos, conversas, comunicações orais (gravações audiovisuais). Todas se estruturam em intervenções multimodais da sua autoria, que são o testemunho das suas experiências e da sua actividade dialógica dentro do grupo de pesquisa. E todas confluem para uma grande narrativa, uma grande história da experiência vivida no confronto aberto e livre, corporal e sensitivo, inédito e imprevisível, dos dez jovens estudantes, nos espaços da sua escola.

Estes resultados ajudaram a sustentar a possibilidade de haver uma correlação entre essas narrativas e o principal objectivo deste estudo: a construção de uma outra identidade e de um novo conhecimento, uma vez que o construtivismo narrativista abre a possibilidade para entendermos estas ligações -a narrativa como conhecimento e como construção social da mente e como construção dialógica e transacional do *self* (Bruner, 1991, 1997).

Resumindo, na análise do projecto a narrativa revelou-se cheia de possibilidades para se entenderem os processos seguidos pelos jovens para transformarem os tópicos narrativos multimodais em conhecimento, e se entender também como a tradução em formas discursivas diversificadas mudou as suas atitudes, os seus valores, o seu interesse pela escola, o seu activismo escolar, pondo em evidência que neles despontaram outras formas de compreender e estar na vida e na escola.

O construtivismo coloca no diálogo como processo construtor da nossa identidade. O que é então a actividade dialógica?

O diálogo é um processo de pensamento pelo qual interiorizamos os outros em nós e nos dispomos para que os outros procedam da mesma forma. O termo internalização autoriza a dizer que o diálogo e a relação interpessoal se tornam raciocínio e função psicológica.

Há, nesta construção, um sistema de estimulação e autorregulação, cujo modelo é ´o sonho do que queremos vir a ser´. Esse sonho instala-se em cada um de nós como visão premonitória que nos projecta no futuro. De acordo com ele é elaborado um plano de vida e vai sendo definida a nossa identidade, duas entidades que passam a regular as nossas condutas. Formámo-nos, então, no desejo de dar cumprimento ao que esse sonho exige de nós. O que somos e desejamos vir a ser é assim explicado por Vygotsky (2000:32): sonhamos vir a ser outros, mantendo-nos os mesmos, como se estivéssemos “divididos em duas pessoas que depois se unem em uma pessoa".

> “Quando a professora leu a poesia de Gedeão, disse que o sonho comanda a vida e às vezes isso é verdade. Eu sonho ser arquitecta.

> […] Por exemplo eu acho que Eva também gostou, na medida que ela quer seguir arquitectura e também está a fazer um projecto final de arquitectura, tá a fazer a ´A casa dela de Sonhos´." (10Ma.Al., gravação audiovisual, 22mai., fonte própria)

Por outro lado, nesta construção do *si* como aquele que se deseja um dia vir a ser, o imaginário adquire um papel preponderante. A imaginação não é aqui algo que se opõe à realidade, mas uma ferramenta estratégica de internalização activa da própria realidade (Vygotsky, 1991).

Na consideração do papel da imaginação na estruturação do nosso ser, Hermans (2008) vai mais longe dizendo que se vive, em grande parte, num mundo cheio de figuras mediáticas, réplicas imaginárias de amores, parentes, amigos e figuras extraídas dos sonhos e outras fantasias com as quais se mantém ligações imaginárias. Mesmo em silêncio, está-se em comunicação com estas figuras que constituem uma parte essencial da construção de nós mesmos. A ideia de *self* dialógico está baseada no pressuposto de que os outros, reais ou imaginados, não estão fora do nosso *self*, mas são a sua parte constitutiva.

Assim, para Hermans (2008) a imaginação e os diálogos imaginários, trazem os outros para dentro do nosso *self*. As interacções reais e imaginárias confundem-se, de modo que "o outro dentro do *self* pode ser considerado como uma parte da vida cotidiana" (Hermans, 2008:188). Cada um torna-se parte do que imagina ser os seus amigos, vizinhos, conhecidos, colegas, pais, irmãos, com os quais mantem relações e que passam a ter um papel central na sua vida quotidiana e na gestão dos seus relacionamentos -a identidade é resultante de um processo de integração.

Enquanto que para Erikson (1968) na adolescência é iniciado um processo de revisão do passado, compreensão do presente e planificação do futuro a partir de histórias autobiográficas[38], McAdams (2001), como já se disse atrás, parte da identidade como a nossa projecção na idade adulta salientando a influência dos papéis sociais na construção de nós próprios e também uma apropriação da cultura e dos seus desígnios ao apresentar um conjunto de modelos de vida culturalmente acreditados.

Por outro lado, enquanto na década de setenta, as autobiografias possuíam uma linearidade completa, resultante de uma trajectória profissional dentro de uma única instituição, apresentam-se hoje descontínuas e fragmentadas. O processo de subjectivação, que caracteriza a sociedade individualizada contemporânea, traduz-se por uma ´cultura heróica do sujeito´, que atribui a cada um a responsabilidade pela construção de seu próprio percurso de vida, tanto profissional como pessoal.

[38] Que são as nossas próprias visões mundo que têm a função de configurar a integração do nosso *self* no mundo adulto.

Na história de vida encontram-se reunidos tanto os traços disposicionais e as características de adaptação, como os eventos singulares à trajectória de vida do sujeito e a história sociocultural na qual ele está inserido (McAdams, 2004).

Por outro lado, história e linguagem são dois elementos essênciais à construção da pessoa. A palavra está no centro da questão.

A mente só revela a sua existência através da linguagem. Sendo impossível haver uma linguagem privada é, até certo ponto, impossível haver uma mente privada. O que há de privado na mente é construído pela diversidade de histórias, pelo corpo, pela hereditariedade, e pelos aspectos sociais e culturais, familiares e pessoais. Mesmo que a narrativa seja endereçada a um outro imaginário, o *self* dialógico só ganha existência no momento em que é narrado. Por outro lado, o relato de uma história de vida depende em grande parte do interlocutor a quem ela se dirige. Em parte ´somos aquilo que os outros pensam que somos´.

Por fim é através da narrativa que o sujeito dá significado ao que é e planeia as suas acções futuras. Há uma dialética entre indivíduo e o contexto histórico que se torna relevante para a compreensão de como ele constrói significados e cria conhecimento.

A IDENTIDADE COMO ACÇÃO EMANCIPATÓRIA

A emancipação está, quanto a mim, em conexão directa com a nossa construção pessoal, ou seja, com a nossa identidade. A emancipação é corolorário da responsabilidade. Nenhuma acção é verdadeiramente emancipada se não for responsável, sendo por essa razão que as estratégias que levam à emancipação continuam a ser o núcleo nevrálgico e mais almejado pela instituição educativa. Pondo, no entanto, esta questão que cheguei a constatar enquanto professora: a emancipação e a responsabilidade como parte da formação cívica e social são matéria a tratar (e a abordar educativamente) por todas as disciplinas, o que, na prática, se traduz no paradoxo de que nenhuma a aborda consequentemente que é descrita por Hargreaves como balcanização de conteúdos.

Recordo que esta questão é, para mim, decisiva uma vez que previa nos meus objectivos que este trabalho conduziria os jovens a um conhecimento novo e emancipado da realidade escolar, tanto das suas configurações arquitectónicas, como dos seus processos de ensino/aprendizagem e cultura escolar na esperança de que ´por artes de algum arrastamento´ nascido do estudo livre dos espaços, toda a escola sofresse algum ´abalo emancipatório´.

Se a psicologia define a emancipação como um conceito sobre as ´possibilidades e limites´ que temos ou presumimos ter de nós próprios, do mundo e dos nossos semelhantes, ela é sobretudo o exercício de sabermos como podemos deles nos distanciarmos ganhando autonomia pessoal. Porém ser emancipado é, para além daquele distanciamento autonómico, a possibilidade de agir responsavelmente sobre eles. É então neste jogo subtil de nós sermos unidos mas separados, iguais mas diferentes dos outros, que cabe dentro do quadro das nossas acções emancipatórias e que faz dela um desígnio formativo, impossível de contornar, por nos conduzir na formação da nossa identidade.

Rancière (2010) no seu paradoxo do jogo representacional actor/espectador mostra que emancipação começa quando se compreende que, apesar de espectador, a pessoa participa num jogo de poderes, numa acção criativa que opera uma mudança de papéis. É assim que o saber emancipado é definido por Rancière de forma paradoxal: a emancipação é uma operação sensível, conseguida graças ao “paradoxo do mestre ignorante: o aluno aprende do mestre algo que o próprio mestre não sabe. Aprende algo como efeito de um ensino que o obriga a procurar e a verificar essa procura. Mas não aprende o saber do mestre” (Rancière, 2010:23).

Rancière (2010) fala então da emancipação como uma transmutação da pessoa entre os lugares de aprendizes e mestres.

Interessa ainda, para mim, pensar a emancipação do ponto de vista fenomenológico já que parece resumir a de Rancière. Fenomenologicamente, no acto emancipado, a

pessoa ´interpreta o seu ser´ para tomar uma posição e assumir uma conduta. Estar no mundo é, então, agir procurando e seguindo a razão dos seus actos (Heiddeger, 2001, 2005).

Mesmo que, neste trabalho, a abordagem da fenomenologia não tenha sido para os jovens uma matéria abordada com profundidade, tornou-se, mesmo assim, o degrau essencial para que eles, de uma forma ou de outra, fizessem uma reflexão sobre a sua existência pondo em questão, talvez pela primeira vez, o seu sentido. As interrogações que fizemos sobre "porque somos o que somos e porque estamos aqui", criaram a oportunidade genuina para se distanciarem de si, reflectirem e exteriorizarem ´um juízo de si próprios´ e a meditarem sobre as mudanças que, nesse contexto reflexivo lhes pedia o seu quotidiano em rápida mudança, acabando por evidenciar um conjunto de comportamentos mais autónomos.

Resumindo, na perspectiva fenomenológica, procurar um saber emancipado é arquitectar a nossa presença com um certo distanciamento do mundo sem deixar de nos concebermos unidos a ele, é romper com o mundo em que estamos conectados e, nessa condição, tornar-nos capazes de decidir, criar, comunicar, agir de forma mais reflectida sobre nós e sobre esse mundo (Couto, 2011).

A emancipação ganha assim uma conexão directa ao processo identitário. Se representa algum distanciamento da nossa pessoa, ela não é só esse distanciamento mas também uma ´necessidade´ de aproximação. Metaforicamente é a lente da nossa maturação, que ajustamos sobre os outros, mas também sobre nós próprios, aproximando-nos ou distanciando-nos, na justa medida das nossas motivações e interesses, dos nossos valores, abrindo portas às transformações do nosso processo identitário.

Esta emancipação torna-se mais necessária nos nossos dias em que Gianni Vattimo (1992) descobre na crise de valores que vemos por todo o lado, tornando impossível preparar e elaborar as nossas acções segundo esses valores. As suas críticas, que traduzem um "*pensiero debole*" (um pensamento fraco), dão como exemplo a degradação do clima e dos ambientes entre outros grandes sintomas do mal-estar da humanidade, sendo neste contexto que os jovens precisam de construir discursos sobre valores assentes em imperativos éticos e da sua condição de estarem responsavelmente presentes neste mundo. Na realidade, de nada lhes vale afirmar que herdaram um mundo decadente se não puserem em marcha o seu próprio projecto para o tornar melhor. Tal pensamento sugere a urgência da nossa emancipação.

Vattimo (1992:11) lembra que a pós-modernidade deixa um vazio em nós, que a informação veiculada na rádio, televisão e jornais, criam em nós visões fragmentadas do mundo (*weltanschaungen*). Para ele "a multiplicação vertiginosa da comunicação", "a pluralização [de verdades] que parece irresistível", a tomada da palavra pelas subculturas, conduziu o pensamento para um tempo que deixa como tarefa impossível

conceber o mundo e a "história segundo pontos de vista unitários" (Vattimo, 1992:12), parecendo que tudo se encontra desconexo e fragmentado. Daí a necessidade de cultivarmos uma atitude emancipada em relação ao que nos cerca.

É também Jean Baudrillard (1991) que explica a influência que tal fragmentação de valores e crenças tem em nós. O mundo de hoje é o mundo dos objectos e nele o tempo está condicionado pelos objectos: vivemos em função de objectos (o exemplo que demos aos jovens, com muita pertinência é o dos telemóveis). Apesar de alvo de admiração e culto, os objectos «já não são instrumentos perenes». Vêmo-los nascer, produzir-se, evoluir e morrer. Vivemos este seu ritmo de utilidade efémera, e interiorizámo-la, tornando-nos também nós efémeros (Baudrillard, 1991). Percebemos que neste raciocínio se alude, ainda que vagamente, a esperança do autor no advento de um cidadão emancipado, capaz de se desligar da perenidade dos objectos.

Concluindo, a questão da emancipação dos jovens, não é apenas uma exigência teórica, mas uma necessidade prática dentro das possibilidades criadas para se manifestarem[39]. Nos casos de intervenção e participação que se relatarão mais à frente foi crucial a tomada de uma atitude emancipada por parte dos jovens nas opções[40] que tiveram de tomar para fazer vingar as suas ideias e projectos.

Mais distanciada desse tempo, pergunto-me agora, o que teria despoletado esta tomada de decisões? Se por um lado a sua capacidade crítica (as suas decisões emancipadas) e por outro a sustentação que procuraram e souberam dar a esses projectos. Se em parte aconteceram pela sua inexcedível generosidade, também aconteceram pela autonomia que souberam assumir e afirmar.

[39] Por exemplo a respeito "the School Works initiative, Sharon Wright comments that "it was the pupils who gave us some of the most useful insights into what needed to be different. We simply cannot believe that school design will be effective without asking pupils their views"" (Wright, 2004:42 *in* Woolner, 2009).
[40] Refiro-me a questões que se puseram quanto ao debate, aos meios, aos locais, às iniciativas que tornaram possíveis as suas intervenções.

SERÃO OS ESPAÇOS UMA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO?

A modernidade tomou como necessidade primeira do seu projecto, a valorização da razão e do saber. Com ela, o movimento da Escola Nova (da qual a escola actual é herdeira directa) reagindo contra a escola de massas da revolução industrial trouxe, como objectivo maior, a criança para o centro da educação, exigindo mais respeito por ela e centrando as suas preocupações no seu estudo exaustivo. A Escola Nova seguiu assim as razões da psicologia e da pedagogia (entretando elevada ao estatuto de ciência) deixando para segundo plano, ou pelo menos pondo em causa, as razões do estado como o primeiro garante da educação. Graças aos sucessos de inúmeras experiências educativas inovadoras vindas da iniciativa de particulares (Montessori, Claparède, Freinet entre outros), para além de considerar a criança um participante no processo educativo, veio contribuir para a educação disseminar como valor essencial o saber e a racionalidade (Pourtois & Desmet, 1997).

Se o projecto deixado pela industrialização tinha centrado as suas preocupações no rendimento escolar e no modelo de ensino que valorizava a quantidade das aprendizagens, a Escola Nova foi, no seu tempo, revolucionária não deixando para segundo plano algumas qualidades, entretanto, identificadas e que qualificavam o aluno como um ser activo, criativo e capaz de se envolver e participar na construção do seu saber.

Dentro da pedagogia contemporânea cresce agora um movimento que exerce uma desconstrução analítica dos grandes princípios seguidos pela Escola Nova, fazendo ver que à volta da criança, a psicologia tinha construído uma linguagem que se interessava por conhecer a sua natureza e os seus interesses em profundidade e que podia também reunir razões para a sua manipulação e controlo.

É neste contexto que Jorge Ramos do Ó e Luís Miguel Carvalho (2009)[41] fazem ver que, quer a linguagem de peritos, quer os testes psicológicos entretanto aparecidos no cenário educativo por um psicologismo exarcebado, exageraram nas suas possibilidades. Tais críticas comparam os estudos feitos sobre o aluno pela Escola Nova como uma arte da fuga ao desvio padrão ou na tentativa de manter o seu desenvolvimento dentro dos níveis "mainstream" ou, quiçá, superá-los. Põem em causa também o facto dos interesses, a ciência e a sociedade passarem para a esfera da criança que, por força da sua indiscutível centralidade, passou a impôr as suas tendências, os seus impulsos, as suas actividades e os seus projectos (segundo Anísio Teixeira, 1933 *in* Ramos do Ó & Carvalho, 2009:41).

[41] Em *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*. Trata-se de um volume composto por dois estudos resultantes da investigação no âmbito do projecto "Modernidade Pedagógica: Estudos comparados Brasil – Portugal (1820-1860)".

Para estes autores, se por um lado a posição da Escola Nova abriu "a falência da pedagogia tradicional, autoritária, uniformizadora e que havia esquecido a livre iniciativa e a inventividade própria do aluno, no apelo constante que fazia ao exercício estereotipado e à memorização estupidificante" (Ramos do Ó & Carvalho, 2009:18) pelo seu lado a Escola Nova ajudou a impôr racionalmente toda uma tecnologia educativa apoiada em práticas e em teorias, das quais deram conhecimento, disseminando-as a outros países através de literatura da especialidade (revistas da educação), de encontros e congressos internacionais.

Assim, fazendo uma análise mais profunda (porque mais distanciada do mesmo) esse movimento põe em destaque que se a Escola Nova fora um movimento reactivo e voluntarista de pedagogos ideologicamente muito motivados, eles acumularam e difundiram ´um saber´ de especialistas que, vindos de iniciativas que, postas no terreno das realidades, passou rapidamente a um saber de peritos (*experts*) que passou a ser produzido e aceite sem contestação (Jorge do Ó & Carvalho, 2009). Quer a linguagem quer o conjunto das grandes teorias criadas para fundamentar o respeito absoluto pela criança, acabaram por criar "uma linguagem nova para individualizar as crianças, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta" (Ramos do Ó & Carvalho, 2009:42). Os testes psicológicos e as tabelas de avaliação nas diversas dimensões da vida da criança visavam não apenas ´medir o saber´ como também conhecer e caracterizar rigorosamente o ser, transformando-se depois ´no seu controlo´.

Na pretensão de desconstruir as razões pedagógicas e ideológicas da Escola Nova e as consequentes práticas, Ramos do Ó e Carvalho (2009) explicam então que o que tinha nascido para libertar a criança não se manteve sempre assim. Se o início de Novecentos assistiu ao nascimento no interior da instituição escolar de uma nova gramática do corpo e da alma, que transformaria a subjectividade infantil numa força calculável e, por isso, governável, concebendo então a necessidade de uma reviravolta pedagógica em que a criança ocupa uma nova centralidade, esta situação veio a dar lugar a uma reconcepção da criança animada pela

> investigação foucaultiana dos últimos anos: analisar a formação do homem moderno através dos mecanismos por intermédio dos quais cada um se deve passar a relacionar consigo mesmo e a desenvolver toda uma autêntica arte de existência destinada a reconhecer-se a si como um determinado tipo de sujeito (Ramos do Ó & Carvalho, 2009:22).

Renasce assim um novo optimismo pedagógico em torno de uma nova crença de que, afinal, estaremos no caminho da nossa transdendência e dentro das possibilidades da criança se compreender e superar.

Os pais também compreenderam as coisas neste sentido. Nas décadas finais do século XX, por pressão da rápida evolução social, e uma vez que a escola não reagia aos rápidos

avanços da psico-socio-pedagogia, os pais ganharam o papel de negociadores diante dos filhos reconhecendo-os como sujeitos do processo de socialização tendo adoptado um modelo relacional sob uma autoridade negociada e flexível (Pourtois & Desmet, 1997).

Aquilo a que chamam "pós-modernidade", que não é propriamente um movimento, mas uma "reacção tardia e ainda mal contextualizada", vem ao encontro desta nova solução articulando todos os contributos anteriores da psicologia e do construtrivismo com o respeito pelas opiniões, pelas atitudes e pela personalidade dos alunos. À cultura do *self*, fica a dever-se a entrada na educação de novos valores, sem se confinar ao mundo das virtudes utilitárias (Pourtois & Desmet, 1997).

O direito ao uso da palavra, antes usada para silenciar, coagir e manter o estatuto de autoridade do adulto, torna-se um meio negocial respeitador da liberdade, um meio para a libertação da criança, representando para ela uma oportunidade para negociar e expôr os seus pontos de vista. Nesta ordem de ideias, o aluno deixa de ser o objecto da instrução e passa a ser sujeito capaz de conceber, colaborar e realizar projectos, fazer escolhas, colaborar no seu processo educativo de forma participada e responsável (e construtivista). É esta viragem (*turn*) que Pourtois e Desmet (1997:40) partilham adiantando a consequência que "os alunos têm estatuto de sujeitos, são sujeitos a reconhecer e a ouvir, projecto que coloca algumas incertezas sobre a sua educação." A contemporaneidade dá lugar às possibilidades da incerteza e da imprevisibilidade em que cada aluno é tido como realidade subjectiva aprendente (Pourtois & Desmet, 1997) simultaneamente cognitiva, física, socio-afectiva, homogénea e heterogénea. Dentro deste contexto Pallasmaa (2013b) vem revelar alguma desilusão sobre a discrepância entre as boas intenções e os resultados alcançados que continuam a atentar no saber pelo saber esquecendo a dimensão corporal deste saber afirmando que, "lamentavelmente, as pedagogias e práticas educacionais prevalecentes também continuam a separar as habilidades mentais, intelectuais e emocionais dos sentidos e das dimensões múltiplas da corporização humana" (Pallasmaa, 2013b:12).

Na linha da ´desconstrução´ atrás referida, surge um novo procedimento analítico que descobriu uma nova relação do poder; o poder-saber das periferias ou melhor o poder-saber exercido não no sentido clássico do centro para as periferias, mas destas para o centro que é anunciado e reportado por Nóvoa (1998) e Nóvoa e Schriewer (2000) (*In* Ramos do Ó & Carvalho 2009) e que chama a atenção para a "construção, difusão e apropriação dos discursos que regulam as maneiras de pensar e agir em educação [a reconhecer e a ouvir…], participam na edificação de corpos de saberes [...] em matéria educativa" (Ramos do Ó & Carvalho, 2009:161).

Neste contexto, a filosofia veio também revelar um conjunto de necessidades novas que se vão impondo à escola e às prioridades das relações pedagógicas: as artes como parte importante do projecto educativo; a necessidade de entender o aluno como construtor do seu conhecimento; o conhecimento como percepção fenomenológica, subjectiva e

corporal; o mundo das relações, sensações, emoções e sentimentos que passam a compor a dimensão sócio-afectiva como campo essencial da pedagogia.

Filosoficamente é em Pallasmaa (2013b) que encontramos a necessidade da afirmação do ´grande vazio sensorial´ quando afirma:

> o dever da educação é cultivar e oferecer suporte às habilidades humanas da imaginação e empatia, mas os valores prevalecentes da cultura atual tendem a desencorajar a fantasia, suprimir os sentidos e petrificar os limites entre o mundo e a identidade pessoal. Consequentemente o ensino em todos os campos de criatividade de nossa época tem que começar com o questionamento do absolutismo do mundo em que vivemos e com o resgate da percepção sensorial dos limites da identidade pessoal (Pallasmaa, 2013b:21-22).

Tais insuficiências encontram-se ainda por suprir restando muitas denúncias sobre a condição do aluno enquanto pessoa e da escola como espaço de formação. Sobre ambos impende ainda a necessidade de uma metamorfose pois muito se encontra ainda por fazer. Entre as vozes mais críticas que os tomam (aluno e escola) com algum desalento e até pessimismo, Lopes (2001) utiliza uma terminologia muito crua onde se declinam inúmeras interrogações e dúvidas em torno do que ele designa como "tristes escolas" [42].

Para Lopes (2001) a escola como espaço físico e de pertença tem vindo a perder as qualidades que faziam dela um espaço de apropriação e identificação das comunidades. Para os alunos deixou de ser escola ao fechar-se numa "função unidirecional", ao privilegiar a sua função avaliativa e ao "negligenciar os quotidianos juvenis" acabando por ser "uma espécie de local de passagem, de trânsito…". Por outro lado, a escola pôs-se de parte tornando-se insensível às diversidades veiculando "[…] uma cultura de negação da própria expressividade cultural" e que faz dela um *locus* alheado da função emancipadora. Tornou-se assim ´um momento´ não de vida vivida e espaço apropriado mas local no qual "os estudantes acabam por ficar prisioneiros" (Lopes, 2001)[43].

Tal despersonalização (leia-se desvio da pessoa) escolar levou a escola a uma crescente apropriação instrumental por parte dos alunos que a olham como passaporte para o ensino superior e acesso a um diploma. Esta aprioridade assim estabelecida faz com que tudo o que, na escola "de certo modo, os distrai desse objectivo seja entendido como supérfluo, desnecessário ou até mesmo ridículo" (Lopes, 2001)[44] não havendo lugar na escola para "o uso expressivo, o gozo que os estudantes poderiam ter em viver um

[42] João Teixeira Lopes em entrevista com Ricardo Jorge Costa, "Euforia do fim das aulas – A escola no consultório de João Teixeira Lopes", *A Página da educação,* edições nº 107, 2001. Obtido a 20 junho 2020 de: https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=107&doc=8559&mid=2.
[43] (*Idem*).
[44] (*Idem*).

tempo de aprendizagem, o seu carácter lúdico" (Lopes, s.d.)[45], perdendo-se por isso a ideia e o sentimento de que "habitar uma escola é apropriar-se dessa escola e fazer dela um lugar seu." Assim, "na construção das suas próprias identidades e nos circuitos de convivialidade", "[…] os alunos não investem na escola, investem fora dela" (Lopes, 2001)[46].

Quanto à escola enquanto espaço físico, Lopes (s.d.)[47] afirma:

> não é um espaço que eles sentem como seu. Aliás, as próprias concepções de espaço são muito claras e, geralmente, não gostam dos edifícios escolares. Ou porque são muito velhos, ou porque, no caso dos mais recentes, são feitos segundo uma linha de escola-padrão que dá resposta fácil aos empreiteiros, mas não respeita as lógicas de utilização do espaço pelos alunos. […] E, de facto eles dizem que não gostam da escola, porque os espaços são exíguos […]. Enfim, o espaço em si, o edifício e os equipamentos, são vividos como algo estranho. E nesse aspecto, há um sentimento de alienação – o espaço não lhes pertence e eles não investem naquele espaço; chegam a dizer que o espaço os deprime.

É lícito concluir que a escola como ´respeitado´ local de aprendizagens deixou de fazer sentido, passando a ser um local de passagem em que nem importa dar relevo à violência simbólica que a escola ainda exerce em nome não sei de quê e de quem. Nela os lugares, tal como as vozes que a habitam, deixaram de ser locais e multiculturais e passaram a ser "uma realidade única cujo sentido é partilhado com outras pessoas e lugares" (Rodman[48], 1992 *in* Lopes, 1996:62).

Resumindo, a escola como instituição tem vindo a deixar esmorecer a finalidade formativa que sempre lhe foi muito cara e perdeu o interesse em encontrar soluções ajustadas para a ambivalência em que se debate internamente diante de dois desígnios antagónicos: o incontornável dever de libertar e emancipar o aluno e o de orientar os seus meios e procedimentos para a obtenção do diploma para ´bem dos alunos e para agradar aos pais´.

---

[45] João Teixeira Lopes em entrevista com António Baldaia para falar das *Tristes Escolas*, "Para Lembrar que é preciso reinventar a Escola e fazer dela um Baluarte da República", *A Página da educação,* s.d.. Obtida a 20 junho 2020 de: https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7204&mid=2.

[46] João Teixeira Lopes em entrevista com Ricardo Jorge Costa, "Euforia do fim das aulas – A escola no consultório de João Teixeira Lopes", *A Página da educação,* edições nº 107, 2001. Obtido a 20 junho 2020 de: https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=107&doc=8559&mid=2.

[47] João Teixeira Lopes em entrevista com António Baldaia para falar das *Tristes Escolas,* "Para lembrar que é preciso reinventar a Escola e fazer dela um Baluarte da República", *A Página da educação,* s.d.. Obtida a 20 junho 2020 de: https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7204&mid=2.

[48]Rodman, M. C. (1992). Empowering place: multilocality and multilocality. *American Anthropologist,* Vol.94, Nº 3, p. 643.

PELA MÃO DA FILOSOFIA

O projecto educativo contemporâneo encontra-se na sua inércia habitual perante os grandes desafios do mundo actual. Alguns desses desafios surgiram por mudanças abruptas da sociedade e apresentam-se agora à Educação como verdadeiros impasses, sendo por esta razão que as escolas só incipientemente os resolveram ou nem sequer ainda reagiram à sua existência. Possivelmente alguns desses desafios põem em questão a existência da escola tal como hoje a conhecemos, o que é verdadeiramente dilemático.

Desses novos desafios destacamos: as verdadeiras revoluções postas pela nova estética; a vida emocional e afectiva; a nova operacionalidade racional posta pela valorização das inteligências múltiplas; as aptidões necessárias para encarar e resolver os dilemas dos novos modelos das relações sociais e familiares; o estudo das nossas possibilidades diante das inovações tecnológicas; as interrogações postas pela necessidade da abertura a uma cidadania global e, dentro desta, as exigências postas pela inadiável necessidade de um activismo ecológico global. Se ´o saber´ repentinamente se tornou insuficiente e pôs ´a nu´ a necessidade de novas respostas para o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer, estes saberes também mostram que já não são o que eram e, possivelmente serão coisa diferente num futuro muito próximo.

O século XXI prepara-se para formar um novo cidadão com responsabilidades solidárias e ecológicas, dotado de um saber menos restritivo, mais aberto e mais estratégico, isto é capaz de o dotar de uma cultura pessoal que seja estratégica para reagir ecologicamente às inovações. As artes e a sensibilidade artística estão também nesta proposta, contudo a precisar de fazer prova de que lhes cabe um lugar na linha das grandes preocupações do ensino[49].

Tal como afirma Pallasmaa (2013b:22):

> o principal objetivo da educação artística talvez não resida diretamente nos princípios da produção da arte, mas na emancipação e abertura da personalidade do aluno, de seu autoconhecimento e da sua autoimagem em relação às tradições incrivelmente ricas da arte e do mundo em que vivemos em geral. […] É evidente que urge uma mudança no ensino em relação à importância da esfera sensorial,

[49] Em Portugal, indo ao encontro do previsto nos princípios e orientações integrantes no "Projecto de autonomia e flexibilidade curricular" (Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho) especificamente quando refere a "Assunção das artes, da ciência e tecnologia, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas" (2017:13883); "a valorização das artes, […] do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e local" e "exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matéria da atualidade" (2017:13884-13885). Isto em convergência com a intenção expressa na Estratégia de Educação para a Cidadania (conforme despacho nº 6173/2016, de 10 de maio), e com o "Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória" segundo o Despacho nº 6478/2017, 26 de julho, assente numa base humanista, inclusiva e de desenvolvimento sustentável.

> para que possamos nos redescobrir como seres físicos e mentais completos, para que possamos utilizar de modo integral nossas capacidades […].

É nos novos comprometimentos que reside o dever de descobrir soluções locais para as ameaças ambientais e nelas assumir uma outra responsabilidade pondo termo à forma desregrada, irresponsável e abusiva que a tem caraterizado. O indivíduo deve conceber-se então como actor social com responsabilidades pessoais na resolução dos problemas globais que já não são apenas domínio de outras latitudes.

O indivíduo novo é também aquele que descobre mil razões para cultivar e comprometer-se com um sentido novo para a sua existência, reencontrar nela a sua corporeidade como bem a preservar e a viver com plenitude, sendo essa a primeira razão para não agredir e desequilibrar o mundo onde essa existência acontece. Nessa existência encontrará o sentido para construir um novo imperativo categórico em que possa fundar razões para práticas que tragam de novo o orgulho à sua humanidade (Couto, 2011).

Uma vez assumido como propósito central do trabalho o estudo dos efeitos da prática de uma pesquisa sensitiva e fenomenológica dos espaços, tornou-se necessário fazer, do ponto de vista teórico, uma abordagem tão profunda quanto possível sobre a fenomenologia.

De facto as transformações pessoais que se queriam que os jovens experienciassem, não aconteceriam sem um certo alerta teórico para as possibilidades de todos sermos capazes de construir uma outra visão das coisas e do mundo. Os jovens precisavam de avançar para a ideia de que as abordagens às questões da arquitectura e dentro destas, aos espaços escolares, começariam por um questionamento sobre a forma como os abordaram até agora, e como e porquê o poderiam (e deveriam) fazer de forma diferente a partir deste trabalho.

Dentro da arquitectura (falo com conhecimentos de causa) as verdadeiras questões relativas à sua validade e relações com "o mundo da vida" (*lebenswelt*), foram e ainda são postas pela filosofia. Por outro lado, poucos são os filósofos que não abordaram as questões do habitar, uma vez que este é, para a humanidade, determinante do seu estar e do seu bem-estar. Problematizar o homem é acercar-se da sua vida que decorre necessariamente no lugar onde se acolhe e a partir de onde opera os seus rituais sociais, culturais e religiosos.

Somos os sítios que habitámos e onde decorre o nosso quotidiano. Necessariamente este discurso só se tornou inteligível para os jovens quando se esclareceram os termos que se encadeavam uns nos outros dentro da vasta teoria da fenomenologia: o problema da percepção como conhecimento; a construção social do saber, da subjectividade, da corporeidade, da existência e da vida; bem como a construção da nossa identidade e das nossas ligações multissensoriais ao mundo. Recorreu-se

sobretudo a Merleau-Ponty (1975, 1999, 2003) e Pallasmaa (1994, 2013a, 2013b, 2014, 2017), cujos discursos filosóficos estavam na linha deste estudo.

Propõe-se agora fazer uma nova deriva para esclarecer a teoria que sustenta o nosso estudo e em grande parte o legitima.

Sem recurso à filosofia, não seria possível compreender epistemologicamente: os processos que se conceberam na formação/informação dos jovens, para alicerçar os fundamentos da pesquisa; as técnicas utilizadas; nem os processos colocados em prática e que envolvessem os jovens neste projecto. Note-se que a abordagem dos espaços seria feita em torno e com recurso fundamental aos nossos sentidos para ´nos enlaçarmos´ de forma muito especial e para alcançarmos ´uma íntima conexão´ sensitiva e perceptiva com eles. Depois era preciso descodificar termos, arranjar analogias, congeminar situações que nos conduzissem à compeensão dessa ligação tão especial. Isso só era possível pelo esclarecimento (parte teórica) e pela prática das nossas ligações multissensoriais com o mundo dos espaços escolares que iríamos enfrentar (parte prática). Teoria e prática que se encontram explicadas na segunda parte desta tese.

QUE TEM ESTE MEU CORPO A VER COM O CONHECIMENTO?

O primeiro plano que nos surge na fenomenologia do conhecimento é a sua ligação conceptual ao nosso corpo. Este é o ponto primordial da minha decisão pela opção fenomenológica para fundamento e especulação teórica sobre os espaços exteriores das escolas. Afinal a arquitectura é a arte do habitar e o habitar é, como primeira necessidade da humanidade, a arte que se imprime na concepção dos artefactos capazes de proteger o corpo. Como se constatará, espaço e corpo confluem na fenomenologia.

Se para a psicologia a percepção é o processo ou resultado em que, por via dos sentidos os objectos e eventos se tornam conscientes e nos quais se encontram incluídas as actividades de reconhecer, observar e discriminar, para a fenomenologia e o existencialismo, a percepção é a base do conhecimento.

Deve-se a Edmund Husserl (1986) a distinção entre a fenomenologia e ciência. Ao afirmar que a crise da filosofia e das grandes narrativas foi querer adoptar o método das ciências, este autor estabeleceu uma distinção entre ambas segundo o método que usam: a descrição e a explicação. Assim, na sua perspectiva, o método fenomenológico não adopta o modelo explicativo das ciências, não pretende explicar o porquê das coisas, porque é que algo ocorre ou funciona. A filosofia não explica, descreve. Enquanto as explicações das ciências naturais se dirige à realidade exterior, a descrição da fenomenologia parte daquilo que é percebido, isto é, do presente na consciência. Não é a explicação do exterior, mas a descrição e o próprio interior que se descreve.

Fenomenologia vem do grego *phainesthai*, que significa "aquilo que se apresenta ou que se mostra" e *logos* "estudo". A ideia que preside ao pensamento fenomenológico é esta: ao fenomenólogo não interessa o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento desse mundo ganha significado para a pessoa que o conhece.

Fundamentado na fenomenologia de Husserl (1986) e Heidegger (2005), deve-se, entre outros ao fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty (1999) ter assumido a percepção como a questão fundamental do conhecimento. Merleau-Ponty (1999) define então a percepção com a intenção de conhecer o objecto. O ser humano intui algo sobre ele, imagina-o em toda sua plenitude e torna-se capaz de descrever o que ele realmente é. Portanto, o conhecimento do fenómeno é a coisa consciente (percepção) que se gera no e com o próprio fenómeno (Merleau-Ponty, 1999).

Ao definir a percepção, este filósofo define também a ideia de fenómeno que é parte do acto perceptivo: quando o ser humano se depara com algo, primeiro nota e percebe esse objecto em total harmonia com a sua forma, a partir da sua consciência perceptiva. Após perceber o objecto, este entra na sua consciência e passa a ser fenómeno (Merleau-Ponty, 1999).

A fenomenologia da percepção é pois uma visão subjectiva do mundo e dos acontecimentos, sendo também uma teoria aberta à compreensão dos factores existenciais, pois por eles o homem pensa sempre a partir daquilo que ele é, no mundo em que vive, se encontra situado e dentro do qual estabelece uma comunicação.

Por outro lado, o conhecimento enquanto simbiose da consciência e do objecto arrasta consigo o corpo próprio que o conhece tendo como consequência a consciência de um conhecimento encarnado. O conhecimento nasce e faz-se sensível na nossa corporalidade, assumindo o facto de que o

> […] corpo não é apenas um objecto entre todos os outros objectos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objecto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe (Merleau-Ponty, 1999:317).

Portanto, a consciência e o corpo participam no acto perceptivo e por isso a percepção e o conhecimento são uma realidade corporalmente experimentada e vivida.

Sendo o ser humano e a sua existência concreta o centro da discussão do conhecimento, Merleau-Ponty (1999) reconhece que dentro do fenómeno perceptivo a ideia de "corpo próprio" não é uma coisa (objecto de estudo), mas uma condição permanente da experiência, parte constituinte da nossa abertura perceptiva ao mundo e das nossas relações com ele.

É este conhecimento como conluio com a nossa corporeidade que lhe dá uma dimensão subjectiva e presente. “O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema” (Merleau-Ponty, 1999:273).

Por isso a primazia da percepção significa a primazia da experiência, na medida em que a percepção surge como um processo constitutivo da realidade vivida, actualizando sempre os seus significados a partir dessa realidade. Por essa razão, a consciência é a experiência em formação, nunca é plena, mas está sempre “por fazer, ou seja, por realizar na existência” (Merleau-Ponty, 1975).

O corpo é o primeiro plano na reflexão do filósofo, plano no qual o homem explica e percebe o mundo estando nele encarnado e não a partir de uma posição de transcendência em relação a esse mundo.

Se na visão tradicional, a percepção é explicada como uma operação mental cujo sentido estava na consciência do sujeito, a percepção fenomenológica considera que o sentido da realidade não se encontra no sujeito nem no objecto, mas na relação que se estabelece entre ambos (Merleau-Ponty, 1999). “Quanto à relação entre o objecto

percebido e a minha percepção, ela não os liga no espaço e fora do tempo: *eles são concomitantes*" (Merleau-Ponty, 1999:357).

Merleau-Ponty (1999) reconhece, no entanto, que a corporeidade, enquanto encarnação do indivíduo no mundo, deixa incompleta a teoria do corpo como condição da nossa existência, acrescentando que o corpo é mais que pura encarnação tornando-se consciência e intencionalidade.

Assim, enquanto realidade corporal, o indivíduo é um entre outros objectos, sujeito de um corpo em movimento cuja actividade motora é intencional. Ele nem se pode desligar da sua existência espacial nem da sua motricidade intencional. Este sujeito motor e intencional é por outro lado criador do seu espaço existencial, como circunstância cujos significados são por si construídos e atribuídos.

Concluindo, o mundo fenomenológico nem é pura ideia nem realidade pura, mas os sentidos da realidade percebida por um corpo intencional, um corpo que se move em permanência à procura de significados. O mundo fenomenológico é assim experiência apropriada como troca de subjectividades entre sujeitos (subjectividades intersubjectivas) (Merleau-Ponty, 1999).

Esta subjectividade é uma das críticas e objecções que se levantam à Fenomenologia. O conhecimento identifica-se com a percepção da realidade pelo sujeito, a fenomenologia parece não poder ultrapassar o problema que a psicologia, dentro do seu método analítico, tornou evidente: o analista não tem uma visão objectiva do mundo interior do paciente porque a subjectividade está também no analista como intuição permanente do seu próprio pensar[50].

Tal afirmação tornou-se fundamental no neste caso. Sendo verdade que cada jovem colhia das experiências nos espaços ´a sua versão dos acontecimentos´, versão que necessitava, na perspectiva fenomenológica, ser confrontada com outras visões também elas subjectivas. Era nesta construção social do conhecimento, neste conhecimento como experiências ´em confronto contínuo´ entre os jovens, que eles iam narrando, construindo e co-construindo as novas verdades que se iam acumulando.

Nesta linha de pensamento, Norberg-Schulz (1975, 1980, 2000) frisa igualmente o conflito das subjectividades pondo em destaque que, no acto interpretativo dos lugares, o pesquisador deve deixar de lado as emoções e as experiências pessoais, uma vez que os lugares estão sujeitos às nossas relações emocionais, devendo usar os sentimentos

[50] A objectividade do conhecimento fenomenológico enfrenta o duplo problema da subjectividade: a do analista e a do paciente. A percepção (e o conhecimento) é assim uma porta aberta às múltiplas possibilidades das interpretações pessoais. Contra esta objecção a Fenomenologia argumenta que o terapeuta deve procurar compreender com a sua subjectividade e as outras subjectividades para ter visões intersubjectivas que possam levar a uma compreensão mais profunda de um fenómeno. Conhecer é ter a consciência da subjectividade do conhecimento.

para entender melhor as realidades em estudo, ou melhor dizendo, é preciso usar a subjectividade para compreendermos e controlarmos as subjectividades presentes.

Nestes princípios filosóficos acabados de abordar encontra-se a razão de ser da minha pretensão, de pôr os jovens ao alcance de uma nova forma de conhecer a escola e os seus espaços. Nesse conhecimento era preciso desvelar: as acções do corpo presente; as implicações do nosso mundo multi-sensorial nos objectos do conhecimento; e sobretudo a subjectividade e intersubjectividade de um conhecimento que deve ser sempre uma relação co-construída com o mundo e os objectos.

O CORPO É CONHECIMENTO-ENTRE PALLASMAA E MERLEAU-PONTY

Um dos objectivos, tido em consideração neste trabalho, era saber se o envolvimento dos jovens na exploração da arquitectura dos espaços exteriores da escola seria uma plataforma para que os alunos desenvolvessem um conhecimento novo e formas específicas e inovadoras de o expressar. Fazer uma (re)conceptualização dos espaços era, além de tudo, revelar por condutas exteriores, por acções concretas em narrativas pessoais, que passaram a valorizar os espaços como uma ´dimensão nova da pessoa´.

Pensava-se que primeiro era preciso construir um significado novo e depois que tal significado fosse simultaneamente um indicador e um produtor de uma pessoa transformada, isto é, que essa nova leitura se tornasse visível nos discursos, atitudes e formas de agir. O paradigma teria que `explodir´ para dar lugar a uma nova maneira de compreender ´o estar´ nos espaços da escola: pôr em causa a hegemonia da visão não bastava sendo preciso verificar que havia acontecido uma mudança, cujos indícios podiam ser depois testemunhados nas práticas dos jovens.

Por outro lado, tal (re)conceptualização dos espaços só seria possível se a abordagem da realidade a estudar fosse feita a partir de uma perspectiva e estratégia inovadora, o que me levou a estudar o que dizia a arquitectura filosófica que, na literatura, assumia invariavelmente uma vertente fenomenológica. Este facto implicou incursões mais ou menos profundas no pensamento fenomenológico razão que se fundava na necessidade de se transmitir aos jovens, por palavras simples, este assunto que, aparentemente aparecia demasiado denso. Mas que outra hipótese restava para se influir uma mudança verdadeira na forma e significado dos jovens compreenderem os espaços?

Para a preparação teórica dos jovens, que ilações se podiam tirar daquela abordagem perceptiva e fenomenológica do pensamento e do conhecimento?

Para a fenomenologia, somos e acedemos ao conhecimento por via de uma estrutura psicológica (interna) e temporal (situada) que se move e aperfeiçoa em simultâneo e no cruzamento de vários tempos: o cognitivo, o afectivo, o social e o histórico.

Se o conhecimento emerge dos processos corporais e não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da pura cognição, a corporeidade, como fusão corpo/conhecimento, permite a especulação de haver uma nova leitura do mundo e da cultura da escola, que passam a ser significações do mundo vivido e não fruto das operações do puro pensamento. Era um conhecimento com uma profunda e inadiável dimensão existencial.

Mais, por ser profundamente corporal, aquilo a que se chama ´conhecimento como construção de uma ideia´ está necessariamente ligado ao acto da sua expressão, é um objecto da cultura e da comunicação e, portanto, uma produção do sujeito como existência, logo subjectiva.

Por outro lado, a partir da estética, Merleau-Ponty (2003) destacou a dimensão perceptiva, colocando-a como um campo aberto a outro conhecimento reconfigurado na plasticidade e beleza das formas, nas texturas, nas cores, na figuração e nas mundanas (e corporais) percepções dos sabores, odores e sons. Conhecimento é, pois, corpo situado.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) continua desafiadora porque no seu pensamento pode-se encontrar a síntese do corpóreo e do sensível, perceber uma atitude que convida a uma convivência poética e estética entre o corpo aberto ao mundo e às configurações das nossas experiências com ele. Assim, a ideia assentava também neste nosso estar relacional com a arquitectura.

A fenomenologia convidou-nos a todos (jovens e orientadora) também a um mergulho no novo enlace com a cor, forma, sonoridade, texturas, sabores, aromas, olhares e imagens do mundo e dos outros corpos. Convida a pessoa a tomar parte (participar) na história e na cultura através das acções do seu corpo, um entre os objectos, um entre os outros sujeitos. O pensamento fenomenológico gira em torno de um mundo por descobrir, embora em redor do desafio da reconstrução filosófica dos significados desse mundo. Não é uma fuga para o nada, mas um deslocamento (mergulho) para o mundo. Coloca-se não na certeza do saber, mas na certeza do ser, não na verdade mas nas possibilidades das verdades.

Neste sentido, a filosofia da percepção anunciada por Merleau-Ponty[51] (1999, 2003, 1975) deixa a tarefa de compreender o corpo não só como sítio da nossa existência sensível, mas também parte constitutiva e construtiva do saber, trama e cúmplice da nossa subjectividade entre subjectividades.

Assim sendo, entendeu-se como necessária fazer uma abordagem à parte, embora sucinta, acerca dos termos em que se põe hoje a questão levantada pela fenomenologia e em particular por Merleau-Ponty sobre a questão das relações entre corpo e conhecimento e que ganhou plena adesão na literatura anglófona (*embodied cognition*).

Para compreender a natureza da mente e da cognição, as visões dominantes na filosofia da mente consideraram corpo e conhecimento como realidades distintas e, entre elas, o corpo como realidade periférica.

Os defensores da ciência cognitiva incorporada -*embodied mind*- (Varela, Thompson & Rosch, 1996, entre outros) veem essa dicotomia como um erro, havendo uma irredutível imbricação (*overlap*) entre ambos. A natureza da dependência entre a cognição e o corpo sugere novas maneiras de explorar a ´mecânica´ do processamento cognitivo.

[51] Nos seus livros: *A fenomenologia da percepção; O Visível e invisível; A Estrutura do comportamento*.

Vários trabalhos na última década estão a representar uma alternativa séria à investigação dos fenómenos cognitivos[52]. A ciência cognitiva tornou-se assim uma ciência do corpo onde, também a neurobiologia, ´encontra indicadores´ para ver os fenómenos psíquicos como fenómenos simultaneamente e, por vezes, preponderantemente corporais.

Esta tese, que tem raízes na fenomenologia, vem defender que muitas características dos fenómenos psíquicos apontam para uma cognição incorporada pela razão de ser gerada e profundamente dependente das características do corpo agente, de modo que o corpo, para além do cérebro, desempenha um papel causal significativo, ou um papel fisicamente constitutivo, no processamento cognitivo (Wilson & Foglia, 2017).

Durante as duas últimas décadas, tem havido diversas tentativas de entender o organismo como um sistema dinâmico complexo em íntima ligação homeostática com o ambiente. A reflexão de Merleau-Ponty (1975), sobre a circularidade entre os sistemas aferente e eferente, aproxima-se desse esforço contemporâneo em não dicotomizar o corpo e a realidade, em considerar a interconexão humana com o meio ambiente, com a cultura e com os processos sociais e históricos.

Sobre esse último aspecto, Merleau-Ponty (1975) afirma que o estímulo não se pode definir em si e independente do organismo; não é uma realidade física, mas fisiológica ou biológica. Que desencadeia uma resposta voluntária ou reflexa, "não é um agente físico-químico, é certa forma de excitação da qual o agente físico-químico é a ocasião antes que a causa" (Merleau-Ponty, 1975:57).

Assim entendida, a percepção acontece porque os sentidos não são reduzidos à condição de janelas do conhecimento. Embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo excite os órgãos sensoriais oferecendo informações ao organismo, este obtém versões variadas de cada acontecimento por via da percepção. A percepção não é, pois, uma mera descodificação linear dos estímulos, mas reflecte a estrutura do nosso corpo num envolvimento dinâmico e com a cumplicidade/multiplicidade dos contextos sociais, culturais e afectivos.

Para a psicobiologia[53] contemporânea isso significa também que a percepção não é um processo linear de descodificação e resposta a estímulos, mas antes um círculo que

[52] "[…] No entanto, todas essas diferentes concepções assinalam uma condição necessária para a cognição que é a sua incorporação, onde a noção básica de cognição incorporada é amplamente entendida como a forma das capacidades sensório-motoras de um organismo permitirem que ele interaja com sucesso com seu nicho ambiental. Além disso, todas as diferentes formulações da tese geral da cognição incorporada partilham o objectivo comum de desenvolver explicações na maneira pela qual mente, corpo e mundo interagem mutuamente e influenciam-se mutuamente para promover o sucesso adaptativo de um organismo" (Cowart, s.d, tradução nossa).

[53] A teoria *organismo-entorno* é baseada em trabalhos experimentais de neurofisiologia e psicologia, em considerações filosóficas da formação do conhecimento, para além do racionalismo e do empirismo. A percepção é o processo que acrescenta outras partes do ambiente ao sistema organismo-entorno. Com a

envolve a sensação e a motricidade não como elementos dissociáveis, mas como uma unidade dinâmica (Järvilehto, 1999) sensoriomotora.

Também os mais recentes estudos sobre o sistema nervoso são esclarecedores dessa certeza. Pela aproximação neurobiológica (e neo-behaviorista) de Damásio (2012) o *eu* e a subjectividade não são uma entidade imaterial, mas um estado biológico constantemente reconstituído. Não se trata de compreender a mente isolada do organismo, mas compreender que a mente emerge do organismo e das interacções cérebro-corpo.

Na mudança de paradigma do visual para o multi-sensorial e corporal, contribuiu de forma decisiva o pensamento "anti-visual" francês do século XX (com Sartre, Foucault e Merleau-Ponty entre outros) que realçaram algum cepticismo em torno da visão e da cultura oculo-cêntrica que se tornara particularmente dominante no pensamento ocidental (Pallasmaa, 2014:23-25).

Para alguns, esta particularidade está ligada à viragem subjectiva que levou ao relativismo pós-moderno, a que não é alheia a necessidade que o homem contemporâneo manifesta com formas de conhecimento mais corpóreas, sensitivas e a sua adesão a experiências mais imediatas.

A crítica já formulada (por nós) anteriormente à hegemonia da visão não é dirigida a todo o tipo de visão, mas àquele modelo que se tornou hegemônico a partir do Renascimento, a visualidade com sentido dominante que operava a partir da clássica oposição entre sujeito e objecto, e por isso passou a ser o mais válido (e único) processo de aceder ao conhecimento, mas que se veio a tornar, identificado com o valor do saber científico, num processo para manipular, apreender e controlar o objecto do conhecimento. Apropriadamente alguém disse que a "crença nessa visualidade era cega".

> O mundo visível e de meus projectos motores são partes totais do mesmo Ser. Essa extraordinária imbricação, sobre a qual não se pensa suficiente, proíbe conceber a visão como uma operação de pensamento que ergueria diante do espírito um quadro ou uma representação do mundo, um mundo da imanência e da idealidade. Imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo" (Merleau-Ponty, 2004:16).

Coube, entre outros a Merleau-Ponty (2004) do ponto de vista filosófico e a Pallasmaa (1994, 2013a, 2003b) do ponto de vista filosófico e arquitectónico explicarem que a primazia do visual levou o conhecimento a uma pespectiva distanciada, transcendente, e não comprometida com os objectos, colocando-nos no mundo, separados dele e não

ajuda dos receptores eferentes, cada organismo é capaz de criar um mundo próprio objectivo e subjectivo ao mesmo tempo (Jarvileto, 1999 *in* Nóbrega, 2008).

com ele ou junto dele -a exemplo do que o primeiro autor propõe a propósito do conceito de visível:

> o visível pode assim preencher-me e ocupar-nos só porque, eu que o vejo não o vejo do fundo do nada mas do meio dele mesmo, eu, o vidente, também sou visível; o que faz o peso, a espessura, a carne de cada cor, de cada som, de cada textura táctil, do presente e do mundo, é que aquele que os apreende sente-se emergir deles por uma espécie de enrolamento ou redobramento, profundamente homogêneo em relação a eles, sendo o próprio sensível vindo a si e, em compensação, o sensível, está perante seus olhos como seu duplo ou extensão de sua carne (Merleau-Ponty, 2003:113).

A minha perspectiva expressa também alguma insatisfação com aquela cultura incompleta porque desenraizada dos outros sentidos, como a visualidade háptica[54], o tacto e o olfacto. Isto significa que, afinal, grande parte dessa cultura definida na transversalidade da nossa existência mantinha-se escondida, tinha muito por conhecer, era incompleta e cheia de lacunas. Isto porque, sem se rejeitar algum mistério no raciocínio, pode-se dizer que:

> o enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o "outro lado" de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciente ao sentido - um si que é tomado portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso um passado e um futuro... (Merleau-Ponty, 2004:17).

No caso da visualidade háptica, ou melhor a visualidade táctilo/visual, ela veio demonstrar a incompletude e precaridade das imagens visuais que se formam do mundo. Imagens que, sem outro suporte, são um vestígio ou um esboço desse mundo e não a nossa simbiose com ele.

The haptic, veio denunciar uma espécie de crise ou falência da visão em que o olhar se torna incompleto e precário, vendo-se obrigado a abandonar um certo grau de domínio e de controlo e procurar o suporte de outros sentidos. Para os filósofos franceses, na visualidade háptica os olhos funcionam como órgãos de toque e a visão torna-se uma forma de contacto físico com as coisas.

A visualidade háptica é uma proposta sensitiva distinta da visualidade hegemónica. É um tipo de visualidade que se poderia qualificar, de acordo com Deleuze e Guattari

[54] O adjectivo háptico é proveniente do grego *haptikós,ê,ón* "próprio para tocar, sensível ao tacto". Mais recentemente, o inglês *haptics* designa a ciência do toque combinada com a visão, dedicada a estudar e a simular a pressão, a textura, a vibração e outras sensações biológicas relacionadas com o toque entre o homem e a nova tecnologia. (Obtido a 12 fevereiro 2019 de: https://pt.wikipedia.org/wiki/H%C3%A1ptico).

(1997:180) como táctil, isto é uma sensação que induz um modo de percepção simultâneamente táctil e visual uma percepção vinda não do distanciamento, mas da proximidade e do contacto físico com os objectos.

Concluindo, esses filósofos constactam que toda a imagem mental construída apenas pela visão tem sempre algo que não se vê, alguma coisa que permanece fora dela, que se mantém invisível, misteriosa, ainda por vir (Merleau-Ponty, 2003). A insuficiência visual leva o homem a interrogar-se sobre a necessidade de outras sensorialidades como necessidade de mais proximidade e simbiose com os objectos.

Que dizer então das consequências que este pensamento traz para a arquitectura?

Afinal a realidade a construir torna-se incompleta sem os aromas, sons, paladares e cheiros capazes de nos transportar no espaço e no tempo. Se o projecto cria a obra, esta irá criar memória e sentidos que são também construtores da realidade dentro de nós. Sem a multi-sensorialidade a narrativa fica incompleta, truncada. Falta-lhe o universo da presença. A implantação do corpo em coexistência com a vida. Falta a cada um de nós as memórias de um lugar, um tempo, uma pessoa, uma paixão de infância. A memória (olfactiva, táctil, sonora) completa a sinestesia como harmonia entre nós e o mundo, conta histórias, leva-nos a construir narrativas que influem o nosso humor.

A obra arquitectónica é solução integrada que não põe de lado a ferramenta poderosa das emoções capazes de mudar (aumentando ou neutralizando) a sua percepção. Para se construir um espaço com ´história memorável´ não podemos esconder as atmosferas dos sentidos que fazem perdurar as experiências por mais tempo. Um lugar construído fora deste mundo emocional e multi-sensorial pode gerar aversão e desconforto desvirtuando a nossa capacidade interpretativa e arredando-nos do gozo de uma vida plena (Couto, 2011). Eu queria que os jovens apreendessem de forma muito concreta a relação que mantemos com o espaço.

Desta forma a corporalidade é um conceito indissociável do espaço pois é quando o corpo se move, isto é, ´mostra estar vivo´ no espaço que o define nos seus termos. Dito de outra forma, o espaço é definido pelos nossos movimentos nele e o movimento pode ser o simples movimento da respiração. O homem-estátua ou o cadáver estão ´presos e confinados num lugar´ e, nessas circunstâncias o espaço não faz sentido porque perderam o espaço e o tempo das acções.

De facto, ´corpos parados não podem ter a noção real do espaço´ disse-se. São os nossos deslocamentos ´isto é, o nosso corpo ocupando lugares sucessivos no espaço´, mais os nossos sentidos (sobretudo a visão, a audição e as sensações quinestésicas) que nos dão a noção de distanciamento, altura, lateralidade, amplitude, espaço vazio, ocupado, isto é, construímos a noção de que somos corpo situado no espaço. Assim o espaço é sobretudo uma grandeza dinâmica essencial para a corporeidade. Ao deslocarmo-nos nele sentimos o vento, vemos objectos de que nos aproximamos e que depois deixamos

para trás. ´O espaço é o nosso corpo a trespassá-lo´ disse-se também. Por fim o espaço é uma grandeza social que só tem sentido pleno quando partilhado. ´O espaço é para nós e para os outros´ disse-se igualmente para que os jovens concebessem a noção de que o espaço como vazio social é a mais pura e destrutiva das solidões e a negação do sujeito. Não precisamos de olhar para sabermos que ´estamos presentes porque os outros também estão presentes´, ´estamos com os outros´ que por sua vez ´nos dizem que estão presentes´ por sons, cheiros e movimentos e por isso nos dizem ´se estão perto, longe, à frente, à esquerda, à direita, à frente, atrás´.

Se o espaço é isso, a arquitectura, como concretização do espaço, é criadora dos cenários para a nossa totalidade, criadora de cenários para a vida pertencendo-lhe um papel importante nos significados da vida que cada um encarna. A arquitectura é espaço da existência e influencia a maneira como a vemos, sentimos e vivemos essa existência.

Por outro lado, a arquitectura enquanto ´objecto para a vida´ vai-se inscrevendo na memória dos nossos percursos corporais, não como coisa fora de nós mas sempre como coisa pessoal e imaterialmente percebida devido às emoções/sensações estéticas e jogos de rejeição ou de pertença que lhe associamos.

A memória guarda também registos afectivos sobre espaços e lugares que fomos ocupando na nossa existência, pois todos nós, com maior ou menor intensidade integramos recordações de uma união identitária com eles.

No decurso destas informações foi-se também propiciando aos jovens momentos nos quais pudessem despertar recordações dos espaços escolares por onde haviam passado. Estas recordações viriam a ser momentos únicos em que os jovens, não fizeram apenas descrições de eventos ocorridos, mas relatos apaixonados de emocionais de experiências que nunca se tinham sumido das suas memórias. O desenho e a construção tridimensional (3D em maqueta) foram a oportunidade para reviver essas memórias.

> “Foi bom porque relembrámos um tempo, em que se calhar eramos mais felizes do que somos agora. (…) Porque a infância é sempre melhor do que ter agora obrigações de estudar e assim. Estou a falar da pré-primária (…) era mais importante os amigos nessas alturas do que a escola mesmo, as aulas.“ (2Al.Ol., gravação audiovisual, 10 mar.)

> “A reconstrução em maqueta da minha escola antiga permitiu-me recordá-la, recuando ao tempo em que lá andava. (3El.Sa., caderninho em branco, 24 fev.).
> “Escolhi esta escola porque foi das escolas que mais gostei de frequentar e de onde guardei mais recordações, principalmente amigos.” (10Ma.Al., caderninho em branco, 24 fev.)

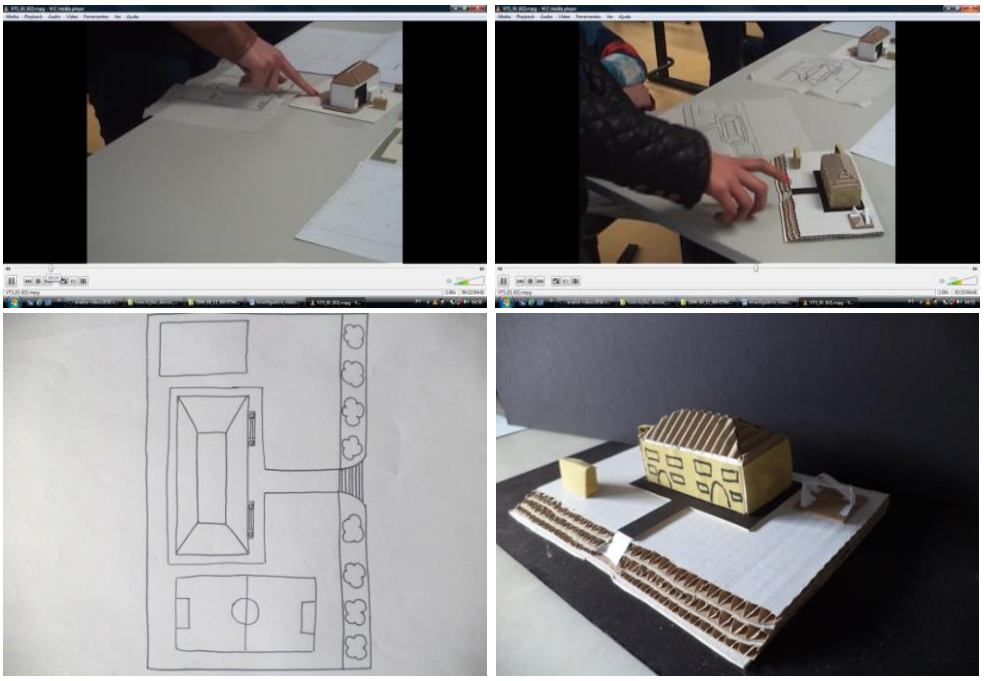


Imagem 9. Fotogramas aquando da apresentação feita por duas jovens das suas escolas primárias, fonte própria.

"Eu acho que as escolas primárias eram todas iguais, eram todas parecidas a uma casinha rural, uma casinha de campo, (…) tinha sempre um campo de jogos […]." (10Ma.Al., gravação audiovisual, 17 fev.)

"É a minha escola primária em Beires… tenho o desenho em papel vegetal e depois temos a maqueta […]. Enquanto espaço, é a minha escola […] associo a imagem dela sempre á minha escola primária foi isso que ela foi. Eu gostava de lá andar, era giro, sentia-me bem. Para mim, "a escola primária" era a minha segunda casa." (9Ev.Ol., gravação audiovisual, 17 fev.)

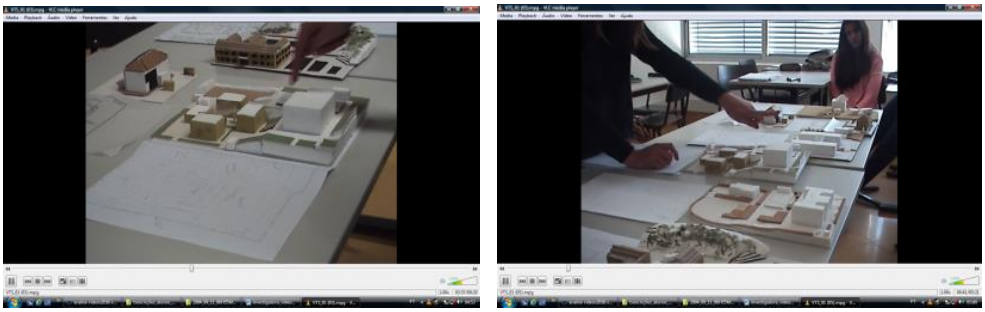


Imagem 10. Fotogramas aquando da apresentação feita por duas jovens sobre a mesma escola básica 2/3 ciclos frequentada, fonte própria.

"Esta a escola EB2/3 de Paços de Brandão andei lá 5 anos […]. A escola tinha muitos espaços verdes, […] aqui à volta do campo principal tinha tipo um muro e a gente sentava-se lá a conversar e a ouvir música, a passar o tempo, principalmente nos dias sol, quando chovia estávamos à entrada dos blocos, onde tinha o coberto (…) aqui chegou a ter, […] um tabuleiro de xadrez pintado no chão, e deste lado tinha os contentores, […] às vezes entravam por aqui carrinhas e iam deixar ao refeitório e ao bufete os alimentos." (3El.Sa., gravação audiovisual, 17 fev.)

"[…] aqui em cima já é onde as pessoas mais velhas passam o tempo, normalmente sentadas aqui num muro, os fumadores aqui atrás. Eu passava grande parte do meu tempo aqui nesta rampa que dava para ver a escola de cima o ISPAB. Normalmente quando chovia estava tudo inundado, e às vezes nem tínhamos aulas. (…) Aqui tinham umas mesas de ping-pong onde grande parte dos rapazes passava a hora do almoço. Muitas das raparigas deitavam-se aqui em cima a apanhar sol. […] Eu passava grande parte aqui, porque tinha uma árvore e fazia sombra […] porque também não havia muitos sítios para se sentar." (1Em.Pi., gravação audiovisual, 17 fev.)

"[…] tive dificuldade ao passar da bidimensão para a tridimensão, aqui no corredor, porque não tinha a percepção ideal do que era o real, e foi mais difícil de transmitir tridimensionalmente. A forma da minha escola é um H, aquela parece uma cruz e aquela um E." (7Ru.Pi., gravação audiovisual, 17 fev.)

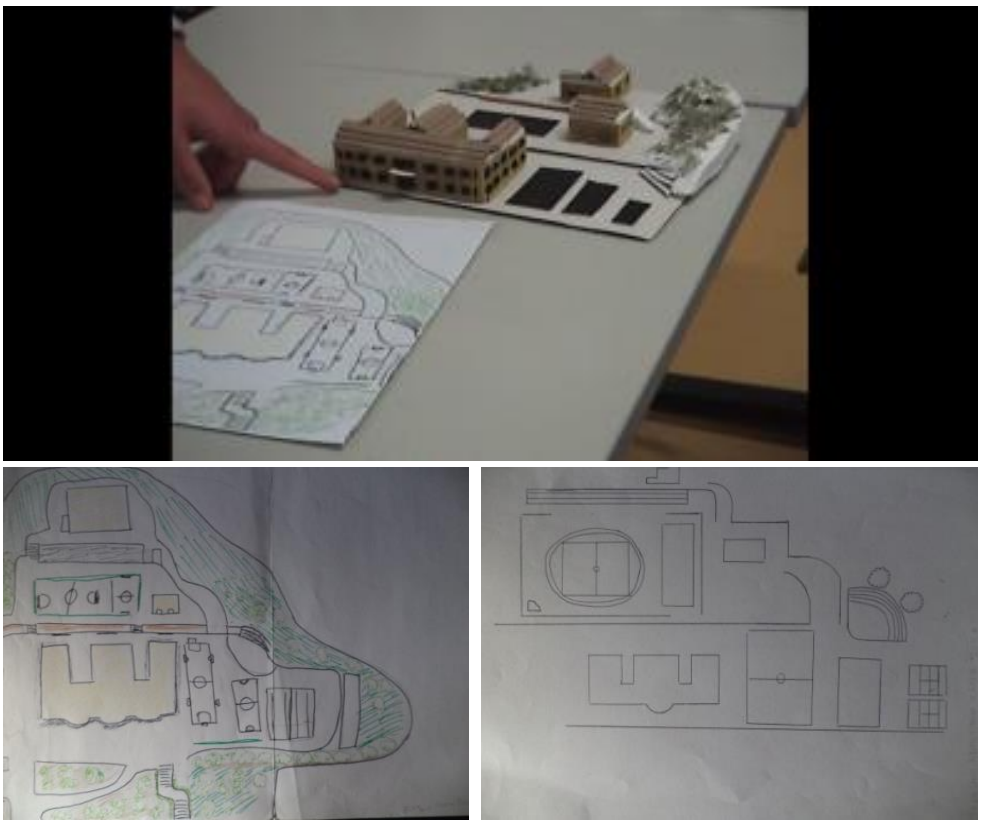


Imagem 11. Fotograma e fotografias aquando da apresentação feita por jovens sobre a mesma escola básica 2/3 ciclos frequentada.

"[…] não se podíamos ficar dentro dos blocos, era proibido, a gente então tinha que ir lá para fora…ou ir para a biblioteca, mas também a biblioteca era pequena […] aqui uma entrada lateral que só abria às 4tas e às 6tas de tarde, quando saia toda a gente […] não havia controlo […] a escola era acolhedora, principalmente a cor, era amarela (…) aqui era rua de lado , e então quem andava na rua via tudo o que se passava muito bem. O espaço está bem dividido, tem esta zona de aulas e esta zona toda de lazer, […] as grades não metiam confusão, porque só existiam no sítio onde havia relva […]." (8Ma.Pa. e 6Pe.So., gravação audiovisual, 17 fev.)

"Os espaços verdes, isso era mais os do 5º e 6º anos […] que iam para lá jogar às escondidinhas […]. Os espaços que eu mais usava eram estes aqui na frente, a

minha turma metia-se aqui a ouvir música sentados […] eu gostava desta zona […] via-se a escola toda daqui das bancadas."
"Saudades?… do convívio, havia mais cumplicidades entre professores e alunos." (8Ma.Pa., gravação audiovisual, 17 fev.)

"Aqui eram umas bancadas tipo anfiteatro que nós costumávamos ficar lá de manhã, normalmente eu ia com uma colega minha para a beira do Pedro […]. Tinha aqui uma parte que tinha uma parede com azulejos às cores e uma oliveira […]. Aí estava vazio, era uma estrada em alcatrão, que ia por trás do pavilhão […]. Mas depois no último ano, puseram grades para os alunos não irem para lá, porque eles iam lá para trás fumar." (4Fr.Re., gravação audiovisual, 17 fev.)

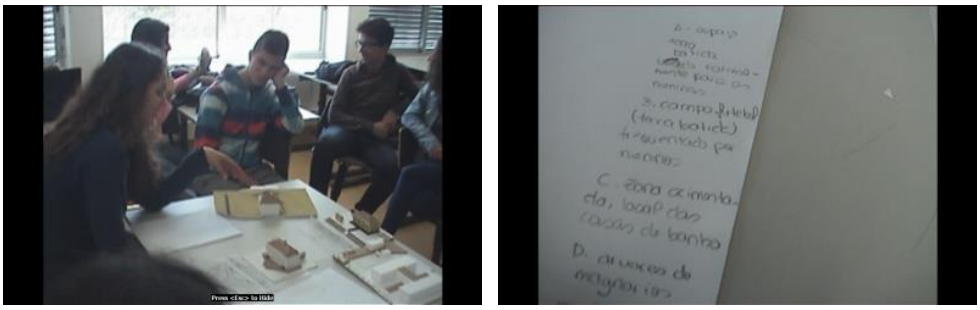


Imagem 12. Fotogramas do contexto de apresentação do desafio sobre o revisitar as escolas do passado, fonte própria.

"Aqui tinha… nós chamávamos lhe ´o monumento´, uma espécie de cubo de ferro com as 4 estações […] aqui tinha um espaço onde, quando estava sol, o pessoal também se costumava deitar e vinha para aqui almoçar, quando não ia à cantina e ia buscar as sandes ao bufete. […] Aqui tinha um banco para nós estarmos a ver. Esta zona era toda de montes e foi onde eu passei a minha maior parte do 5º e 6º ano porque é terra e pronto a gente depois de ter terra não quer outra coisa. […] eu no momento que entrava na escola não me sentia presa, mas pronto era simplesmente a escola, não era aquela visão que muita gente tem de prisão." (2Al.Ol., gravação audiovisual, 10 mar.)

São afinal lugares que testemunham episódios da sua existência e da existência dos que com eles conviveram. Deixou-se que estes jovens tecessem dos espaços uma rede poética que os influencia a cada momento porque traz de volta o seu passado como totalidade corporal e espacial situada e vivida. Embora já difusa e indeterminada, acompanha-os ainda a mesma luz, sons, cheiros, limites físicos, e até vibrações gustativas.

É desta memória de que se devia servir o arquitecto para fazer uma arquitectura mais humana, não lhe cabendo projectar sem essa memória, pois ninguém pode projectar sem desligado e fora de uma relação com a vida.

"Os meus projectos têm muito a ver com a empatia, o facto de nos colocarmos no lugar das pessoas que os usam" (Herman Hertzberger *in* Dyer, 2016, tradução nossa).

Lembro-me de quando estava a ensinar em Delft (Universidade) e a projectar uma escola e eu perguntei às pessoas ao meu redor: 'Contem-me algo sobre a vossa vida

escolar'. Ao princípio alguém disse: 'Havia corredores escuros' e outra pessoa lembrou-se de como era a sua antiga escola e quinze minutos depois todos as cabeças começaram a pensar nas suas próprias escolas. Então tentei construir uma ponte entre isso (a memória) e o desenho de uma nova escola. Em geral, os arquitectos deixaram completamente para trás a sua própria experiência, parecendo que está noutra parte do seu cérebro. Mas a principal inspiração é o que realmente aconteceu por experiência própria (Herman Hertzberger *in* Dyer, 2016) (tradução nossa).

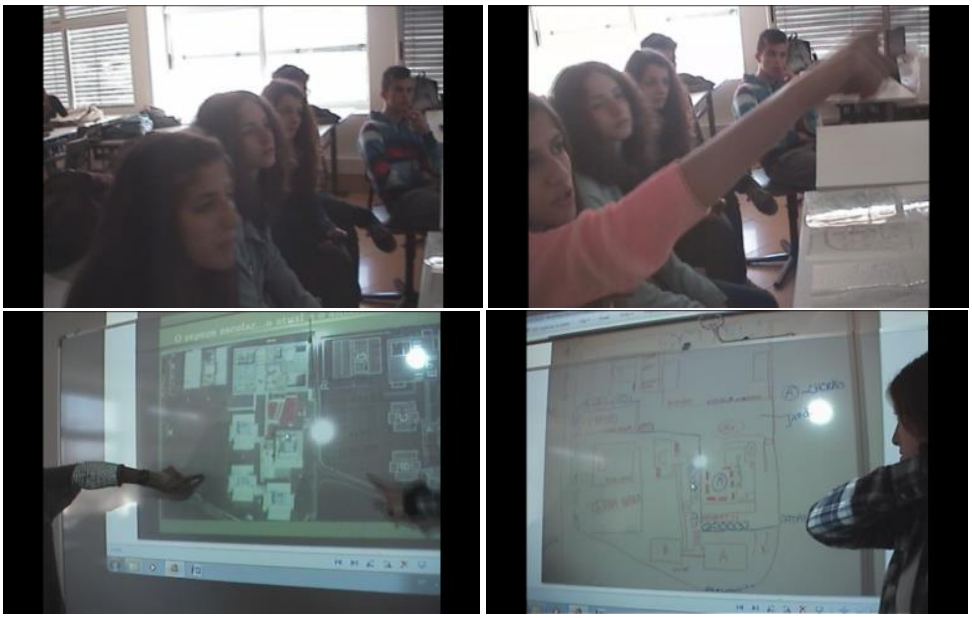


Imagem 13. Fotogramas do contexto em que foi explorada a memória de duas jovens de um passado recente relativo à escola onde decorreu pesquisa antes da intervenção da Parque Escolar, fonte própria.

"Temos a planta antiga sobreposta à actual. Nós numa sessão representamos… a planta da escola antiga." (10Ma.Al., gravação audiovisual, 17 mar.)

"No fundo os blocos, o A, B e o C mantiveram-se. O bloco D que era aqui passou a ser onde era o polivalente antigo, e o polivalente agora era onde era o campo maior, o lago desapareceu, o ginásio tá igual era o mesmo, o ´chorão´ também desapareceu, no ginásio só mudaram os balneários, o campo de ténis desapareceu, mas passou para aqui, o campo de jogos passou para aqui." (9Ev.Ol., gravação audiovisual, 17 mar.)

"Um dos aspetos melhores é a comida. A comida é saborosa para uma escola. Na antiga a ementa era à base de empadão e peixe. Outra das coisas que estão melhoradas nesta escola são os cacifos." (2Al.Ol., caderninho em branco, 10 fev.)

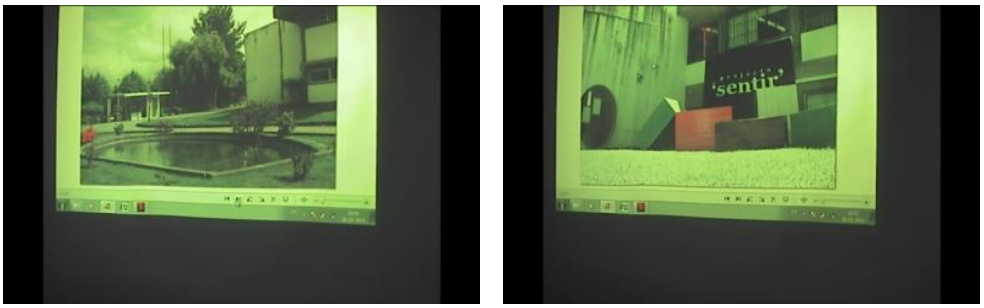


Imagem 14. Fotogramas que mostram alguns elementos da escola de pesquisa antes da intervenção da Parque Escolar (fonte: arquivo da escola).

"O Chorão…porque era um sítio acolhedor, passávamos lá as tardes às vezes os bancos estavam todos cheios, e nós sentávamo-nos á beira da árvore." (10Ma.Al., gravação audiovisual, 17 mar.)

"Eu gostava de estar lá, até porque era perto do polivalente e nos queríamos ir ao bar, íamos lá num instante, e ficávamos lá a comer um gelado. E depois os bancos eram todos virados para o chorão." (9Ev.Ol., gravação audiovisual, 17 mar.)

A ARQUITECTURA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA -QUANDO O SENTIR ESTÁ PARA ALÉM DO VER

"VI CLARAMENTE VISTO…"[55]

Como foi dito anteriormente, não é pelo facto dos nossos sentidos estarem em contacto com o mundo à nossa volta que ele ganha um significado de ´mais verdade´. Às ´janelas´ dos sentidos falta o outro momento, que as complementa como duas faces da mesma moeda, o da percepção -como apresentação do mundo em nós, como acontecimento que faz dos humanos utilizadores e construtores conscientes de significados e não meros receptores das informações que chegam do mundo exterior.

A psicologia explicava que o processo de conhecimento tinha uma relação directa e linear com a realidade: o estímulo activava o órgão sensorial que conduzia a informação ao cérebro que criava a resposta motora, tudo ficando circunscrito neste circuito fechado (estímulo-sensação-resposta).

Por outro lado, ao longo da nossa evolução, a visão tornou-se o sentido hegemónico no acto de nos relacionarmos com o mundo, hegemonia que conseguiu criar a ilusão de fornecer informações de natureza espacial, tal como a amplitude, a forma, a proximidade, a distância, a composição e a geometria bem como de natureza sensorial sobrepondo-se e mesmo substituindo os outros sentidos. A visão tornou-se dominante ao ponto de levar-nos a acreditar que as qualidades das coisas e dos espaços, o cheiro dos ambientes e as texturas dos materiais, serem sensações de natureza visual.

Cultivamos assim a noção de que interpretamos o mundo apenas a partir das sensações visuais e que o órgão fundamental do conhecimento é a visão em ligação constante com evocações da memória de cada um. Esta reversibilidade sensorial permite-nos substituir uma sensação olfactiva pela imagem que lhe dá origem. Sem recorrer ao tacto, sabemos se uma dada superfície é rugosa, áspera ou macia, ou reconhecemos o exacto perfume de um canteiro apenas pelo olhar. A visão, mais uma evocação retida na nossa memória, cria em nós a ilusão de conhecermos algumas qualidades das coisas que só são possíveis através de outros órgãos dos sentidos. Porém, para os jovens, era muito pacífica a ideia de que a visão das coisas se confunde com todo o conhecimento bastando ver para conhecer.

Aquele circuito do conhecimento (estímulo-resposta) faltava a percepção fenomenológica como momento da verdadeira significação, que não é uma simples impressão da realidade em nós, mas o significado que construímos dessa realidade através das nossas experiências, memória e cultura pessoais. O conhecimento é a percepção na plenitude da nossa adesão ao mundo.

[55] Em *Os Lusíadas*, Canto V, 18ª estrofe. "Vi claramente visto, o lume vivo" (pleonasmo e metáfora usados no relato do fenómeno Fogo de Santelmo).

Coube à fenomenologia ter esclarecido que as características físicas da realidade mantêm uma íntima relação connosco, situando-se entre (e dentro) da estimulação sensitiva e da sua percepção fenomenológica.

Com os jovens não bastava colocar em debate e desconstruir a ideia de que a visão não chega para o acto do inteiro conhecer. Era a percepção no seu sentido fenomenológico que eu queria pôr ao alcance jovens, situando-os na esteira desse momento perceptivo, expondo-os ao jogo fenomenológico que é simultaneamente perceptivo, corporal e sensitivo a que acresce o jogo simbólico de significados que construímos à medida que estabelecemos essa relação.

Por outro lado, queria incutir-lhes a consciência de que construímos um conhecimento como coisa que nos é comum, porque é resultado da uma relação conjunta com a realidade, sendo a percepção co-construída entre sujeitos. Somos simultaneamente conhecedores e conhecidos pelo que nos constroi como entidades partilhadas e geradas dentro de relações de coexistência, cujo significado se cria com origem na comunicação e nas suas trocas intersubjectivas.

Esse propósito não podia ser resultante de uma especulação fortuita nem de uma relação ocasional e não interiorizada dos jovens com os espaços, mas resultado de uma prática conjunta, consciente, instada, provocada, de significado multi-sensorial, acumulada e construída a partir da nossa interacção e permanência corporal com eles.

Só assim os espaços ganhariam um significado novo como totalidade. O grupo de investigação e o respectivo trabalho não levitavam acima e fora da realidade a estudar, mas na fusão de um compromisso sociocultural, sensitivo, emocional, ético e estético estabelecido com ela. Só assim eles se tornariam capazes de proceder à sua real reconfiguração simbólica.

A teoria fenomenológica da arquitectura permitia que se congeminasse esse jogo, cujas consequências se encontravam a diversos níveis. Se para o homem de sempre, viver é habitar, a fundamentação teórica da arquitetcura reside na emergência de um saber que é ciência e arte. Ela procura encontrar para o homem o abrigo protector e o sonho do bem-estar. Ela é a resposta criada que faz falta na compreensão da existência do indivíduo no mundo, sendo assim resposta que é preciso descobrir, questionar, valorizar e fundamentar.

Na urgência do desejo de colocar os jovens perante a necessidade de experimentarem percepções novas dos espaços para os (re)conceptualizar -para neles urdir a nova teia da sua compreensão- restava-me também descobrir estratégias para o conseguir. Assim sendo, o acto de pesquisa teria que envolver meios que proporcionassem essas vivências e implicassem uma identificação existencial dos jovens com o objecto a debater. A perspectiva fenomenológia de facto veio orientar-me para a busca desta nova postura dos jovens como sentimento corporal e sensorial e socialmente implicado

e consciencializar-me de que se tornava necessário encontrar meios para os conduzir a essa nova postura.

Para isso, e após leitura de vários fenomenólogos e entre eles de Merleau-Ponty (1964, 1975, 1999, 2003) e Pallasmaa (2013a, 2013b, 2014, 2017) essa identificação e conexão passaram a ser resultantes de circunstâncias planeadas e direccionadas para esse propósito em que foi essencial motivar (provocar) os jovens para uma acção intencional, uma vontade dirigida às percepções sensoriais dos espaços que até aí não lhes pareciam ter tal significância.

Assim e segundo esses filósofos, as ´novas´ percepções seriam resultantes da experiência de uma corporalidade em acção, em alerta sensorial, da qual resultava a necessidade de adesão ao novo espaço-mundo percebido. Não sendo tarefa fácil, era preciso ir percorrendo, passo a passo, os caminhos que se tornassem necessários.

Na realidade, não se tratava apenas de propiciar uma exposição sensorial dos jovens aos espaços, esperando a eventualidade deles se deixarem impressionar, como por milagre. Não estávamos por certo à espera de milagre algum, mas de um esforço bem concebido, bem dirigido e que se tornasse numa experiência fenomenológica significativa, isto é, de um corpo em acção cuja intencionalidade era a de procurar sentidos novos, auxiliados por métodos, meios, espaço e tempo criteriosamente definidos, objectivos e processos de acção bem esclarecidos e partilhados.

> Pela sensação, eu apreendo, à margem de minha vida pessoal e de meus actos próprios, uma vida de consciência dada da qual eles emergem, a vida de meus olhos, de minhas mãos, de meus ouvidos, que são tantos Eus naturais. Toda vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual sou responsável e do qual decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a eles (Merleau-Ponty, 1999:291).

Corpo e realidade unidos pela necessidade intencional de ´encontrar o que andava oculto´, corpo-tempo de descoberta perceptiva sobre o que ainda permanecia como realidade mal conhecida, sem a sua inteireza original porque nunca fora multissentida (objecto de uma adesão ´e desejo´ multi-sensorial). Como disse Pallasmaa (2014) tal realidade estava presente, mas não totalmente percebida, com virtualidades inéditas escondidas, mundo visível mas fraccionado, parcial, truncado e imperfeito, porque mantido sob o controlo e o juízo exclusivo da visão à qual faltava a honestidade essencial, da totalidade multi-sensorial, a co-ocorrência perceptiva dos outros sentidos e da sua complementaridade totalizante. Faltava ter ainda a nova consciência da não menos importante corporalidade do tacto, do olfacto, da audição, das suas sinestesias e de descobrir a inédita reversibilidade que se estabelece entre eles.

Só nesta condição de totalidade perceptiva, os jovens assistiriam à liberdade de aceder à ocorrência de um conhecimento mais humano, mais emocional e mais comprometido

com o mundo. Diríamos que tal conhecimento ganhava a importante condição de corporeidade, pois andavamos à procura do conhecimento dessa dimensão crítica da arquitectura (afinal construir é a necessidade humana mais antiga porque providencia o nosso desejo de protecção), capaz de manter o aluno dentro do espaço habitado e mais distanciado dos automatismos exclusivos e controladores de outras heranças gnoseológicas. Assumindo-se, na plenitude multidimensional, que esse aluno ficaria mais livre para se reorganizar e transcender.

O mundo a desvendar (neste caso os espaços escolares exteriores) era mais que aquele que se via, que estava por ali à nossa volta, que se apresentava diante de nós sem o ´vermos´ pois se encontrava ainda longe de uma experiência corporal mais profunda. "O visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se apreende pelos sentidos. Sigamos a ideia de sensação nesse terreno… [a experiência da sensação]" (Merleau-Ponty, 1999:28).

Esperáva-se que nesse mundo por descobrir, os jovens reservassem um abraço mais sentido, mais complexo que aquele que a pura visualidade teimava em impôr. Para isso, esse mundo tinha que se tornar mais livre do controlo visual, mais próximo da sua vivência corporal e, por aí, se resguardasse mais interiorizado nas suas biografias e por elas se transformasse num valor cujas consequências os expusesse a novas responsabilidades e preocupações pessoais.

Concluindo, na nossa relação com o ambiente e com o mundo imediato, os nossos sentidos tornam-se instrumentos de ligação em constante actividade. O olfacto, o tacto, a audição, a visão e o paladar tinham que estar implicados, uns mais outros menos, permanecendo embora a visão como sentido dominante, mas não como razão dominante. A razão era agora a totalidade perceptiva da multi-sensorialidade.

Termino com este pensamento: na cultura ocidental, para além da questão da submissão à funcionalidade, foi talvez a hegemonia da visão enquanto ligação privilegiada com a realidade que levou a arquitectura a desinteressar-se pelas abordagens vindas do debate filosófico o que a empobreceu. A arquitectura ao alcance dos jovens poderá ser um passo em frente…

VELHAS E NOVAS QUESTÕES EM TORNO DA PERCEPÇÃO -É POSSÍVEL ASSISTIR AO PARTO DO NOSSO CONHECIMENTO?

Relembrando que se definiu como objectivo saber se dentro das experiências que os jovens fizeram, eles se transformariam (questão da identidade) e passariam a fazer novas concepções dos espaços (questão do conhecimento) tornava-se então basilar para este projecto o debate sobre a questão do conhecimento e as perguntas que sobre ele, no meu entender, os jovens desejavam ver respondidas.

É muito difícil saber onde termina o pensamento do outro e começa o nosso (Merleau-Ponty, 1969:133), porque somos uma comunidade falante cuja singularidade do pensamento se exprime e se apoia na fala realizada nas nossas interacções com os outros. Para além desta fala (falada) que funciona com significados já conquistados pelos interlocutores (sentido de vida já adquirido), existe a possibilidade de ir ao encontro de uma outra fala (sentido da vida por adquirir) com significados por construir (fala falante) o que, para Merleau-Ponty (1969:20; 1999:266-267), traz uma dificuldade de outro tipo.

Neste seguimento pode-se dizer com Foucault (1999) que o surgimento das ciências humanas está ligado à crise das representações que os sujeitos fazem de si mesmos e do mundo, como forma de conhecimento. E deste modo, as razões ou motivações dos actos podem ser diferentes e mesmo contrárias às que lhes são conscientes.

As ciências humanas geraram uma desconfiança em torno do sentido imediato das representações, argumentando haver em torno do sentido das palavras um campo implícito de sentidos (polissemia) prontos a actuar e que se agregam com mais urgência aos significados das palavras do que estas deixam descodificar os seus sentidos. Daí a necessidade da mediação de um espaço e tempo para que os falantes reflictam e apreendam parte do sentido da fala.

A isso devem-se acrescentar os acasos e irrupções de sentidos inusitados, decorrentes da inesgotável percepção do nosso agir no mundo, que fazem com que um sentido apareça onde não havia senão possibilidades para esse sentido.

Daqui Merleau-Ponty (1973, 1988, 1999, 2003) passa a definir a subjectividade dizendo que o subjectivo não é uma coisa interior cujo acesso se faz pela introspecção, mas o mundo onde existimos e nos conhecemos.

Dentro do próprio campo das ciências naturais Popper (1979) e Kuhn (1992) discutem as possibilidades da metodologia científica, explicando que o conhecimento científico é caracterizado pela exigência de uma construção crítica da teoria, isto é, da sua permanente justificação na comunidade científica. Khun (1992) foca ainda as impossibilidades do paradigma científico que, sendo aceite como um saber permanente

e estável, é susceptível de superação por outro paradigma que traga novas explicações para os problemas.

Outro exemplo que se pode trazer para a crítica da validade científica é a explicação dada por Chalmers (1993) no que concerne à percepção. Segundo ele as pessoas identificam geralmente o sentido do que vemos com um facto físico de uma imagem impressa na retina (Chalmers, 1993:52). Porém, duas pessoas podem ter as mesmas imagens nas retinas, mas em geral não vêm exactamente a mesma coisa, que depende da experiência de vida de cada uma, da sua cultura e das suas formações específicas.

Tal como foi para Merleau-Ponty (2004), as questões da percepção como "momento do nascimento" do mundo em nós, esta concepção tornou-se fundamental uma vez que se procurava neste trabalho ir mais além do puro entendimento das sensações em sentido psicológico. Queria-se manter o entendimento do acto perceptivo acabado de ser referido e descrito por Merleau-Ponty a respeito de Cézanne, indo ao encontro dos significados menos denotativos dos espaços físicos que estudávamos e que, numa primeira investida, se apresentavam sem novas margens por explorar.

Merleau-Ponty (2004) continua a explicar que se serviu da pintura de Cézanne para descrever o conhecimento no momento da sua alvorada perceptiva continuando que nas suas obras o pintor deixa sempre algo que não se vê ou que não se vê completamente, alguma coisa que permanece fora, porque o pintor não definiu completamente na imagem que se mantém invisível, misteriosa e não nasceu completamente. Já que "[…] essa filosofia por fazer é que anima o pintor, não quando exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que sua visão se faz gesto e ´pensa por meio da pintura´" (Merleau-Ponty, 2004:33).

Contudo esta indefinição é para Merleau-Ponty (2004) um desafio que leva a pessoa a sair do seu papel de espectador e a encoraja a envolver-se com o que vê, de modo mais activo e crítico. Nesta perspectiva a pessoa é convidada a abandonar a postura de observador passivo e a participar na co-construção imaginativa da imagem, a desejar ver os aspectos invisíveis e preencher os seus vazios. Uma visão activa e movida pela vontade intencional de conhecer. Em que

> a visão retoma seu poder fundamental de manifestar, de mostrar mais que ela mesma. E, já que nos é dito que basta um pouco de tinta par fazer ver florestas e tempestades, cumpre que ela tenha seu imaginário. Sua transcendência não é mais delegada a um espírito leitor que decifra os impactos da luz-coisa sobre o cérebro, e que faria o mesmo se jamais houvesse habitado um corpo (Merleau-Ponty, 2004:33).

Sobchack (1992) chama-lhe visão volitiva ou deliberada em que o espectador é convidado a trabalhar activamente para constituir a imagem e retirá-la do estado de latência.

Merleau-Ponty (2003) aponta que, nesta visão volitiva, o sujeito procura a relação de mais intimidade perdendo a noção dos seus limites, experimentando uma espécie entrelaçamento entre si e o objecto, uma indivisão entre o mundo das sensações e impressões sendo a percepção o momento do encontro (do parto) entre o sentir e o perceber.

Esta forma de conhecer como acto de procurar a fusão com a realidade é para a fenomenologia a impressão perceptiva no seu estado puro, o momento do choque impressivo/perceptivo do mundo em nós, o nosso encontro e simbiose com a construção do significado da realidade.

Mas é este momento impressivo que Merleau-Ponty (2004) acha corresponder ao nosso conhecimento verdadeiro, autêntica mutação corporal provocada pela transformação do mundo vivido na consciência do mundo.

> *…o que lhe tenho traduzir é mais misterioso, se enreda nas raízes do ser, na fonte impalpável das sensações*. J. Gasquet, Cézanne.[56]

Este ´momento do nascimento´ do acto perceptivo sendo uma questão difícil de entender era, quanto a mim, importante poder ser entendida pelos jovens. Primeiro porque transmitia a ideia do conhecimento como movimento intencional que depende da nossa vontade de conhecer, uma necessidade de ir para além da visão superficial das coisas partindo antes ao seu encontro.

Por outro lado, a acção de conhecer como intencionalidade era uma questão que interessava desvendar e tornar inteligível aos jovens da experiência. Por experiência adquirida sabía-se que era importante assegurar-me de que estes jovens fossem senhores de uma sensibilização prévia sobre os espaços, a sua percepção e conhecimento enquanto desejo e intencionalidade pessoais. Os fenomenólogos explicam que, por trás dos nossos actos há uma intencionalidade latente voltada para a descoberta que resulta de nossa premente necessidade de nos interrogarmos permanentemente sobre ´coisas por explicar´ e que resulta da nossa humana condição de querermos viver com autenticidade e sem mistérios por resolver. Na minha evidência esta nossa condição de procurar a verdade tornou-se muito importante para o estabelecimento das relações sensitivas dos jovens com os espaços. A vontade de conhecer ´mais e melhor´, de explorar ´as faces ocultas da realidade´ de ´aprender a ler outras dimenões do real´ apelava a uma ´nova consciência reflexiva´, a novos procedimentos, a novos modos de abordar a realidade que era preciso conhecer, revelar e pôr em prática.

[56] *In* "O Olho e o Espírito" de Merleau-Ponty (2004:13) publicado originalmente em 1961 em *Art de France.*

Porém, a procura desse momento de demora para mais reflexividade sobre os espaços só seria possível através de uma percepção mais demorada e prolongada no tempo, que não fosse intuitiva nem superficial. Era preciso um tempo de reflexão sobre o momento da percepção, um tempo de espera em que experimentasse o momento do nascimento perceptivo de Cézanne, um "tempo mais longo e demorado", de que nos falava Merleau-Ponty (2004), apresentava-se difícil de entender e sobretudo de se tornar uma experiência significativa com os alunos.

O recurso à pintura de Cézanne tal como fez Merleau-Ponty (2004) era difícil de entender e explicar; aquele "tempo prolongado" dos movimentos de Cézanne à procura de se transformarem e traduzirem o nascimento da luz e do espaço na pintura. Tornava-se preferível e possível uma experiência mais real, mais fácil de descrever, conceber e imaginar por parte dos jovens.

Socorrendo-me então do relato de uma experiência que, embora pouco assemelhante à descrição de Merleau-Ponty (2004) sobre Cézanne, foi narrada aos jovens tendo igualmente atingido o mesmo objectivo: a descrição da percepção como momento da "entrada da realidade em nós". Essa experiência tornava-se mais apelativa quer pelo facto de narrar um acontecimento real, quer também por ser transmitida aos jovens como uma aventura.

Esse relato foi precedido da visualização da experiência em vídeo que transformou a narrativa mais emocionante, presente, real, em que a aventura foi escalpelizada e aberta à consciência dos jovens com todos os condimentos duma narração em directo.

A narrativa refere-se à descrição do episódio que descreve as peripécias do recorde mundial de salto em paraquedas, pelo austríaco Felix Baumgartner em 2012.

Alguns pormenores faziam da narrativa um acto simbólico: a personagem principal era um jovem com a paixão de ir mais além de si e dos outros, dotado de um lapidar sentido de transcendência; segundo porque foi feita uma adaptação da narração que a tornou mais presente e verosímil, porque narrada aquando a visualização do vídeo da proeza, um acto que apesar de tudo era heroico dada a indeterminação do seu desfecho.

Por outro lado, fez-se a narração do acto perceptivo do espaço do aventureiro no momento em que ´ia acontecendo´ e se interiorizava como experiência vivida do aventureiro[57]. Afinal a aventura era fundamentalmente uma luta titânica com o espaço -seja ele o espaço sideral seja ele o nosso lugar entre os outros.

[57] Texto composto a partir de vários relatos, entrevistas e estudos sobre o evento e sobretudo da entrevista dada a Ariel Adams. Obtido a 25 julho 2019 de: https://www.forbes.com/sites/arieladams/2012/10/25/interview-with-space-jumper-felix-baumgartner/#181d17f47193

Também porque interessava que os jovens ouvissem a narração das sensações espaciais experimentadas por alguém que se lança no espaço de uma altura de 39 quilómetros, experimentando desde o inevitável e inicial caos perceptivo à ordem e o "cosmos" depois foi reencontrando, durante a escassa queda de dez minutos em direcção à terra.

TESTEMUNHOS DE UM AVENTUREIRO-DA ANGÚSTIA DO VAZIO À NECESSIDADE DO LUGAR

No dia 14 de outubro de 2012, por volta das 15h e 05 minutos, o balão de hélio partia para levar a cápsula à estratosfera. Dentro dela, metido num fato pressurizado, Felix Baumgartner ia bater o recorde mundial de salto em altura em queda livre (*freefall*), à altura de 39 quilómetros. A subida demorou 2 horas e 30 minutos e a queda uns longos 9 minutos e meio[58]. A proeza de Baumgartner estava a ser acompanhada no solo por uma equipa de quase 300 pessoas que incluía mais de 70 engenheiros, físicos e cientistas dos mais variados ramos das ciências, interessados em saber se e em que estado o aventureiro escaparia daquela experiência.

O balão de hélio com a cápsula subiu três quilómetros mais do que estava inicialmente previsto. Saltar daquela altura e sair com vida era recorde mundial muito difícil de igualar. O fato pressurizado destinava-se a proteger a sua vida nos primeiros minutos da queda na estratosfera e do impacto e atrito da entrada na atmosfera. Sem ele morreria porque a pressão atmosférica era muito baixa e as temperaturas oscilavam entre os 68ºC negativos e os 38ºC positivos.

Avisam-no da terra que se lançasse no espaço.

Baumgartner abriu a escotilha e ficou uns momentos a olhar para o vazio, com a terra ao fundo.[59] Antes de abandonar a cápsula pôde ver pela primeira e última vez a assombrosa geografia da terra daquela altura e diante de si e que se parecia com uma bola gigante[60] cuja curvatura se desenhava contra um fundo escuro. Fez uma última saudação e lançou-se no espaço sobre Roswell no deserto do novo méxico, nos EUA.

No início da queda, o ar rarefeito fez com que o corpo não parasse de rodopiar de forma descontrolada precipitando-se, em queda livre. Às cambalhotas, apercebia-se, contudo, do que estava a acontecer. Uma explosão que ele não ouviu por causa do capacete, mas foi ouvida da terra mostrou que tinha ultrapassado a barreira do som, tendo atingido os 1173 Km/h no primeiro minuto.

Nos 4 minutos 20 segundos da queda livre nada via. Apenas sentia o corpo a sofrer o frio e a ameaça do vazio que o puxava para um precipício que nunca mais acabava.

À medida que a atmosfera se tornou mais densa, Baumgartner reassumiu o controlo da queda porque a presença do ar abrandou a velocidade.

---

[58] Baumgartner: saltar em queda livre no espaço. *Grandes Aventuras da Humanidade* (Trad. Ana Marques), nº 12, Colecção do CM. Portugal: Ed. 2018. Cofina Media.

[59] Este momento pode ser visto em: https://www.youtube.com/watch?v=vvbN-cWe0A0.

[60] Os aviões mantêm-se dentro da troposfera 9-19 km por cima da superfície terrestre (dez vezes acima de um paraquedista normal).

No início da queda o espaço era o vazio imenso e incontornável. Aparentemente, nada havia para além do seu corpo em queda, que não era um corpo qualquer. O espaço existia, mas parecia ilimitado, ou antes, o espaço era a imensidão que havia entre o limite do seu próprio corpo dilacerado pelo caos da queda livre inicial e a superfície longínqua da terra, nebulosa e indistinta e rodeada de escuridão. A terra como lugar estava visualmente presente, mas corporalmente não tinha significado.

Quando se abriu o pára-quedas e a velocidade abrandou, o corpo ganhou estabilidade. Por outro lado, a proximidade da terra fazia com que o seu contorno começasse a definir-se e a realidade que o esperava começava a ganhar significado.

Na queda percebia a curvatura da terra que se alongava à medida que descia e as coisas na sua superfície que começavam a definir-se. Se realmente as coisas não mudavam, algo mudava dentro de si. A visão, dominante, não desvanecia o sentido de ´um corpo em queda´, mais presente que nunca: atraído pela força da gravidade, dilacerado pela velocidade e pelo caos dos minutos iniciais o fato a rasgar a atmosfera, o frio, a pressão do ar no capacete, nas luvas… O corpo como totalidade estava em suspenso, mas sentido. Corpo suspenso por forças invisíveis, mas tornado presente pelas coisas visíveis.

Depois começaram a acontecer duas alvoradas em simultâneo, graças à queda para a realidade e à entrada da realidade no mundo perceptivo. Se por um lado sentia (percebia) que todo o seu ser mergulhava para uma realidade, essa realidade começava a despontar nas suas percepções. Metaforicamente falando, à medida que ele se precipitava para a realidade também toda a realidade se precipitava perceptivelmente para ele.

Começava então a identificar os pormenores da topografia: as casas, o deserto, as árvores, as estradas, a mancha negra dos bosques e a mancha mais clara da cidade em que só se distinguiam as nébulas do casario cortadas pelos finos riscos das estradas. A mancha de uma pequena multidão. Visualmente tudo se ia clarificando, perceptivamente tudo ganhava significado. Do vazio inicial, o corpo entranhava-se agora na plenitude do mundo aos seus pés. Estranhamente, o que sabia ser imutável, movia-se com o seu movimento de queda e de aproximação, isto é, à medida que se aproximava da superfície terrestre, esta expandia-se, alargando os seus limites para o receber. Tudo ganhara uma inusitada ´elasticidade´…. As coisas deixaram de pertencer ´à pintura enevoada´ inicial, para passar a ganhar movimento e finalmente, cor! Com ela desvelavam-se os pormenores as características do mundo real: os telhados; o verde das árvores; o negro do asfalto e, mais ao longe, a pequena multidão que agora se movimentava. A realidade renascia ao reconquistar os seus contornos.

> Há realidades que se desenvolvem ou têm lugar no tempo, ou seja, têm um começo e um fim. São observadas num c*ontinuum*, numa duração, sem um começo ou um fim evidentes ou visíveis mantendo-se em desenvolvimento ou mutação permanentes (Jesús Camarero *in* Perec, 2001:9, tradução nossa).

Por fim aproximava-se rapidamente do descampado onde aterraria, onde iria poisar os pés e onde voltaria a ser pessoa situada, literalmente, dona de um sítio que era o seu lugar de estar e existir. Quando poisou os pés no chão ocupava de novo seu lugar, aquele lugar que ninguém mais podia ocupar por si. O lugar da sua existência situada.











Imagem 15. Sequência de fotogramas e fotos do desafio "medir o espaço com o corpo", quer *in loco* quer posteriormente revisitando esse desafio, fonte própria.

"[…] andamos pela escola a medir os espaços […]. Para isto utilizamos o nosso corpo, a nossa altura para comparar com a altura dos blocos, os passos para o comprimento quer dos blocos quer dos campos. Consideramos que foi uma actividade enriquecedora na medida em que nos ajudou a conhecermos melhor os espaços e nos ensinou uma nova forma de medirmos os mesmos." (10Ma.Al. e 9Ev.Ol., caderninho em branco, 24 mar.)

"Isso não é a altura do corpo? Normalmente dizem que a pessoa com os braços abertos é a altura do corpo." (5Ma.Je., gravação audiovisual, 31 mar., fonte própria)

"Ui e é mesmo!" (10Ma.Al., gravação audiovisual, 31 mar., fonte própria)

Desta exposição (imagem 15) os jovens puderam perceber a importância da sua presença no espaço quando puderam gozar da sua aproximação aos espaços exteriores escolares, e interiorizá-los pela sua existência corporal situada nesses lugares, ocupando um lugar que só cada um pode ocupar com a sua vontade intencional de os conhecer multi-sensorialmente. O espaço só ganha significado quando habitado.

QUANDO A FILOSOFIA REVISITA A ARQUITECTURA

> A autenticidade da experiência arquitectónica baseia-se na linguagem tectónica da construção da integridade do acto de construir para os sentidos. Contemplamos, tocamos, escutamos e medimos o mundo com toda a nossa existência corporal e o mundo experiencial passa a organizar-se e articular-se em redor do corpo como centralidade (Pallasmaa, 2014:76, tradução nossa).

É consensual que o uso excessivo das imagens e dos vídeos na comunicação, tem como uma de muitas consequências a abordagem do mundo real pela primazia das sensações visuais em detrimento dos outros sentidos. Desde a filosofia grega, desde a alegoria platónica da caverna, que esta dominância da visão foi assinalada como forma privilegiada de conhecer a realidade com objectividade.

No campo da arquitectura, a fenomenologia veio introduzir uma consideração segundo a qual, a percepção da sua realidade, isto é, a percepção dos espaços construídos não ocorrer apenas pelo olhar, mas ser consequência de uma operação perceptiva complexa que conduz à sua compreensão multi-sensorial, facto explicado em primeiro lugar por acção do seu objecto de estudo ser o volume construído e pela ocorrência da reversibilidade entre os sentidos.

A partir da fenomenologia de Husserl (1986), inúmeros estudos vieram a esclarecer esta questão. Merleau-Ponty (1973, 1975, 1999, 2003, 2004) na fenomenologia e, mais tarde, Norberg-Schulz (1975, 1980), Zumthor (2006) e Pallasmaa (1994, 2013a, 2013b, 2014, 2017) na arquitectura teórica e aplicada, destacaram a importância e inevitabilidade das experiências multissensoriais como a nova visão da arquitectura. Estes últimos deixam a questão de, para além da multi-sensorialidade, ocorrer um jogo ainda mais subtil e complexo de emoções e outras percepções que não são explicadas pela experiência sensorial nos lugares: *o genius loci*, a identificação e a pertença.

Apareceram então estudos sobre as possibilidades de materialização dessas sensações em linguagem arquitectónica que abriram caminhos às teorias fenomenológicas da arquitectura em que se afirma não só a importância das experiências sensitivas do edificado, mas este como consequência de uma visão existencial de perceber o mundo e estarmos nele.

Nesta linha de pensamento alguns autores e filósofos (e.g. Heidegger, Merleau-Ponty, Norberg-Schulz, Pallasmaa) vieram trazer para o mundo das acções tectónicas humanas a centralidade do homem enquanto ser existencialmente situado, realidade corporal, cujo conhecimento é fruto da experiência vivida e das acções desse corpo no mundo mas que ele ressignifica e simboliza a partir do seu vivido cultural.

Deve-se a Pallasmaa (1994, 2014) ter posto em verdadeiro destaque a importância e inevitabilidade das experiências multissensoriais na linguagem arquitectónica e do

edificado como conhecimento e campo de possibilidade de materialização dessas experiências.

Nesta ordem de ideias, este autor traz para o debate a possibilidade de se abrir um caminho importante para a concepção criativa do projecto de arquitectura, pondo em causa as questões teóricas e práticas que têm sustentado uma prática demasiado condicionada pelo uso das tecnologias, pelo uso de novos materiais e pela visão positiva e utilitarista da modernidade.

É assim que, também Nesbitt (2006), demonstrou na sua antologia fenomenológica que na teoria arquitectónica se deve juntar, ao problema filosófico, a interacção do corpo humano com o ambiente construído. As nossas experiências com o edificado passam a marcar a nossa relação corporal com ele sendo a percepção um conceito enraizado no corpo e no "mundo da vida" *(lebenswelt*).

Com Nesbitt (2006) encontra-se ´o salto´ para a valorização da arquitectura enquanto acto construtivo para o qual ela procura novos significados não só para as questões materiais e físicas da obra (parede, piso, tecto ou limites), mas também quando salienta "o interesse pelas qualidades sensoriais dos materiais, luz, cor, e pela significação simbólica e táctil da sua articulação" (Nesbitt, 2006:32).

Ao conceber a arquitectura como campo de experiências multissensoriais fruto de uma vivência da simbiose do corpo e do lugar, a arquitectura fenomenológica veio abrir múltiplas portas na definição das formas de traduzir, nos seus espaços, elementos inovadores e jogos compositivos que elevam a obra não só à sua contemplação estética, mas ainda como fruição de um valor simbólico imaterial.

Daí resultou a procura da valorização sensório-estética do acto de projectar, agora tornado um gesto calculado que eleva o edificado ao mesmo valor da obra de arte - concebida dentro desse valor que lhe confere perenidade. O seu valor imaterial e artístico leva-a para além do tempo da nossa existência e a expõe-na à contemplação valorativa dos que virão depois de nós.

É neste conceito de imaterialidade estético-perceptiva que a arquitectura também se transforma em algo de substancialmente distinto, coisa que está e não está, matéria desmaterializada, que se funde e confunde na nossa existência, transformando-se num modo mais original de estarmos e nos envolvermos com o que nos rodeia porque afinal, por ela, o que nos rodeia se transforma também naquilo que somos. Como acontece quando lemos

> […] analiticamente o espaço escolar, estaremos a apreender, embora de forma mediata, algumas dimensões fundamentais da maneira como os próprios estudantes "leem" esse mesmo espaço. As "marcas" que lá vão deixando […], a forma como o sentem, usam, pensam e representam, confere sentido à metáfora

> do espaço enquanto texto social "que oferece ao mesmo tempo a expressão e a significação da quotidianeidade vida social (Lopes, 1996:60).

Esta nova valoração imaterial e patrimonial traduz-se numa nova dimensão para a nossa existência, simultaneamente corporal e espiritual (o *locus* e o *genius* -o lugar e e a sua essência), fenómeno vindo do corpo vivido, mas sublimado numa nova imaterialidade simbólica. Seja pela utilização inesperada de novos materiais, o enquadramento ecológico e paisagístico, o efeito inesperado de ´incalculadas linhas de força´, o todo lança-nos numa certa transitoriedade perceptiva entre a solidez e a levitação, a coerência e a fractura, a tranquilidade e a perturbação, a exuberância e a carência, a estabilidade emocional e o abismo que nos transportam a uma nova elevação contemplativa. A arquitectura torna então mais intenso o nosso lado mais emocional, mais sublime e mais sagrado, e deixa-nos suspensos sobre a mais inebriada exaltação. Já não somos o que eramos, mas não somos capazes de definir aquilo que passamos a ser. A fenomenologia não transforma só a forma do existir (estar e agir) mas põe em tranze toda a complexidade do ser.

Tudo isto é sintetizado por Nesbitt (2006), para quem o paradigma fenomenológico da arquitectura procura destacar a questão fundamental do "efeito que uma obra de arquitectura produz no observador" (Nesbitt, 2006:31-33), e que nos leva então ao âmago da arquitectura fenomenológica. Para a autora, o paradigma fenomenológico tem relevância como convite a uma mudança no acto de construir o que a levou a elaborar uma antologia onde encontramos as reflexões filosóficas de Heidegger (2005) e outros fenomenologistas sobre a arquitectura, as influências das qualidades sensoriais, o desconstrutivismo, as teorias do corpo, os conceitos sítio, lugar e paisagem, além de considerações fundamentais sobre a estética da obra.

Por outro lado, esta autora aplica as noções de fluidez e densidade à linguagem espacial, abrindo a ´caixa´ de um novo léxico que pôs ao serviço da compreensão da unidade sensório-espacial. Nela identifica, quer as sensações negativas de solidão, ruptura, morte, clausura, escuridão, dor, interrupção, ausência, metamorfose, quer as positivas de liberdade, continuidade, vida, esperança, futuro e democracia.

É então aqui que faz sentido o convite que Pallasmaa (2014) lança para "olhar com um olhar novo" em que pretende que transformemos a experiência da arquitectura como circunstância da existência, fonte primária e criativa que liberta o arquitecto da permanência no "habitus", isto é, das acções repetidas do seu fazer devendo abrir-se para o sensorial como necessidade do construído concreto.

O "olhar renovado" é um olhar multiplicado por todas as sensações que põem a experiência como resultado da abertura ao mundo multi-sensorial, da percepção como conhecimento vindo não apenas do olhar mas dos olhos da pele, onde estão todos os outros olhos (Pallasmaa, 2014).

É assim que Pallasmaa (2014) explica que o "significado final de qualquer edificação ultrapassa a arquitectura; significado que direcciona a nossa consciência para o mundo e a nossa própria sensação de termos uma identidade e estarmos vivos" (Pallasmaa, 2014:13, tradução nossa não literal).

Pallasmaa (2014) concebe então uma ponte entre dois conceitos base da fenomenologia: as experiências multissensoriais e a existência, afirmando que

> uma obra de arquitectura não é experimentada como uma série de imagens isoladas na retina, e sim em sua essência material, corpórea e espiritual totalmente integrada. Ela oferece formas e superfícies agradáveis e configuradas para o toque dos olhos e dos demais sentidos, mas também incorpora e integra as estruturas físicas e mentais, dando maior coerência e significado à nossa experiência existencial (Pallasmaa, 2014:13, tradução nossa).

Cristian Norberg-Schulz (1975), por sua vez descobre e põe em relevo a "essência do lugar… e o espaço enquanto concretização existencial". Pensador e arquitecto, Norberg-Schulz (1975) explica que a partir da fenomenologia da arquitectura "é evidente que o lugar faz parte da existência". Um lugar considerado como uma "[...] totalidade constituída de coisas concretas que possuem substância material, forma, textura e cor. Em conjunto, determinam uma 'qualidade ambiental' que é a essência do lugar" (Norberg-Schulz *In* Nesbitt, 2006:444-445).

GENIUS LOCI -A FILOSOFIA, A ESSÊNCIA DO LUGAR E OUTRAS IMATERIALIDADES OU QUANDO OS LUGARES TÊM UMA ESPIRITUALIDADE

Foi proposto que os jovens tivessem experiências diferentes nos lugares do seu quotidiano que são os recreios enquanto lugares das grandes rotinas escolares. Os intervalos e os lugares em que decorriam eram aparentemente uma coisa vulgar. Como dizia um jovem: "*os espaços dos recreios são uma coisa sem assunto*" (8Ma.Pa.[61]). Esta vulgaridade teria alguma fórmula secreta escondida a que era preciso aceder? De que forma se poderia convencer os jovens de que o objecto do nosso estudo ´tinha assunto´? Como descobrir essa faceta secreta? Onde estava ela? Como descobri-la e problematizá-la?

Primeiro tínha o dever de explorar a questão para me convencer a mim própria e depois compartilhar este mundo secreto com os jovens.

Na religião romana, "Genius Loci" dizia respeito a uma identidade ligada a um lugar e a um objecto de culto. Esta associação entre espírito e lugar físico nasce da assimilação do *Genius* com os Lares, que a partir do imperador Augusto, protegem a família e a propriedade às quais atribui um carácter sagrado. O *genius loci* é o espírito do lugar quando habitado e frequentado pelo homem. Esse espírito do lugar individualiza-se num conjunto de práticas sociais, hábitos e características culturais que transmitem a razão de ser a um ambiente arquitectónico.

Na arquitectura moderna o *genius loci* transforma-se numa expressão que identifica as relações do habitante com o ambiente habitado, a percepção do lugar como criação de si e da sua identidade.

Depois há ainda as heranças de todos os lugares vividos pelo homem, heranças que unem longitudinalmente a actividade e a arte humana, por exemplo desde a arte rupestre à biblioteca de Tianjin Binhai (imagens 16 e 17).

[61] A certa altura, este mesmo jovem referiu que passava o tempo de muitos intervalos à porta da sala onde tinha aulas, esperando pela aula seguinte.



Imagem 16. Foto de Arte Rupestre por Dan Courtice, gruta de Lascaux, em França. Obtido a 26 junho 2019 de: https://www.blogdaarquitetura.com/se-voce-gosta-de-arte-rupestre-vai-adorar-conhecer-esse-museu-que-e-considerado-a-capela-sistina-da-pre-historia/ https://www.google.pt/search?newwindow=1&tbm=isch&q=biblioteca+de+Pequim&chips=q:biblioteca+de+pequim,online_chips:tianjin&sa=X&ved=0ahUKEwiIoY3No53jAhWCyYUKHcVaBS4Q4lYINigM&biw=1366&bih=620&dpr=1 - imgrc=BER33l_RILsN8M:&spf=1562312569910



Imagem 17. Biblioteca de Tianjin Binhai. Obtido a 26 junho 2019 de: https://www.google.pt/search?newwindow=1&tbm=isch&q=biblioteca+de+Pequim&chips=q:biblioteca+de+pequim,online_chips:tianjin&sa=X&ved=0ahUKEwiIoY3No53jAhWCyYUKHcVaBS4Q4lYINigM&biw=1366&bih=620&dpr=1#imgrc=BER33l_RILsN8M:&spf=1562312569910

O *genius loci* não é produto de um raciocínio, mas um fenómeno, um sentimento (pré-sentimento?) que, vindo da consciência do lugar, transcende-o tornando-se sua imanência.

O espírito do lugar torna-se então uma imaterialidade que na impossibilidade de se explicar, traduz o tal pressentimento da nossa vinculação ao *lenbenswelt* (na sua tradução mais literal de "mundo vivo").

Então e agora, o lugar construído intensifica as virtudes de nos concebermos como construtores e transformadores do mundo e esse seu significado intensifica e renova a cultura, a arte, a história e o espírito.

O mesmo lugar pode transmitir diferentes experiências aos seus utilizadores. Um lugar é percepcionado de maneira diferente por um visitante ou por um frequentador assíduo. Uma visita ocasional causa um impacto diferente da frequência assídua e intencional. No primeiro caso o lugar não foi apropriado e a sua vivência foca-se no aspecto geral ou em pormenores podendo gerar reacções de admiração ou estranheza. No caso do frequentador habitual, instala-se um ritual que não significa perda de significado, mas significado interiorizado que, tornado consciente, se traduz no estabelecimento de uma ligação forte, familiar e emocional. Embora pareça que o utilizador percorre e ocupa os espaços memorizados, manifestando uma pertença embutida pela rotina, não deixa de estar sujeito aos seus estímulos. Isto comprova-se quando se manifesta sensível às mínimas transformações do ambiente frequentado.

Por outro lado, uma casa pode, repentinamente, adquirir outro significado com a morte de um ente querido ou a chegada de mais um ocupante. Por isso, a percepção do espaço e do lugar é determinada por uma série de factores vindos também da reconfiguração do seu ambiente social.

Estas percepções exigem algo mais que os cinco sentidos, sendo uma experiência para além deles sobre um todo que é interpretado à luz das experiências vividas e das suas memórias. No seu conjunto, a par dos aromas, dos sabores, das imagens, dos sons e do toque, há lugar para um patamar mais alto da nossa interpretação que resulta numa experiência única e pessoal por estar para além da nossa sensorialidade.

Também o relevo e a vegetação se tornam uma característica e componente genuína de cada lugar. O perfil da vegetação, a sua evolução sobre a morfologia do terreno e até a forma como se recorta no perfil do horizonte. Assim a vegetação pode fazer evoluir a paisagem para um jardim ou para um bosque, torna-se arbustiva e arbórea, autóctone ou não. Estas características criam espaço para evocações diferentes.

Os aromas, as texturas, as formas, os contrastes de luz e sombra, as brisas e os ventos, o relevo, os sons e o poliedro das cores que compõem cada *habitat* combinam-se de forma única, resultando num espaço com carácter singular, criando e tecendo a trama da essência do Lugar. Essência que não está fora da coisa, mas na recombinação simbólica da sua linguagem.

De um ponto de vista mais académico, a linguagem da arquitectura é sintéticamente uma certa configuração do espaço. Essa configuração atinge simbolicamente o valor da linguagem quando o arquitecto consegue expressar relações formais, sintáticas e pragmáticas com a combinação de elementos que tem ao seu dispôr (forma, dimensão, textura, cor e materiais) e manipulando a composição segundo os artifícios da proporção, ritmo, contraste, harmonia e perspectiva.

A linguagem arquitectónica também transcende a questão do belo, pois aqui, o belo não é um fim em si mesmo. O belo é mais que um juízo de valor pessoal, sendo antes a estimulação de uma experiência estética, a sua vivência ou a sua fruição. Por outro lado, tão pouco se poderá dizer que o ´correcto´ domínio dos elementos irá, por si só, assegurar que uma obra resultará em experiências pessoais no domínio do ´belo´ e da sua fruição.

Christian Norberg-Schulz (1980) propõe, a expressão "genius loci" para traduzir uma das vertentes da linguagem arquitectónica dentro da teoria da arquitectura. Para ele a expressão "genius loci" define uma abordagem fenomenológica do lugar e da sua conotação com a questão da identidade. O espírito do lugar (seria possivelmente mais adequado o uso do termo ´espiritualidade do lugar´) é agora identificado como sensações imprecisas vindas de uma certa aura ambiental capaz de provocar a transição dos estados emocionais da pessoa para a tranquilidade, a segurança e o conforto.

Na espiritualidade do lugar encontra-se uma linguagem com atributos socioculturais, arquitectónicos, simbólicos, de identificação e apropriação, bem como rituais de uso, que, não o caracterizando concreta e completamente, confluem para que ele, seja também uma fonte natural de energia emocional. Nele, sentem-se os estímulos para a energia vital. Afinal na tradição romana era referido que ao *genius* estaria imanente um espírito das divindades protectoras que povoam os lugares onde os humanos estão presentes (Norberg-Schulz, 1980).

Nesta hipótese e socorrendo-me da psicanálise, acrescentarei que esse lugar é o imago psicanalítico naquilo que o define como ´imagem inconsciente´ de que ficamos ´investidos pulsionalmente´, coisas e objectos que regem a nossa forma inconsciente de estar no mundo e as nossas mais profundas e indescritíveis relações com ele. Ou ainda, na perspectiva de Melanie Klein (psicanalista Austríaca), que o lugar como imago[62] é um objecto introjectado fantasmaticamente, segundo uma percepção distorcida da realidade. Assim o lugar idealizado (*o genius*) não é o atributo do lugar real, mas a sua distorção imaginada.

Aquela imagem religiosa sofreu mutações ao longo dos tempos, tendo o conceito "genius loci" sido posteriormente adoptado pela arquitectura para exprimir a ideia de

[62] *Imago* (psicologia) (2003-2019). *In* Artigos de apoio Infopédia. Porto: Porto Editora. Obtido de: https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$imago-(psicologia).

que o lugar humanamente construído e vivido se torna singular, porque os humanos têm uma compulsiva vontade de construir.

Jurate Markeviciene (2008:1) define o *genius loci* como "an intangible quality of a material site, perceived both physically and spiritually". Permitindo assim falar-se de um fenómeno atribuído a um dado local que, pela acção do Homem, adquire características específicas, inimitáveis e inamovíveis. Para Markeviciene (2008), o *genius loci* é sempre fruto do acaso, surgindo como que espontaneamente e não podendo ser de forma alguma recriado após o seu desaparecimento.

O *genius loci*, ou a ´aura´ do lugar, está presente e é interiorizado através dos elementos constitutivos da sua configuração cultural simbólica. A interacção e o envolvimento humanos com o lugar criam, ainda que inconsciente e inadvertidamente, ´ambientes´ cuja singularidade se sente, podendo estar visíveis na sua composição, mas difíceis de traduzir e definir porque são a sua qualidade imaterial.

Penso que essa indefinição deve-se à dimensão intangível do lugar, o seu valor sentimental que nos transmite o seu toque de eternidade. É o sentimento de que o lugar não está preso ao tempo, mas que o transcende, porque nele se acumulam memórias relativas ao uso que o tornam objecto de afectos, algo dentro da nossa existência que nos põe na condição de seus herdeiros e no dever que nos obriga à sua preservação.

Nos tempos modernos, *genius loci* tornou-se uma expressão adoptada pela teoria da arquitectura para criar e pôr em evidência talvez a característica mais central da abordagem fenomenológica dos ambientes construídos resultante da interacção entre lugar e identidade, tal como propõe Christian Norberg-Schulz (1980). A expressão *genius loci* diz respeito, portanto, ao conjunto de características sócio-culturais, arquitectónicas, de linguagem, de hábitos, que caracterizam um lugar, um ambiente, uma cidade. Indica o ´carácter´ do lugar.

Era então necessário ir com os jovens ao encontro desta nova realidade. Para isso levaríamos Schulz, a quem pedimos as forças renovadas do seu pensamento.

A discussão sobre a imaterialidade de um lugar deve, na minha perspectiva e no contexto deste trabalho, ser analisada dentro do campo da fenomenologia da arquitectura. Campo, esse, que ajuda a compreender as qualidades imateriais de um lugar construído e habitado, qualidades que, embora largamente intuídas são de difícil abordagem e discussão.

A perspectiva fenomenológica torna possível ter-se uma visão a partir da presença de cada um como totalidade existencial, apreendendo do lugar o seu significado simultâneamente sensitivo, emocional, corporalmente vivido e experimentado.

Procurar-se-á fazer a abordagem dessa dimensão pondo na linha da discussão o conceito que a arquitectura trouxe o centro do debate e que o fenomenologista Norberg-Schulz (1980) descreveu como "*genius loci*"-espírito do lugar- e que também Jurate Markeviciene (2008) aborda num artigo sobre a imaterialidade de um ponto de vista de acção humana.

Em Christian Norberg-Schulz (1926-2000) a fenomenologia da arquitectura é, num primeiro plano de análise a arquitectura do lugar, e a filosofia da arquitectura é uma parte substancial da tradição fenomenológica referida como a fenomenologia de lugares sendo estas as palavras que a traduzem:

> ao mesmo tempo, a fenomenologia apareceu-me como um método bem adequado para penetrar no mundo da existência quotidiana, uma vez que a arquitectura está de facto ao serviço da vida como totalidade, que o termo "mundo-da-vida" implica, uma totalidade que esconde os procedimentos científicos (Norberg-Schulz, 2000:15, tradução nossa não literal).

Sem apresentar razões Norberg-Schulz (2000) usa o termo lugar para expressar o espaço arquitectónico. O autor entende a arquitectura como o ambiente físico no qual ocorre a vida social, o que define também o lugar que não é apenas uma parte de um espaço geográfico no qual algo está localizado, mas onde as pessoas vivem e a vida acontece.

É no conceito de lugar que é encontrada uma ligação entre as pessoas e a estrutura física do lugar como coisa habitada (Larsen & Hohl, 2015).

Esta dimensão de lugar como espaço de vida torna-se central no pensamento de Norberg-Schulz. Para este autor lugar e existência estão fortemente conectados (Norberg-Schulz *in* Larsen & Hohl, 2015:123). E portanto, se sabemos onde estamos, sabemos quem somos e quando dizemos às pessoas onde moramos, dizemos simultaneamente mais sobre nós mesmos.

No caso de o lugar ter tradições históricas enraizadas, transmite-nos uma identidade nova na condição de sermos herdeiros das gerações que nos precederam. Esse enraizamento pode ser traduzido pelo sentido do lar, como lugar real concebido para satisfazer a necessidade de morar que nos transmite segurança, restabelece a nossa necessidade de conforto e nos inspira [Norberg-Schulz (1980, 2000) *in* Larsen & Hohl 2015:123].

Daí que o autor considere que o lugar, quando emocionalmente apropriado pela pessoa torna-se, em resultado das suas acções, a expressão da sua identidade.

Poder-se-ia perguntar por que razão Norberg-Schulz (2000) usa a palavra "lugar" em vez de "espaço"? Não tendo deixado nada escrito sobre a preferência do termo "lugar", entende-se, por outras afirmações, que lugar é, para o autor, o espaço como "coisa

vivida", lugar onde se enraíza a sua identidade por um conjunto de actividades, funções culturais e sociais a que a pessoa atribui importância e especial significado.

Nos trabalhos teóricos tardios (entre 1970 e 1980) Norberg-Schulz faz a transição das concepções analíticas e psicológicas dos seus trabalhos anteriores para a fenomenologia do lugar, tornando-se assim um dos primeiros teóricos da arquitectura a trazer Heidegger (2005) para este campo[63].

Segundo Norberg-Schulz (1998), é nos lugares que se experimentam os acontecimentos mais significativos da existência. O lugar não é entendido apenas para se pôr ao serviço do homem e prover as suas necessidades, mas é resultado da interacção recíproca entre homem e contexto. Assim, ´possuir o seu lugar´ é uma necessidade inerente ao ser humano, quer esteja ligada à noção de abrigo e protecção, ou relacionada com a posição que ocupa dentro da sociedade.

A sua obra *Genius Loci: Em Direcção a uma Fenomenologia da Arquitectura* (1979) foi muito influente na Europa e nas Américas tornando-o, reconhecido como uma figura central no movimento fenomenológico da arquitectura, e fundamental para o desenvolvimento da discussão sobre o sentido imaterial dos espaços em arquitectura.

É nesta obra que o autor afirma que a arquitectura tem uma linguagem própria que resulta da combinação de uma "linguagem básica" com uma "linguagem material" (Schulz, 1980), em que explica que a primeira é universal e aplica-se genericamente, uma vez que se trata de uma linguagem corporal, estruturada e estável. É a manifestação da força expressiva da nossa existência no edificado a expressão de um conjunto simbólico de estados de espírito interiorizados. Como não é uma definição concreta, a expressão "genius loci" torna-se difícil de descrever.

Norberg-Schulz (1980) explica então que esta linguagem básica se refere ao "genius loci", o espírito do lugar, que representa a atmosfera (ou o ambiente) que nos faz sentir que de facto ´estamos presentes´. Este conceito de presença concede-lhe um forte peso existencial tornando o lugar sinónimo da identificação, receptividade e conexão da pessoa com o ambiente em que decorre a sua vida.

A segunda linguagem é material e descreve a aparência do edificado que nos transmite de forma concreta que tipo de construção é -uma casa de habitação ou um edificado com outros fins bem explícitos na sua composição exterior? Esta linguagem material diz também respeito à localização, ao interior, ao mobiliário bem como a outros elementos que se traduzem igualmente nessa linguagem. Normalmente, a aparência exterior da construção é depois confirmada pelas suas estruturas interiores que, em continuidade, se conformam com as expectativas criadas pelo exterior.

[63] *In* "Christian Norberg-Schulz". Obtido a 26 abril 2019 de: https://en.wikipedia.org/wiki/Christian_Norberg-Schulz.

Por ser concreta, isto é, ligada a aspectos visíveis, esta segunda linguagem pode ser mais facilmente traduzida verbalmente e o seu significado pode mudar. Essa mudança acontece se alguém procede ao reordenamento do interior, derruba ou constrói paredes, muda de móveis ou simplesmente a cor da pintura.

Por esta razão os lugares não são estáveis e eternos e é a linguagem material de uma construção a que melhor traduz a "constância e a mudança como características de um lugar" (Schulz, 1980:79).

Na opinião de Schulz (1980) é, na vivência da sensação de nos sentirmos "em casa", "no lar" que essas duas linguagens (básica e material) tendem a harmonizar-se com a linguagem verbal que os residentes usam na comunicação.

A comunicação entre os utilizadores passa a expressar também as linguagens do edificado e a traduzir o sentimento mais íntimo com o lugar, que é o sentimento de pertença.

Schulz (1980) explica assim que as óptimas relações entre estas línguagens, são a expressão de uma boa atmosfera e saúde psíquica e, traduzem a existência do "genius loci", ("espírito do lugar") de pessoas que se sentem não em sua casa, mas no seu lar onde o residente sente onde está e quem é, conjugando o lugar vivido com a identidade pessoal (*In* Larsen & Hohl, 2015:123).

Convém abordar finalmente a percepção arquitectónica para além do especificamente háptico, mas também como o acto de construir e habitar é também uma percepção estética. No construído arquitectónico sobreleva também os aspectos compositivos que levam a uma procura da percepção do belo.

Foi Merleau-Ponty (2004) que, no ensaio "A dúvida de Cézanne", destacou na obra do pintor a sua imprecisão como coisa que ficou e permanece inacabada, obra em estado de espera por uma nova linguagem da pintura que pretende ligar a sensação e o pensamento.

Por isso, para Merleau-Ponty (2004) o impressionismo em Cézanne não significa o empobrecimento e a decadência nem na vida nem na obra do autor, mas a procura de uma nova consciência do conhecimento. Passa então a descrever que:

> deixando de lado o desenho, Cézanne ter-se-ia entregado aos caos das sensações. […dizendo que] a arte é uma apercepção pessoal. Coloco esta apercepção na sensação e peço à inteligência para organizá-la em obra". Até mesmo estas fórmulas dão muita importância às noções comuns de "sensibilidade" ou "sensação" e de "inteligência", e por isso Cézanne não pode persuadir e gosta mais de pintar (Merleau-Ponty, 2004:116).



Imagem 18. Pintura de Paul Cézanne, *Sous-Bois*, c. 1894. Obtido a 23 janeiro 2019 de: https://unframed.lacma.org/2015/06/22/collection-sous-bois-paul-c%C3%A9zanne.



Imagem 19. Pintura a óleo Paul Cézanne, *Mount Sainte-Victoire*, c.1904. Obtido a 23 janeiro 2019 de: http://www.theartwolf.com/exhibitions/cezanne-thyssen-2014-es.htm.

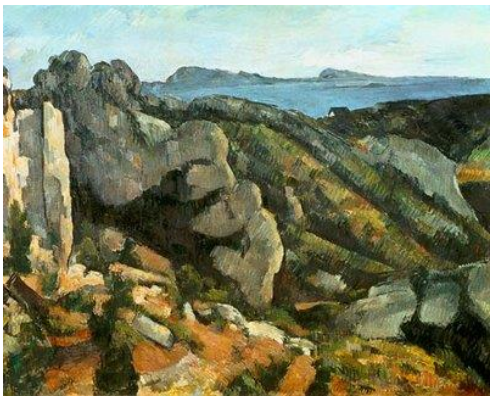


Imagem 20. Paul Cézanne, *Rochedos em L'Estaque*, 1882 – 1885. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP). Obtido a 23 janeiro 2019 de: https://masp.org.br/acervo/obra/rochedos-em-lestaque.

Por exemplo, da pintura *Rochedos em L' Estaque* de Cézanne, realça-se o facto de existir quase um silêncio opaco, enquanto determinação da indeterminação do sentido, associado às partes da pintura que o pintor deixava em branco, inacabamento que parece ter um duplo papel: construtivo (espaço de ilusão que situa a construção espacial

do quadro) no prolongamento do acto perceptivo tradicional; ou de interrupção e ruptura com a concepção tradicional neste sentido:

> agora, estando velho, quase com setenta anos, as sensações de cor, que dão luz são para mim a razão das abstracções que não me permitem cobrir a tela por inteiro, nem buscar a delimitação dos objectos onde seus pontos de contacto são finos e delicados; do que resulta que a minha imagem ou quadro fica incompleto (Cézanne, 1992:257) [64].

Ao observar a obra deste pintor que exemplificámos com as imagens anteriores (18-20), Merleau-Ponty (2004) faz ver como podemos compreender que a cor, o desenho, os contornos, as proporções do corpo, as distorções das formas, são a prova de que os sentidos não produzem um decalque do mundo exterior. "Cézanne quer pintar a matéria em vias de se formar" (Merleau-Ponty, 2004:128), "[…] iminência de começo do mundo"[65] (Merleau-Ponty, 1991:46). Assim, a percepção na obra de Cézanne consegue mais que a especulação filosófica, pois retrata o conhecimento no momento preciso de se formar, fase original e fundamental da construção da teoria do conhecimento e da percepção:

> […] porque a pintura, chave abrindo as portas do visível, lhe serve de via preferencial para chegar a uma fenomenologia da percepção que explora o terreno ambíguo entre o perceber e o percebido. O quadro é uma coisa que faz ver outra coisa e, por isso mesmo, nos ensina modos e ver (Merleau-Ponty, 2004: "A Visibilidade" *in Olho e Espírito*).

Resumindo, nesta descrição, Merleau-Ponty (2004) põe em debate que a linguagem da pintura e das artes em geral, na sua sensibilidade estética, é mais eficaz como possibilidade para exprimir o conhecimento e a percepção no momento em que se faz conhecimento. O conhecimento e a percepção estética requerem (reclamam) os meios expressivos da pintura e do mundo sensível o qual é "capaz de exprimir o nosso corpo como lugar da nossa sensibilidade, afectos, motricidade, lugar onde se cria, recria, comunica e expressa a cultura e a história" (Merleau-Ponty, 2002).

[64] Cézanne (1992), em 1905 numa carta a Émile Bernard, explicar a que se devem "os brancos" dos seus quadros, que os tornam incompletos, em *Correspondência*.
[65] A respeito da reflexão corporal a partir da consideração da filmagem em camara lenta do trabalho de Matisse.

ESTAR NUM ESPAÇO MULTI-SENTIDO -UMA NOVA ARTE DE VIVER

Deve-se a Pallasmaa (1994, 2013a, 2013b, 2014, 2017) uma profunda reflexão sobre a questão da multi-sensorialidade e conhecimento arquitectónico, assunto sobre o qual apresentou inúmeras considerações que se tornaram referência teórica para gerações de estudantes e praticantes das artes da arquitectura.

No seu livro *Os Olhos da Pele*, Pallasmaa (2014) deixou um pensamento inebriado que, pelas suas formulações poéticas derivadas de uma experiência emocional com a arquitectura, não cessa de nos surpreender.

Pallasmaa (2013a, 2013b, 2014, 2017) fala numa linguagem fenomenológica, emocional e sensorial, afectiva e presencial que vem ao encontro das explicações de que se andáva à procura como garantia de nos conduzir a um novo conhecimento.

Pallasmaa tece inúmeras considerações sobre a dominância da **visão** e a necessidade de reencontrarmos a multi-sensorialidade como base original do conhecimento.

Partindo de um ponto de vista explicativo e sensorial do espaço, Pallasmaa (1994:34) escreve que, enquanto o olho é o órgão da separação e da distância, a pele é o órgão da proximidade e da intimidade; enquanto o olho permanece como o sentido da racionalidade -analisa, controla e investiga- o toque aproxima, sensualiza e acaricia.

O efeito distanciador da visão é comprovado pelo autor quando afirma que relativamente à perturbação causada pela visão quando experimentamos emoções intensas, tendemos a travar esse distanciamento, explicando que tendemos a "fechar os olhos quando ouvimos uma música que nos emociona ou fazemos carícias a uma pessoa que nos é querida" (Pallasmaa, 2014:57). O encerramento dos olhos quebra a separação e aproxima-nos da nossa intimidade.

A partir do olho como o órgão da luz, da sombra e da escuridão, o mesmo autor expõe de modo peculiar os efeitos da luz ou da sua ausência que, segundo ele, faz a transição delicada das nossas percepções para o nosso próprio auto recolhimento.

É assim que a escuridão e a sombra tornam as ruas mais misteriosas e convidativas e estimulam a imaginação, o sonho e a fantasia, isto é, quando a escuridão não dá lugar ao distanciamento da visão, os nossos pensamentos aproximam-se de nós (Pallasmaa, 2014, 2017).

Por outro lado, se a luz intensa enfraquece a nossa experiência existencial e paralisa a imaginação, a escuridão inspira e cria a sensação de solidariedade e a necessidade do nosso reencontro com a nossa interioridade.

Como consequência, na arquitectura actual, a luz artificial tornou-se matéria regulável e quantitativa perdendo a janela a sua importância como mediadora de dois mundos: a

interioridade e a exterioridade, o privado e o público, o íntimo e o partilhado (Pallasmaa, 2014:58).

Abordando a acústica, Pallasmaa (2014:59) entende que o som agrega-nos e inclui-nos porque nos inunda e é um fenómeno omnidirecional. A **audição** cria uma experiência de interioridade porque se assemelha a uma onda vinda do espaço. Os muros, as paredes e a solidez do edifício fazem retornar os sons de volta aos nossos ouvidos, devolvem as nossas falas. Cada parede, cada prédio ou espaço reverbera os sons da nossa existência numa ecolalia (eco repetitivo) característica, define e denuncia a sua pequenez ou monumentalidade, aproximação ou rejeição, absorção ou refracção. O silêncio, pelo seu lado, envolve-nos num sentimento de cumplicidade com a realidade envolvente. O jogo é simples: intuímo-la porque está presente e ausente porque não se denuncia.

É ainda Pallasmaa (1994:31) que explica que podemos recordar a "dureza acústica" de uma sala desocupada e sem móveis, quando comparada à "afabilidade" de uma sala habitada, na qual o som é suavizado pelas inúmeras superfícies dos objectos da vida pessoal.

Este autor fala-nos ainda do eco emocional dos passos sobre uma rua pavimentada, cujo som reverbera nos muros do envolvimento, situando-nos na sua proximidade e no seu distanciamento. O eco é a denúncia do limite. Cada cidade tem o seu eco que depende do padrão e da escala de suas ruas, estilos e materiais dominantes da sua construção. Nas cidades modernas, os ecos sofrem o desgaste e a censura dos espaços, abertos e amplos, das ruas; os interiores das edificações absorvem os sons, na insonorização dos seus materiais e nas superfícies quebradas das suas paredes, o que os torna insensíveis aos sons e incapazes de retomar a ressonância acústica da nossa presença.

Por fim a memória mais persistente de um espaço é o seu **cheiro.** Um cheiro específico faz-nos reentrar de modo involuntário num espaço totalmente esquecido pela memória do olhar (Pallasmaa, 1994:32). A moradia habitada tem o seu cheiro individual a lar. O cheiro da cozinha que vem de longe é capaz de nos pôr em sintonia quase formal com uma iguaria em que o açúcar foi deixado a queimar.

As nossas narinas despertam imagens esquecidas e convidam-nos a sonhar sob o arco-íris dos odores: o cheiro da rua, da manhã, do mar, do verniz e da tinta fresca, da primavera florida, do espaço fechado, da cozinha, do mercado e do vento húmido, da fruta madura, da relva e da terra acabada de lavrar. As fragrâncias fazem-nos sentir a respiração lenta da terra.

Pallasmaa (2014) remata as considerações sobre o odor com esta apreciação brilhante sobre a união entre a ausência desse sentido e a solidão: os odores estão presentes como criaturas vindas ao mundo para nos acompanhar, assegurando-nos que a nenhum lado chegaremos na nudez de alguma solidão espacial.

Não posso deixar de registar a este respeito uma memória da minha infância que também partilhei com o grupo de jovens. Memória que as minhas narinas e os meus ouvidos me trazem de vez em quando, quando estou em casa da minha mãe (casa da minha infância) e ao longe ouço a pequenada nos intervalos de um centro pré-escolar ali próximo. Esse som que faz despertar de imediato as minhas narinas e estas me avivam tal memória, se como ali estivesse, naquele espaço e naquele momento a reviver aquela experiência: o cheiro e paladar do leite aquecido numa panela grande, tirado para uma canequita amarela em plástico com uma colher/concha grande, servido a mim e aos meus colegas nos intervalos na pré-escola, por uma senhora gordinha e baixinha, uma imagem que me ficou daquele fragmento temporal.

Por fim, é também Pallasmaa (1994:33) que revela que a pele (o tacto) lê a textura, o peso, a densidade e a temperatura da matéria. E porque sentimos prazer em apertar a maçaneta da porta que brilha no polimento deixado por milhares de mãos que passaram por ela antes de nós? Porque o desgaste do brilho tornou-se o reflexo da confiança e da hospitalidade e, nesse desgaste, a maçaneta da porta cumprimenta-nos e dá-nos as boas vindas.

O **tacto** transporta-nos ao tempo antigo e às tradições: nas mãos que se cumprimentam vê-se o toque de incontáveis gerações restabelecendo e alargando o ciclo dos nossos conhecidos (Pallasmaa, 1994:33).

E como dizia Descartes "os cegos vêm pelas mãos" (*In* Merleau-Ponty, 2003).

A nossa pele acompanha a temperatura dos espaços com precisão do termómetro; da fresca e revigorante sombra da árvore ao calor de uma pedra aquecida pelo sol.

Percepcionamos a nossa verticalidade e fruímos a nossa bipedia pela pressão sentida nas plantas dos pés.

E Pallasmaa (2014) então conclui que o arquitecto tem ao seu dispôr, nos vários estilos de arquitectura, distintas formas evidenciar a base, a modalidade, a combinação, a ruptura e a ordem sensorial das suas composições. "A arquitectura pode moldar um *intertwining*[66] vivido e sentido de espaço e do tempo; pode mudar a maneira como vivemos. A fenomenologia diz respeito ao estudo das essências; a arquitectura tem o potencial de trazer essências de volta à existência" (Holl, 1996: 11, tradução nossa).

Por fim, e de acordo com Steven Holl (1996:16), a experiência com os materiais está relacionada com todos os sentidos, não só o visual, mas também o táctil, auditivo e

[66] The intertwining is "[…] a symbolical or methaphorical concept a hermeneutic concept which comes from the inherent poetizing of radical phenomenological thinking, […] grounded in our experience of the elemental […]." (David Michael Levin *in* Holl, 1996:11)

olfactivo. O mesmo afirma, no entanto que nenhum sentido se envolve mais com os vários fenómenos e experiências sensoriais do que o sentido **háptico**.

> A dimensão do háptico da arquitectura é definida pelo sentido do tacto. Quando a materialidade dos detalhes que formam um espaço arquitectónico se torna evidente, abre-se a dimensão háptica. A experiência sensorial e psicológica envolvidas são intensificadas (Holl, 1994: 91, tradução nossa).

Na actual situação da produção de materiais por métodos industriais, os produtos arquitectónicos são afectados não só pelas forças que os produzem como pelas que os promovem nos mercados. Materiais e construções tornando-se cada vez mais sintéticos parecendo revestidos com o propósito da perda da sua identidade e verdadeira substancialidade.

Embora o sentido do tacto possa ser aliviado ou anulado pelo uso destes materiais, Holl (1994:91) acredita que pode haver algumas possibilidades e meios que tanto os fazem perder, como os podem vir acentuar. Este autor presta atenção às diversas manifestações de materiais em diferentes situações e ocasiões e em relação ao tempo e o lugar, observando que a variedade de materiais motiva vários sentimentos e efeitos sensitivos. Para ele a metamorfose dos materiais, ocasionada pela passagem do tempo, do uso ou da erosão, sintetiza um certo momento do seu processo de existência. É assim que a patine dos materiais fazem relembrar o sol, o vento, a chuva, o calor e o frio numa linguagem de descoloração, ferrugem, manchas e deformação. A temporalidade do que é perecível, é legível no estado desta transformação pois ela resume, num só momento, a história do material no seu presente e no seu futuro.

Para Holl (1996) “architecture must explore the not yet-felt”, “the body concentrates mysteries” que poderão ser estimulados num “[…] space with strong phenomenal proprieties while elevating architecture to a level of thought” (Holl, 1996:16).

O planeamento de contextos arquitectónicos, capaz de encerrar de forma visível a natureza e o significado fenomenológicos, não pode ser concebido com base numa teoria que se sustente numa visão do mundo como uma pura abstracção ou num racionalismo dualista que, separando o sujeito que conhece do objecto a conhecer, os concebe como realidades dissociadas.

As teorias baseadas no significado intrinsecamente humano das emoções, sensibilidade e sentimentos [Damásio (2017); Pallasmaa (2013, 2014, 2017); Holl, Pallasmaa & Pérez-Gómez (1994)] orientados para a vida e experiências vividas, têm vindo a proporcionar bases para a compreensão e prática de uma arquitectura social e culturalmente mais responsável em que o pensamento opera numa lógica de mediação construtivista entre o ser, o saber, o sentir e o agir.

Seguindo esta perspectiva fez-se, com os jovens, o exercício de transformar a arquitectura como gesto tectónico dedicado ao nosso equipamento sensorial do qual

foi excluída a visão. Chamámos-lhe ´um exercício sobre a cegueira´ -“o jogo à cabra cega” (sessão 14, encontro 25, 18 out.).

A ARQUITECTURA -QUANDO O HABITAR É UM ACTO DA CRIAÇÃO

Relato do terceiro encontro (24 jan. 2014) dedicado à **criação.**

"[…] como esta pedra cinzenta
em que me sento e descanso,
[…]
como estes pinheiros altos
que em verde e oiro se agitam,
como estas aves que gritam
em bebedeiras de azul.
[…]
Eles não sabem que o sonho
é tela, é cor, é pincel,
base, fuste, capitel,
arco em ogiva, vitral,
pináculo de catedral,
[…] sinfonia,
máscara grega, magia,
[…]
bastidor, passo de dança,
[…]
passarola voadora,
pára-raios, locomotiva,
[…]
alto-forno, geradora,
cisão do átomo, radar,
ultra-som, televisão,
desembarque em foguetão
na superfície lunar.
[…]
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança"
"Pedra Filosofal" Poema de António Gedeão[67]

[67] *In Movimento Perpétuo*, 1956. Obtido a 12 dezembro 2018 de: http://www.citi.pt/cultura/literatura/poesia/antonio_gedeao/pedra_filo.html

É desta forma que o poeta António Gedeão (1956) define a experiência poética entre a fragmentação do paradigma da modernidade e o advento da pós-modernidade.

Por entre as maravilhas sonhadas e realizadas pela técnica moderna ("o alto-forno, a geradora, a passarola voadora, a cisão do átomo, o radar, o foguetão, o ultra-som, a televisão") maravilhas cuja ambição era, e continua a ser, a promessa do pleno bem-estar da humanidade e a sua perpétua felicidade. Gedeão (1956) não deixa esquecer que essa felicidade não se alcança sem uma mente que medita a ciência mas também sonha a arte ("é tela, cor, pincel, base, fuste, capitel, arco em ogiva, vitral, pináculo de catedral […] sinfonia, máscara grega […] passo de dança").

Mas antes de nos convidar ao sonho da ciência e da criação da arte arquitectónica, o poeta começa por dizer que o sonho que "comanda a vida" é antes de tudo "aquela pedra cinzenta" em que se senta e descansa, "o ribeiro manso… os pinheiros altos […] que se agitam […] as aves que gritam em bebedeiras do azul" (Gedeão, 1956), isto é, o mundo das nossas experiências sentidas e vividas. Chama-nos assim a uma especial ligação com o mundo: a inquietação do sonho humano em perpétuo movimento numa certa "orgia linguística, fenomenológica e sensorial" com a natureza: o corpo em descanso ("é vinho, é espuma, é fermento, bichinho álacre e sedento", "magia", "caravela", "proa festiva", "bola colorida entre as mãos de criança").

Se o bem-estar e a felicidade são o grande sonho da humanidade, o poema deixa claro que, nessa felicidade, é tão necessário criar a ciência como sonhar a arte e viver o mundo. É tão importante o sonho tecnológico como a consciência do belo e da natureza tudo se juntando no corpo cansado sobre uma pedra cinzenta.

Por ser coisa complexa, o poeta não deixa de repetir que "eles (quase todos nós?) não sabem nem sonham" que o sonho que faz pular o mundo, é tanto a consciência de si e da "pedra cinzenta", como a criação do átomo e o desembarque na lua.

O terceiro encontro (24 jan. 2014) foi dedicado à criação como "**bichinho alegre"** (ÁLACRE)[68]. Pois era preciso explorar de forma simples o acto criativo no manifesto propósito de referenciar que a criação é um "perpétuo movimento" que se situa entre a maior simplicidade das coisas e aquilo que o homem ´rumina´ sem descanso dentro de si na procura da sua eterna felicidade. E o que comanda a vida é inspiração, mas também procura apaixonada, trabalho e sonho, até à exaustão da descoberta.

Começou-se por Gedeão, cantarolamos o poema e passou-se a citações célebres[69] sobre a questão da criatividade. A orgia estava no seu auge. Continuamos:

[68] Como dizia António Gedeão (1956) um "bichinho álacre e sedento, de focinho pontiagudo, que fossa através de tudo num perpétuo movimento".
[69]De: Delacroix, Henri (1927). *Psychologie de l ´Art. Essai sur l´activité artistique*. Paris: Felix Alcan, p.187.

Dizia Nietzsche [Friedrich, filósofo] que os artistas têm interesse em que se acredite em intuições súbitas, nas suas inspirações. Na realidade a imaginação produz constantemente o bom o medíocre e o mau.

Delacroix [Henri, psicólogo] explica que nenhuma receita resolve a questão da criação sem o sopro original da inspiração.

Defendendo-se dos sofismas (dos enganos) dos génios: "Eu, dizia Lamartine [escritor, poeta e político Francês], nunca penso, as minhas ideias pensam por mim".

Tartini [Giusepe, músico] teria composto a sua *Sonata do Diabo* em sonho e Descartes [Réne, filósofo, físico e matemático] teria tido a imagem do *cogito* [*ergo sum*] a sonhar.

Goethe [Johnan Wolfang Von] teria escrito o *werther* sem fazer outra coisa senão escutar as suas vozes.

"Em Chopin, dizia George Sand [pseudónimo de Amandine Aurore Lucile Dupin], a criação era espontânea e milagrosa. Encontrava-a sem a procurar, chegava completa, súbita e sublime".

Coleridge [Samuel Taylor] teria escrito o seu *Khubla Khan* ou "a vision in a dream" a dormir, como por encantamento.

Outros génios acham que podem subscrever esta confissão de Chateaubriand [Francois-Réne A.]: "um belo dia, estendi-me, fechei os olhos completamente. Não fiz o menor esforço. Apenas deixei desenrolar-se a ação no meu espírito. Sobretudo evitei intervir, […] observo as coisas realizarem-se em mim. É um sonho. É o inconsciente" (Delacroix, 1927:187).

Paul Válery [Ambroise, filósofo e escritor] é o único criador que consentiu falar do processo da criação artística por avanços desconexos e teve esta observação célebre: "os deuses graciosamente nos fazem dom de um primeiro verso. Mas cabe-nos a nós forjar o segundo. […] que deve rimar com o outro e não ser indigno do seu primogénito sobrenatural" (Delacroix, 1927:187).

Também Alain [Émile-Auguste Chartier, filósofo] conclui magistralmente que "a lei suprema da invenção humana é que não se inventa nada senão trabalhando".

Na sua *Théorie de l´Invention*, Paul Souriau [filósofo] diria que "para se encontrar é preciso procurar ao lado".

E foi assim que concluí para os jovens que: "Na criação há a mistura do simples e do complexo, a conjugação da meditação e da inspiração, talvez delírio, trabalho, sonho, fé, ócio, desejo da interrogação original e paixão pela vida e pelo mundo" (Delacroix, 1927:187).

Na criação há ainda as narrativas que incessantemente se direccionam de nós para nós mesmos e para os outros, onde tanto se intui e imagina como se separa analisa e discrimina. E no momento mais inspirado da criação há sempre alguém que persiste e rumina nas fórmulas, vê o que mais ninguém vê, conta o que mais ninguém conta, usa de forma inesperada os truques do seu imaginário e da sua fé.

Sendo os espaços a estudar uma realidade sobejamente conhecida, seria natural que a abordagem que se iria solicitar aos jovens fosse mais além do conhecimento já adquirido pelos alunos, que era a simples consequência da sua relação ritual escolar diária.

Tornava-se necessária agora uma atitude de abertura, de sonho e de pesquisa, que esclarecida nos seus procedimentos e objectivos, sistemática, coadjuvada por meios adequados e com alguma mediação minha, não deixasse de ser também inspiração. E o caminho percorrido foi-se fazendo: de uma inquietação inicial até à descoberta das emoções trazidas por uma nova consciência de si e do que nos rodeia que de modo algum está fora de nós mas dentro de nós, como sonho, inspiração, inquietação, dúvida, fé, mas também impulso para a acção e para a adesão ao saber.

Insisto! Se desejava incentivar os jovens à procura de novos significados para os espaços da escola, tornava-se necessário alertar para o facto de que essa procura exigia um uma predisposição para a criação, para ´ir para além do óbvio´, negociar com o real, indagar sobre ele pondo todos os sentidos e a fé perceptiva em alerta. Este alerta sensório-motor devia ser feito da mesma matéria daquele desejo tão humano de conhecer o porquê das coisas, a mesma interpelação diante da realidade que é exigida tanto à necessidade de criar quanto à inquietação filosófica de questionar o criar: descobrir problemas do ´tapete´ aparentemente irrelevante e exíguo da realidade que vemos estendida diante das nossas inquietações.

Seria então possível que surgissem ideias inovadoras para transformar os espaços, pondo-os em consonância com as sensações, emoções e sentimentos neste momento experimentados a que se somavam outras experiências corporais no tempo e nas memórias de outros espaços em que agora se reinventava uma outra escola para um novo prazer de viver?

A apresentação discursiva destas ideias estaria porventura sujeita às considerações dos restantes participantes, sendo então escrutinadas em conjunto procedendo-se nessa circunstância à ponderação da sua inovação, pertinência e as possibilidades de realização porque:

> "[…] melhor que uma escola sonhada é uma escola modificada." (3El.Sa., gravação audiovisual, 7 abr., fonte própria)
>
> "Temos que valorizar o que vamos mudar." (5Ma.Je., gravação audiovisual, 10 abr., fonte própria)

Havia sinais claros de que se estava no caminho certo, na eminência de se ver os jovens apresentar ideias em que veriam identificada aquela remanescência sensitiva e por ela viessem responder ao desejo de mais bem-estar na escola, ou seja, uma outra escola idealizada e desejada -"The School I´d Like" (Burke & Grosvenor, 2003)- esta agora à escala dos seus sentidos. Se assim fosse, na escola renovada ver-se-ia igualmente uma juventude reencontrada que discursivamente daria sinais claros de que se estaria no culminar do tempo da pesquisa e, portanto, no limiar de uma nova linguagem que renovava o debate sobre a velha e estafada realidade dos ´alunos que nada querem com a escola´. Esta linguagem vinha permitir que os discursos fluíssem sem constrangimentos e ousassem acreditar que era possível fundir espaços e corpos, espaços sentidos nos corpos e corpos vividos nos espaços.

O que escrevera Merleau-Ponty andava por ali.

A ESCOLA QUE TEM ESQUECIDO OS CAMINHOS DA FELICIDADE

> "A escola é um espaço onde tu vais fazer amigos, vais conviver, vais aprender novas coisas, conhecer novas pessoas, e aprender a ser uma pessoa melhor. Os espaços e a escola toda estão aqui para nos ensinar a encontrar a felicidade presente e futura." (4Fr.Re., gravação audiovisual, 7 mar., fonte própria)

> "Em primeiro lugar, é um lugar de aprendizagem, um lugar que nos torna a ser pessoas, e a ter conhecimento; em segundo lugar, é um espaço para fazer amigos e para estar com eles; em terceiro lugar é um espaço que alberga, várias funções, em que muitas vezes podemos almoçar aqui, comparar materiais cá e até mesmo imprimir trabalhos… uma segunda casa (ahha) até dormimos (ehh)…. É um aspecto positivo porque temos várias funcionalidades e opções de escolha, podemos fazer quase um pouco de tudo do que fazemos em casa." (6Pe.So., gravação audiovisual, 7 mar., fonte própria)

A jovem autora da primeira afirmação surpreendeu pela aparente ingenuidade com que referiu a razão por que todos estávamos ali. De forma lapidar refere que afinal todos nos encontramos unidos diante do propósito de sermos felizes evidência que ninguém ousou contradizer e pôs todos os presentes a olhar uns para os outros.

Mas se é verdade tal propósito para a nossa existência, o que é que podemos nós (a escola) dizer aos jovens sobre a felicidade?

Lancemos uma observação sobre o quotidiano dos intervalos.

Nos recreios, grupos de jovens, frente a frente, pouco falam. Cada um com o seu *smartphone* mantêm um olho no telemóvel e outro na conversa mostrando prestar mais atenção àquele que a esta. Os dedos percorrem o ecrã com destreza inaudita. De telemóvel acarinhado entre o colo das duas mãos, dedilham mensagens a uma velocidade estonteante, a toda a hora. Muitas vezes os destinatários nem sequer estão longe mas dentro do espaço do recreio que não é assim tão grande. É uma nova forma de comunicar à distância, mas não só.

De quando em onde, alguém sorri e vira o ecrã do telemóvel para que todos partilhem a ultima novidade. Os *instagramers* e os *youtubers* são insaciáveis apresentadores de novidades. São capazes de manter a conversa e ao mesmo tempo pesquisam e ouvem ou veem.

> *Sentadas, duas jovens com auscultadores nos ouvidos, mantêm-se aparentemente alheadas do que as rodeia. Falam, falam ao mesmo tempo que ouvem uma música…*

Esta descrição é uma imagem (uma fotografia) comum dos jovens nos recreios inteiramente tomados pelo apelativo mundo dos *smartphones*.

Porém a realidade é mais profunda. Nestes espaços, como compatibilizar a formação dos alunos com a necessidade de responder a outros apelos, ou seja, como

compatibilizar uma escola de massas com o desejo de fomentar o desenvolvimento humano de cada aluno? (Pinto, Tedesco, Machado Pais & Relvas, 1999:7).

No desejo de responder a esta necessidade alguns autores viram as suas investidas contra a denúncia do que estava mal e andava mal escondido. As argumentações são de um modo geral muito críticas e abrangem todos os actores do ensino.

Pinto (1999) num breve artigo (com muita pertinência e felicidade bem intitulado) quis saber de forma incisiva "as pessoas que moram nos alunos" (*In* Pinto, Tedesco, Machado Pais & Relvas, 1999).

Este autor começa por denunciar que a Escola tornou-se "pouco hábil para entender aquilo que cada aluno é" (Pinto *et al.*, 1999:8) explorando a ideia de que pode não ser aquele que precisa de "enfrentar a terrível ambiguidade porventura dominante numa sociedade que mudou muito, "que se fragmentou culturalmente" e deixou destruir referentes tradicionais de emprego, profissão e trabalho, outrora espantosamente estáveis". A sociedade sofreu (e sofre) o abalo de uma tremenda revolução e nela a escola corre o risco de se desintegrar porque se transformou num território de "ensinagem" para o consumo. A família e os jovens vêem nela um sítio privilegiado para conceder um passaporte para o futuro, porque nela existem referentes que ainda valorizam: "ela ensina, cumpre calendários, lecciona, faz testes e exames, e afixa pautas no final de cada exercício" (Pinto *et al.*, 1999:8). O que resta à escola para além destes formalismos valorizados e apreciados por todos? É que não valorizando isso não falta quem diga e quem não diga mas pense, que se a escola quiser "colher a pessoa que há no aluno, e tomar conta dos seus destinos", só o fará recorrendo a medidas que levarão à descida do nível da educação e da formação.

Dentro desta indesejada ´descida de nível´, veio instalar-se também um outro descontentamento (muito por parte dos Professores) de que, na idade moderna, a criança exigiu um tal investimento que a tornou tirana dos Pais, da Escola e dos Professores.

Tal inversão de valores conjugada com outros motivos (entre eles a degradação do estatuto e da condição social do Professores) fez com que a escola deixasse de valorizar ou ter suficientemente em conta "a voz e os pontos de vista das crianças" (Pinto *et al.*, 1999:12) e dos pais.

> A escola das crianças tiranas virou-se então apenas para aquilo que os jovens viam na escola: o sítio onde se concede um passaporte para um trabalho. Deixou de ouvir os alunos (algum dia ouviu?) e de "ter em linha de conta" as suas opiniões distanciando-se sobretudo na elaboração dos perfis esperados no fim de cada ciclo. A cada aluno cabia "adaptar-se" (conformar-se) com aquilo que alguem pré-definira como caminho a seguir (Pinto *et al.*, 1999:14).

Foi assim que a escola se dedicou a desenvolver o núcleo de maior interesse "para o futuro do aluno" exaurindo quase todos os recursos no desenvolvimento do "passaporte para o trabalho"[70] que, indesmentivelmente, continua a ser um desejo muito apreciado. Entretanto graças a uma maior liberdade do aluno, cresceu o desfasamento (paradoxo) entre as culturas prescritas obrigatórias e as culturas performativas vividas pelos jovens entre as quais aquele seu inapelável prazer pelo quotidiano ligado às tecnologias.

Por outro lado, a escola mantém a sua ambiguidade ao acentuar que na formação das identidades dos jovens, ela opta pelo tão propalado sentido do futuro. Mas que futuro é esse?

Anda-se na escola "para se ser alguém no futuro" ou para "aprender coisas úteis para o futuro". Tais intenções tropeçam com resistências de toda a ordem desde logo a inércia das escolas e os seus desfasamentos endémicos. Parece que a escola não consegue apanhar ´o comboio´ da evolução que está sempre no próximo apeadeiro. Não conseguindo "apanhar e antecipar o sentido do verdadeiro futuro" a Escola (Pinto *et al.,* 1999:51) muniu-se de um largo leque de culturas prescritas que são a sua tábua de salvação diante das políticas da formação: planos, matérias, normas disciplinares, provas globais e práticas pedagógicas; coisas que ainda revelam manter-se com real valor, mas que metaforicamente, fazem com que o passado se mantenha literalmente a engolir o futuro.

Assim a escola, neste desejo de "preparação para o futuro" faz dos jovens seres "em trânsito" "sem presente" embora adultos potenciais no futuro (Pinto *et al.*, 1999:50). O logro é que os alunos tendo pouco valor como "presente transitório" desejam o futuro que, apesar de não estar feito, vai-se fazendo.

Por outro lado, os jovens tornaram-se, graças aos avanços tecnológicos "os filhos dos *media*" uma vez que o seu mundo e a sua vida foram invadidos por um campo de experiências assombrosamente mediatizadas.

Em casa, há uma saturação de TVs que formam um "ecossistema informativo" onde as crianças nascem e crescem" (Pinto *et al.*, 1999:18) vendo no ecrã tudo o que rivaliza (e relativiza) o que se ouve na escola. E em grande parte, infelizmente, as TVs não cuidam da formação, são neutras debitando formas de "queimar o tempo" e uma catadupa de informações à espera que cada espectador as descodifique.

Por fim destaca-se que as crianças não são um grupo homogéneo e uniforme que se possa catalogar (Buckingham, 1997) como seres em trânsito para um futuro melhor. "Há muitos modos de ser criança, distintos contextos em que a experiência de pertença aos

[70] Ideia corroborada por Lopes (1996) a respeito das "Tristes Escolas".

grupos sociais da infância se faz" (Pinto *et al.*, 1999:21) sendo cada uma, uma realidade distinta.

Dentro da Escola, a hecatombe disciplinadora foi substituída por uma cultura neoliberal que admite a vivência de graus de diversidade onde cabem jovens que dispõem de uma larga independência na formação da sua personalidade e na construção de identidades divergentes (Pinto *et al.*, 1999:38). Esta tendência presta-se a deixar vingar um indivíduo com uma personalidade a-social de costas voltadas para a integração e dirigindo os seus interesses, satisfazendo os interesses individuais (Pinto *et al.*, 1999:39).

Por outro lado, se no modelo educativo tradicional os sentimentos e as paixões só eram permitidos nas áreas em que desempenhavam um importante papel integrador (nação, pátria, partido), estando a socialização ajustada a comportamentos baseados em regras impessoais e comuns a todos (Pinto *et al.*, 1999:37). O esquecimento da esfera das emoções também não ajudou a responder ao dinamismo das mudanças sociais para as "inteligências múltiplas" (Gardner, 1983) entretanto descobertas e aceites pela comunidade pedagógica tendo, no entanto, a Escola permanecido relativamente estática e imutável na intenção de levar essas teorias para a prática educativa. Pouco mudaram os currículos a partir daquelas inteligências…

Porém nem todas as reformas (ou tentativas disso) foram tempo perdido. A modernidade acabou por confluir na ideia de que, na formação da personalidade, se destacam quatro competências básicas: a responsabilidade, a capacidade de opção, capacidade de resolver conflitos e a solidariedade. Competências que foram largamente debatidas e parecem ser um bom contributo no combate às novas formas de desvios: as adições, a exclusão, a solidão e a marginalidade que, entretanto, cresceram, por terem sido deixadas, sem outra alternativa, aos prazeres de alguma auto-tirania. Estes valores a implementar parecem estar a receber alguns créditos, quer pela sua inquestionável valorização social quer pelas manifestações de adesão que merecem por parte das famílias, da comunicação social e da sociedade em geral, que enaltecem todos os momentos em que vêm ´de novo´ a juventude ´assumir as suas responsabilidades´. Tais valores, sendo o objecto para ´uma educação para além da formal´, também não surgirão por geração espontânea no palco natural das interacções sociais.

Por outro lado, tudo se voltará a perder se forem de novo empurrados para o ´rebanho atordoado´ pelas normas e pela imposição dos Professores. O tempo destes valores não está já no aluno arrebanhado porque no mundo em que vivem já ninguém mais vê a figura idílica do ´professor pastor mais o seu rebanho´. Mesmo que concordem com tais valores os jovens deixaram de estar voltados para mais debates e inculcações moralistas. Quanto a mim, a oportunidade surgirá quando motivados para algo que seja a manifestação efectiva da sua pessoa e induzidos por projectos de acção, porque eles próprios são ´um rastilho´ para a radicalidade da acção. A oportunidade surgirá nos espaços e nos tempos em que se sentem ser eles próprios: os escassos recreios da sua

convivialidade, da liberdade e da sua afirmação. O palco será outro e serão outras as educações.

DUAS LINHAS QUE NUNCA SE ENCONTRAM-A ESCOLA E OS JOVENS

As actividades do grupo de pesquisa foram temporal e espacialmente distribuídas por todos os jovens, sendo as interacções discursivas, resultantes de uma partilha (posterior) fundamentais para o controle do percurso do grupo. Pois, por elas, poder-se-ia averiguar se os objectivos estavam a ser perseguidos, as tarefas concretizadas com sentido e uma nova meditação simbólica sobre a realidade em causa (espaços exteriores escolares) estaria assegurada.

Reconhecer a necessidade de uma convergência nesses sentidos não esconde a possibilidade sempre presente de divergências. Essas divergências deslocam-nos em relação às opiniões dos outros, mas não necessariamente em relação aos objectivos, não sendo, do ponto de vista do trabalho, dispensáveis, bem pelo contrário.

Convém então realçar que saltos qualitativos de grande significado foram dados em diversos campos da investigação e do conhecimento a partir daquilo a que se designa de ´soluções divergentes´ ou ´pensamento divergente´. Estas soluções enviezantes, que aparentemente podem ser reveladoras de insatisfação e de alguma rebeldia, são em muitos casos mediadoras de novas interrogações, novos problemas, mas também novas soluções, alimentando novas dinâmicas no processo de conhecimento. Aceitá-las é sinónimo de liberdade de expressão sendo preciso apenas lançar um olhar crítico sobre elas para nos assegurarmos que nos mantêm dentro das trajectórias desejadas.

Falo então da relatividade actual sobre as noções de espaço e tempo para jovens que se encontram com muita frequência conectados aos espaços virtuais, que usam regularmente, permanecendo em contacto constante com a *internet* e ao mundo virtual.

Pela comunicação virtual e a qualquer momento, os jovens podem interagir com pessoas colocadas fora da sua presença e em tempo real, factores que transformam o tempo e o espaço em percepções sem barreiras, sem fronteiras e desmaterializadas.

Para os jovens, esta realidade é tão substantiva, tão facilitada e tão presente que seria quase impossível imaginar a vida sem o instantâneo. O espaço (limitado e confinado) para eles não faz muito sentido.

Por isso, e mais uma vez sobretudo, os jovens vivem sob a “compulsão de proximidade” (Giddens, 2013:101), podendo interagir e sentir a proximidade de pessoas e grupos que não conhecem, nunca viram e nunca verão. Interagem com pessoas cuja existência é virtual, ou sendo real se encontra a milhares de quilómetros, num sítio onde não se sabe onde nem como. Os jovens vivem imersos noutras culturas, em ambientes desconhecidos, exprimem-se em linguagens ´exóticas´ sem que isso seja necessariamente uma barreira. As noções de proximidade e distância cujo significado é, nestas circunstâncias muito diluído e subjectivo, não têm uma dimensão física.

O ambiente virtual que os rodeia não tem corpos, gestos, movimentos, faces ou têm-nos numa figuração que emula cada vez com mais perfeição a realidade. Muitas vezes são apenas fotos apelativas e a sugestão para uma conversa em tempo real. O espírito está presente e o corpo ausente. Quem emite, omite-se! Pouco ou nada revela da sua posição e personalidade. Age-se à distância com confiança sem ponderar a quem nos estaremos a dirigir. A atenção foca-se numa foto e no conteúdo da mensagem.

Por outro lado há a possibilidade muito facilitada de cada um criar a sua identidade, ´o seu perfil´ e agir dentro do desconhecido com inteira liberdade. A realidade confunde-se com a ficção alimentada pelo poder da tecnologia que afinal está facilitada por estar ao alcance de qualquer ´bolsa´.

Desta forma pode-se afirmar que a comunicação presencial permanece mais autêntica e verdadeira e um número cada vez maior de pessoas esforça-se por estar presente, por prestar o seu testemunho vital, por mostrar a sua presença relacional nas *selfies* de e si próprias, e de grupo (e.g. imagem 21) -*selfies* de co-presença que, afinal também dizem isto: eu estive aqui!

Em directo ou em diferido as televisões corroboram sem cessar que todos estamos também presentes no meio de cem mil, vinte mil, dez ou trinta mil sendo sempre multidões que asseguram e testemunham a nossa presença em manifestações, festivais, maratonas e nos eventos solidários. Somos sempre nós, mas diluídos nas multidões, porque elas provam ainda a nossa existência viva, activa e partilhada.

Por outro lado há ´o face a face´, a co-presença que informa mais sobre a pessoa, o que ela diz, a veracidade do seu perfil. Estar presente dá a sensação de que se pode impressionar mais com opiniões e sinceridade. Segundo Deirdre Boden e Harvey Molotch (1994 *in* Giddens, 2013:103) a "copresença" facilita "o acesso à parte do corpo humano que nunca mente, os olhos, as janelas da alma" e permite monitorizar esta parte do corpo que mantém um papel tão subtil na comunicação.

Os encontros realizados nesta investigação apresentam-se assim como uma janela de oportunidades para nos afirmarmos presentes, interventivos, pensantes, verdadeiros e sobretudo na verdade solidária de contribuirmos para debater e conhecer melhor a nossa escola.

Para evitar aquela irrealidade digital em que os jovens interagem com monitores, com personagens ficcionadas, fez-se então dos encontros uma "**plataforma presencial**", alternativa, seduzida pela comunicação presencial, de braços abertos ao trabalho colaborativo, que afinal nos relança de novo no mundo que se tece enraizado no largo e vivífico espectro da fenomenologia da vida.



Imagem 21. Fotografia tirada por uma das jovens, apanhando as mãos de outros elementos do grupo (inclusive a minha) presentes naquele instante, demarcando a presença corporal de todos através de uma *selfie* à "escola dos nossos desejos". (3El.Sa.,6 jun., foto)

Sobre esta foto a jovem diz:

> "Quis prestar uma homenagem às mãos. A mão que fez a *selfie* e que não se vê, mas gravou este momento, e as outras que estão estendidas sobre o nosso trabalho e que ajudaram a construir uma maqueta à medida dos nossos desejos como a professora tanto nos pediu."
> "Para mim a maqueta representa uma escola em que apliquei elementos que lembrassem uma casa para viver. Quando a olhava imaginava-a como se fosse a casa que um dia, se eu puder, vou construir para mim própria."

> "A maqueta é branca, com relvados e árvores e nela esforcei-me para aplicar materiais que nos convidassem a tocá-los para saber de que eram feitos. Tínhamos que lhes tocar para sabermos de que eram feitos". (3El.Sa.,6 jun., foto)[71]

Por experiência pessoal, ou por mero acaso, a *selfie* da jovem representa um testemunho bem conseguido mesmo do ponto de vista artístico, sobretudo pelas razões do seu enquadramento. "As mãos têm histórias; elas até possuem sua própria cultura e sua própria beleza particular. Conferimos-lhes o direito de ter seu desenvolvimento próprio, seus desejos, sentimentos, humores e ocupações próprios […]" (Segundo o poeta Rainer Maria Rilke *in* Pallasmaa, 2013b:31). O rosto sorridente da jovem em primeiro plano torna-se apelativo convidando-nos para este evidente desafio, convite ou sugestão: que prestemos atenção à fotografia para a lermos também nos seus pormenores tentando saber o que afinal ela representa na sua totalidade (Couto, 2016)[72].

[71] Integrante do artigo "Artes dos Espaços – Considerações Sobre os Nexos Emocionais e Identitários que os Jovens Criam com a Realidade Arquitetónica da Escola" (Couto, 2016).
[72] Artigo publicado na revista *Cartema* disponível em https://issuu.com/ppgavufpeufpbrevistacartema/docs/cartema_5.

NOS RECREIOS COM ´UM NOVO DEUS´ ENTRE OS DEDOS

As grandes convulsões das economias contemporâneas encontram-se ligadas ao desenvolvimento dos sistemas de comunicação digital. O homem tem vindo a aperceber-se que o domínio destes sistemas assegura a participação nos mercados globais, que garante o desenvolvimento económico, e é a tábua da salvação de grande parte da humanidade retirada, por sua obra e graça, da situação de pobreza. Apesar do cepticismo de muitos, temos a certeza de que esta nova onda de transformações tecnológicas é avassaladora para o mundo contemporâneo.

Mesmo sob a ameaça de vir a sucumbir por inesperados efeitos colaterais desta nova conjuntura, que pode representar uma etapa regressiva no desenvolvimento sustentado, são poucas as pessoas que realmente mostram temer os sinais que apontam para essa regressão. Certo é que a humanidade não pára de se render ao cumprimento das promessas de bem-estar feitas por essas novas tecnologias.

Quando o *smartphone* entrou na escola, tornou-se na nova arte de matar o tempo levantando suspeitas e quezílias disciplinares que, embora esporadicamente, vão levantando interrogações ao seu uso nas escolas. Algumas acabaram por retirar esta prodigiosa tecnologia das mãos dos jovens.

O maior fascínio do momento da juventude é a sua inevitável ´rota de colisão´ com este prodígio tecnológico. Diante do pequeno ecrã, o jovem torna-se activo participante do mundo virtual, interagindo com ele e permanecendo horas a fio dentro do clima emocional que o estimula a superar os problemas que ele põe diante da sua imaginação e criatividade. O lançamento de mais uma nova geração desse divertido ´objecto de culto´ corresponde a uma nova vaga de maiores estímulos ao seu uso. As novas virtualidades garantem a continuidade dessa obsessão.

Os tempos dos recreios já não são os mesmos. Os alunos andam de trás para a frente com o seu novo ´pequeno deus´ tecnológico entre os dedos. A prodigiosa capacidade de comunicação, aplicações e jogos virtuais são agora os novos companheiros que os jovens exploram a partir de uma perspeptiva virtual que se impõe como verdadeira e os aprisiona, num clima relacional que parece alterar as suas percepções do mundo e da vida.

A versatilidade desta tecnologia não tem segredos para os jovens que são convencidos, graças à sua generosa disponibilidade, a manter-se dentro desta dúvida: apesar da acção não ser real é bem possível que possa vir a ser tal verosimilhança. Isto permite aceder a experiências perceptivas ´verídicas´ a partir de um mundo de ´novas realidades que não o são´.

E quando joga, o aluno aceita sem hesitar a alteração do sentido da imagem e da linguagem, tomando absurdo como plausível, abrindo-se à imposição de lógicas paradoxais, consentindo a preversão de valores, aceitando as hecatombes que o

ameaçam com o extremínio, chegando a conceber como aceitável uma realidade que, às vezes, é humanamente inqualificável.

Será o jogo virtual o grande sonho da humanidade como vida sem tempo, sem espaço e cujos valores não cabem nestas nossas lógicas? Que presente é este que estamos a viver que consente comungar das ameaças do futuro como sendo um sonho desejado? Que ´ensinamentos´ traz aquele ´herói´ armado apenas com o seu sacrifício sem limites, se senta no nosso regaço e, por virtude dos nossos dedos, supera por nós os obstáculos mais extremos e concretiza para nós o projecto do bem, escrupulosamente igualitário, democrático e sublime? Seremos algum dia esse herói ou apenas o adulamos porque nunca o chegaremos a emular?

Estas novas tecnologias mostram-se incansáveis em evidenciar as suas vantagens e a indústria da publicidade torna-se cúmplice e veículo do seu endeusamento. Pelo seu lado a engenharia mostra-se incansável na sabedoria de nos pôr nas mãos estas ´máquinas devoradoras´ do tempo e do espaço que satisfazem as mais estranhas necessidades de, a cada momento, podermos saltar (fugir) para as fronteiras dum mundo que não existe.

Este mundo novo, agora verdadeiramente admirável, mantém-se em constante ebulição mostrando-se desconcertante porque resolve, mas também não pára de criar necessidades, apresentando o seu lado mais prosaico de estar entre nós -resolve os problemas com eficácia, rapidez e baixo custo, não se cansando de mostrar que há sempre novas necessidades para suprir. A inteligência tecnológica tornou-se diligente em revelar formas prodigiosas de nos entretermos.

Estas considerações põem na linha deste discurso, algumas preocupações relacionadas com a utilização dos *smartphones* na pesquisa.

No meu entendimento, o acesso e assimilação do sentido multi-sensorial dos espaços seria alcançável se, conjuntamente com os jovens, inventariásse os meios capazes de diversificar a abordagem e captura dessa multi-sensorialidade. Digo com os jovens porque tenho como incontornável que essa inventariação, não seria consequente, sem levar em linha de conta as capacidades e interesses dos jovens bem como os meios (e as inauditas habilidades) de que eles e elas dispõem por via do telemóvel.

Enumeraram-se então algumas técnicas que, na nossa perspectiva, asseguravam a recolha dos dados que se prentendia, técnicas a que chamamos ´**mecanismos de activação sensitiva**´: a foto, o vídeo, o desenho, o texto, objectos tridimensionais, as notas de campo e o decalque que seriam capazes de assegurar e traduzir aquele conhecimento em narrativas multimodais [ver nota de fim v) multimodality-across the message].

Se por um lado seria um conjunto de técnicas capazes de gerar um conhecimento multimodal, por outro, ao incluir as tecnologias (através do telemóvel) estas, para além da sua eficácia e multifuncionalidade, têm todas as virtudes intrínsecas para motivar os jovens. Dentre desses meios ficou ao critério dos jovens escolher, como meios de pesquisa, os que julgassem mais adequados às suas capacidades e interesses podendo eventualmente usá-los de forma combinada [como por exemplo aconteceu evidenciado nos 2º e 3º encontros, um meio ou uma combinação (foto, desenho, vídeo, decalque). Tal escolha ajudaria os jovens a avaliar as potencialidades e fragilidades do(s) meio(s) que tinham disponíveis]. Isto é, a diversificação das técnicas, proporcionaria aos jovens novas oportunidades para aceder ao conhecimento multi-sensorial dos espaços, técnicas que possibilitavam a tradução dessa multisensorialidade em fotos, vídeos, gravações audiovisuais, desenhos, maquetas, textos e decalques.

A técnica (meio) preferida por quase todos os jovens foi, como já se disse, o *smartphone*.

Os telemóveis, uns mais sofisticados que outros, têm múltiplas possibilidades de recolher e difundir uma informação multimodal. Quase tudo se pode reduzir ao formato digital: texto, foto, vídeo, ou gravação sonora bem como os desenhos, textos e notas/apontamentos. Tudo podia ser digitalizado excepto os decalques e maquetas que seriam apresentados na sua forma original. Para além da sua polivalência, o telemóvel mostrou-se também muito eficaz na transmissão de opiniões pessoais e das produções (resultados) via *e-mail*. Houve sessões práticas em que sobretudo as fotos saíam do ambiente de pesquisa directamente para o meu *e-mail*.

Contudo, mesmo reconhecendo o potencial e a versatilidade desta tecnologia para o este estudo, não se furtou ao debate com os jovens dos problemas que se levantam à sua utilização, por parte dos jovens, sendo inúmeras as conjecturas que eles teceram em torno das vantagens e desvantagens do seu uso e imensas as críticas ao seu uso imoderado. Também alguns pais e professores comungam nesta auto-crítica chegando a qualificar o uso do telemóvel como uma "perigosa obsessão tecnológica". No entanto, nesse debate, fez-se ver aos jovens que esta tecnologia não é condenável só porque absorvem as atenções dos utilizadores não "restando tempo para as coisas mais importantes da vida". Acredita-se que há assuntos importantes na vida dos jovens que eles conseguem resolver de forma imaginativa e brilhante graças ao uso das novas tecnologias. Deixou-se ´no ar´ que os telemóveis irão transformar-se em novas oportunidades no emprego, no empreendedorismo, nas interacções sociais e facilitar os debates e os movimentos a favor do ambiente, da democracia e da liberdade sendo ainda uma arma eficaz na denúncia de injustiças.

Há, por essas e outras razões, quem deposite as maiores esperanças nesta nova vaga tecnológica:

> E não é só a questão das competências tecnológicas que esses meninos trazem. É também o valor da construção da própria identidade. Porque esse modelo

> racionalista do seculo XIX supõe uma ideia estável e preexistente de sujeito. O que acontece é que essas linguagens viabilizam jogos de identidade muitíssimo complexos. A identidade pessoal é evidentemente uma construção inacabada e o eu um projeto marcado por múltiplas trajetórias. Quando […] um grupo de jovens que está a conversar na escola, e […] precisa se afastar, se isolar para se poder comunicar […] através do Messenger, você não pode saber onde está o tal "eu" verdadeiro (Ramos do Ó, 2007:114)[73].

E mais, "[…]crianças e jovens estão inventando novas linguagens nessa simbiose com as máquinas. Parece que a escola não considera, não consagra e não está interessada em trabalhar com isso, algo que […] seria extremamente estimulante para as crianças" (Ramos do Ó, 2007:113).

Porém abordou-se o reverso da medalha. Se por um lado é inegável que os jovens revelam-se exímios utilizadores do telemóvel, sabendo tirar partido das suas mais secretas potencialidades e manipular os mais estranhos aplicativos, esse fascínio leva-os a conceber como verdadeiras as distorções que por vezes as tecnologias criam da realidade (sobretudo através dos ambientes virtuais). É o caso dos jovens que acabam por entrar em desordem emocional (sugestionável) deixando-se confundir com a fantasia dos desafios que levam à sua ´auto-mutilação´.

De facto, pensamos que para muitos jovens, é preocupante o número de horas que passam com o telemóvel. Parece deslumbrá-los a possibilidade de fugir da realidade presente e procurar refúgio no convívio estranho com culturas desconhecidas onde se falam línguas que não entendem, se professam religiões raras que pouco têm a ver com a nossa cultura, estranhas crenças onde se valorizam actos extravagantes e valores alternativos, que o jovem identifica mal, pode não relativizar e que, por isso, são areia movediça onde nenhuma base é capaz de sustentar a eclosão da identidade.

Este ´interesse por outros presentes´ e ´outros mundos´ pode levar à anomia identitária que pode orientar os jovens no sentido de não pertença, isolamento e solidão.

Nessa ´ligação deslumbrada´ acabam por se deixar fascinar por outros modos de vida acabando por manifestar um ´desinteresse cínico´ pelos reais problemas da sua vida e da comunidade com a qual era suposto manter laços de alguma solidariedade. Essas influências podem distanciar os jovens dos compromissos sociais realmente importantes.

Os jovens são também censurados sobretudo quando manifestam comportamentos incutidos acriticamente pelas redes sociais, pela submissão irreflectida às notícias que por lá circulam, às relações virtuais apelam a valores cuja estranheza, eles usam para fazer críticas e criar desconfianças em relação ao mundo dos adultos. Pensamos que as redes virtuais têm virtudes e perigos que é preciso saber descobrir de forma muito

[73] Jorge D´Ó numa entrevista promovida pelo grupo de pesquisa sobre Cultura e Educação: "Desafios à escola Contemporânea".

discricionária para que não criem uma divisão insanável entre ´os mais novos e os mais velhos´ ou então gerar uma conflitualidade gratuita com eles.

A crítica mais vulgar é levantada pela hipótese de que, ao verem os jovens agarrados ao telemóvel ele se encontra ´noutro mundo que não é este´, isto é, o jovem parece alienado e refugiado num certo fascínio pelo isolamento. Nessa postura, o jovem comporta-se como se tivesse outro mundo dentro de si quando, na realidade, está sozinho e dentro da mais fechada solidão. Chega a reagir de forma violenta ´quando alguém o acorda para o mundo´. E só o ´adulto sabe´ como há todo um mundo capaz de manipular a sua mais que reconhecida imaturidade e ingenuidade. Porque fugirão eles dos adultos?

Mesmo sabendo das suas indiscutíveis virtudes, acabamos por ser co-participantes deste mundo estranho que oscila entre o real e a sua versão imaginada. Sentimos a pressão dessa nova realidade que também faz as suas investidas no ensino pondo em evidência a versão multimédia do mundo e do professor, afirmando-se mais apelativa para os jovens e, portanto, marcando uma diferença acentuada nos trâmites das aprendizagens e da pedagogia, indo ao encontro do conteúdo em discussão (Ramos do Ó, 2007).

Era preciso consciencializar os jovens destas preocupações e mostrar-lhes que apesar de muitas virtudes, o uso das novas tecnologias neste estudo deveria ser entendido como técnica ao serviço do saber, sendo meu o dever de consciencializar um claro distanciamento em relação ao seu fascínio e endeusamento. “Importa, sim, dominar as técnicas e os processos que permitem construir as várias formas de conhecimento” (Ramos do Ó, 2007:116).

Repito: o momento da pesquisa, embora não pretendendo criar uma fenda decisiva nesse arrebatamento juvenil pelo telemóvel, não podia deixar de se mostrar crítico em relação ao seu uso imoderado e colocar com franqueza as cartas na mesa.

O QUOTIDIANO DOS RECREIOS -UMA SIMPLICIDADE COMPLEXA

Recordando os objectivos, neste trabalho queria-se criar oportunidades para um maior activismo escolar do grupo dos jovens da pesquisa que fosse transformador da realidade estudada.

Foi dito anteriormente que os espaços físicos da escola se transformam em espaços identitários onde os alunos não se mantêm neutros, mas activos apropriadores de lugares, tornando-os zonas para a sua intimidade, para os pares que consigo se identifiquem (espaços para ´gente como nós´) onde se disfrutam as mais inesperadas contingências das suas juventudes.

Os intervalos são ´espera e retempero´. Comparativamente à moratória de Erickson (1976) em que o adolescente se prepara e presta à experimentação de papéis, os intervalos são ´pausas para o jogo das seduções´ com o/a amigo, o novo conhecido, ou, para sonhar simplesmente com outro sítio onde verdadeiramente desejariam estar (lugares de evasão). Também não são tempos para a passividade nem para o pacifismo sendo neles que ocorrem a maior parte dos conflitos nas escolas.

Como já se referiu, no estudo fenomenológico dos espaços físicos das escolas, da vida que neles ocorre e que é importante enquanto currículo oculto é, nesta acepção, uma realidade complexa. Para capturar esta complexidade disponibilizou-se aos jovens meios de pesquisa diversificados. O emprego desta diversidade de meios tinha como propósito que a recolha se traduzisse em **narrativas multimodais** (isoladas ou combinadas) nas formas de fotos, gravações sonoras, vídeos, desenhos, objectos tridimensionais, textos, notas/apontamentos e decalques que são a extensão dos nossos sentidos. Para mim, e para os jovens, fazia sentido o propósito de capturar aquela complexidade com o emprego destes meios diversificados.

Eu tínha a consciência que falar do sensível era uma arte. Certamente a maneira mais ajustada para descrever o sensível é a poesía. Por isso procurou-se dar aos jovens todos ´os meios de expressão´ para alcançarem a possibilidade de se expressarem tal como Merleau-Ponty (1968:214) expressa assim a ontología do sensível:

> o sensível é precisamente aquele meio em que pode existir o Ser sem que tenha que dár-se por consciente de si; a aparência sensível do sensível, a sua persuasão silenciosa é o único modo que tem do Ser se manifestar sem converter-se em positividade, sem deixar de ser ambiguo e transcendente […]. O sensìvel é isto: a possibilidade de ser evidente no silêncio, de ser entendido implícitamente (*In* Van Manen, 2003:56, tradução nossa).

Foi feito e adoptado este raciocínio: a abordagem multimodal tornava mais plausível uma abordagem e apreensão multi-sensorial uma vez que os participantes se viam na opção de utilizarem formas multimodais que activavam a percepção multi-sensorial da realidade: **o vídeo** por meio da visão/audição; as sensações olfativas pela sua descrição

oral e em texto; **o decalque e as maquetas** pelo tacto (as últimas transportando aquele sentido atribuído por Pallasmaa, o de "pensar com as mãos"); **o desenho e a foto**, estimuladores de narrativas visuais; e finalmente **o texto** com a sua forma multifacetada de descrever a realidade.

Quanto às sensações gustativas, dentro das suas circunstâncias estimuladoras, a sua representação seria obviamente traduzida em textos e apreciações discursivas orais, isto é, nas notas de campo, pequenos textos e intervenções orais.

Dentro destas múltiplas possibilidades de chegarem à compreensão da ´complexidade destes espaços´ interessava também, provocar uma inversão dos modelos da comunicação predominantes nas interacções entre os jovens.

Apesar de estarem autorizados a apresentarem os resultados em formato digital usando o vídeo, a foto e a gravação sonora, fez-se ver aos jovens que interessava ter também acesso à sua participação discursiva oral e escrita, durante os encontros. Para o estudo, convinha que entre as narrativas multimodais da pesquisa houvesse uma ampla participação discursiva por duas razões:

i) A primeira era que este trabalho não pretendia reforçar o uso imoderado do telemóvel na vida dos jovens. Fez-se ver que o recurso à tecnologia digital, apesar de motivadora, de uso fácil e imediato e de resultados de grande expressividade e polivalência podia e devia, sempre que possível, ser substituído ou complementado pelo recurso à expressão oral ou escrita.
   Nenhuma foto, maqueta, desenho ou vídeo, ou outro tipo de produção, valeria por si só e por isso, a palavra necessariamente complementá-los-ia mesmo se fosse na sua apresentação e explicação. Alertou-se para que o recurso à palavra no esclarecimento dos significados das coisas ou na explicação de um facto era sempre bem-vinda e em muitos casos incontornável. Para mim, conjuntamente com qualquer modalidade narrativa, haveria sempre lugar à sua explicação discursiva.
   Esta necessidade não evitou que os jovens fossem para os espaços tirar um número incontável de fotos para depois optarem por aquela que ´fazia mais sentido´. Tinha-se a consciência que o meio digital era volátil, versátil, amplamente aberto à experimentação (tentativa e erro). Ou seja, previa-se que a primeira atitude dos jovens seria a de tirar imensas fotos de tudo o que estivesse no seu ângulo de visão para depois poderem escolher. Se assim permanecesse, a experiência manter-se-ia a um nível de grande superficialidade que nada teria a ver com o nosso propósito de cumprir um conhecimento mais esclarecido dos espaços. Por essa razão os jovens foram aconselhados sobre as distâncias, os enquadramentos e a variação das perspectivas das câmaras do telemóvel para que o seu trabalho resultasse de um processo mais trabalhado e consciente. Por outro lado, o recurso à verbalização, faria a distinção significativa da prática da comunicação que os jovens usam normalmente nos *chats*, MSN ou nas redes sociais.

ii) A segunda é que, conscientes de estarmos todos imersos no período mais crítico do debate sobre as consequências dos ´milagres digitais´, parecia-me que os jovens estão realmente condenados ao seu uso imoderado, até porque recebem dos próprios pais o exemplo e o estímulo para a sua apreciação destemperada. Por outro lado, era minha a convicção de que a sua condenação pura e simples seria supérflua e possivelmente mal recebida, o que me levou, mais uma vez, a apelar ao uso da palavra como alternativa ou complemento ao uso do telemóvel, sem o condenar. Teceu-se então ´o elogio do regresso à conversação´ presencial, à palavra falada num ´frente a frente´, que, no meu entender, é momento único para promover o aperfeiçoamento cultural e linguístico em que as tecnologias normalmente são neutras. É na busca da frase mais apropriada, ´de olhos nos olhos´, na presença fundamental do outro que recebemos a aprovação ou a crítica dos que nos ouvem e somos levados à busca da palavra mais certa e que melhor traduz o entendimento mútuo. Na boa conversa, tal como na poesia, só há lugar para a palavra livre e é o prazer dessa liberdade que lhe dá toda a beleza porque a palavra livre é a que se ajusta mais ao ´prazer da boa comunicação´.

A fenomenologia ensina-nos que, sendo o significado um acto volitivo e não havendo palavras insubstituíveis, deve-se sempre ´partir para a certeza´ de que todas elas encerram uma secreta a substantiva estabilidade.

O mundo fenomenológico não está, ao alcance da câmara do telemóvel se não estiver também na mente do seu utilizador. Naturalmente, ele pode captar uma certa realidade em que se pode intuir um sentido fenomenológico, mas intuir não chega. É preciso regressar ao discurso que explique o seu sentido percebido das coisas, o seu sentido ´sentido e multissentido´, emocional, corporizado. Assim torna-se necessário que a palavra venha revelar e resolver o enigma de ´uma realidade que está sempre por descobrir´ e que se situa simultâneamente em nós e no mundo à nossa volta. Não há escapatória possível! Mesmo que se diga que ´uma imagem vale por mil palavras´ há sempre também a possibilidade de uma só palavra não poder ser traduzida por mil imagens. Para estes jovens das tecnologias, a comunicação presencial é o que é, e a comunicação virtual é o que cada um quer que seja, porque nela pode-se furtar ao escrutínio do olhar do outro.

Assim, tendo em linha de conta que neste início do século XXI a construção da comunicação multimodal, vem traduzindo um discurso com novas virtudes na construção de um novo sentido da comunicação (Kress, 2001, 2003, 2010), queria-se que os jovens, na utilização multimédia não esquecessem o valor da palavra fosse ela o centro ou o complemento da comuniçação. A razão que está por detrás desta preocupação era o desejo de evitar que os jovens despejassem sobre nós ´o ruído´ de incontáveis fotos e vídeos, compostos e produzidos nos ambientes, mas despojados da

sua necessária descodificação. Tal facto inviabilizaria o acumular de resultados com significados precisos, imprecisão que iria dificultar o tratamento analítico posterior.

Na comunicação multimodal a palavra tem ainda um valor absoluto e necessário. É sob esta certeza que mantenho como meu objectivo **o retorno à palavra.**

Assim, se as estratégias usadas na formação dos jovens tendiam fundamentalmente a levá-los a ter novas percepções sobre os espaços, era fundamental que eles voltassem a depositar mais confiança nas suas produções discursivas. Andava-se, pois, à procura de novas percepções que se traduzissem em novos discursos.

Por outro lado, o propósito de "focar melhor as nossas lentes sobre a realidade", referia-se ao facto de que os jovens se lançassem sobre as suas percepções menos visíveis (menos visuais) e mais ocultas, sendo esse ´desejo de mais verdade´ que ditou a fenomenologia nos seus maiores pergaminhos ao apelar à nossa relação íntima com a vida, que pode convergir para nós sob as formas mais inesperadas. Era preciso ´afinar os discursos´ para a plausibilidade dessas ocorrências que de modo nenhum queríamos enjeitar bem pelo contrário.

Os nossos encontros com os espaços são susceptíveis de fracturas e acidentes de reencontros e desencontros, mas são o lugar mais natural onde se alimenta a nossa identidade, somam e subtraem as intersubjectividades. Como ter a consciência disso?

Os discursos deviam ter abertura para a complexidade. Pretendia-se que os jovens tivessem consciência que esses espaços são também os lugares onde lançam as mesmas ´raízes que unem tudo a todos´: as faces, os sorrisos, os risos, as conversas, os trajes, os jogos, os muros, os cheiros, a luz e as cores, o calor e o frio, o vento, o burburinho das saídas e das entradas, a flor e a silva que despontam lado a lado, as conversas sobre as secas dos testes, dos "profs" mal-encarados, as filas e a comida desenxabida da cantina, aquilo que ´ainda não foi feito´ e dá direito a nega, a cadeira de rodas que anda à procura da rampa do costume… mas também quería-se que, na vulgaridade da vida eles encontrassem e alimentassem aos poucos a sua invulgaridade, pois é no inesperado do quotidiano que todos construímos memórias conjuntas, apropriámos e recontamos as narrativas do nosso desassossego, onde se praticam as inclusões e exclusões entre os mais velhos e os mais novos, o lugar onde os betinhos que não foram para o colégio lançam a sua indiferença sobre a outra miudagem. Era preciso encontrar discernimento para pôr o caos na ordem.

E por fim eram, os espaços exteriores da escola, o sítio para o ´recreio da nossa liberdade´, onde melhor se exprime o que cada um traz em si: paixões, amores, amigos, medos, constrangimentos, angústias, simpatias, telemóvel no bolso de trás da calça de ganga, T-shirt com uma mensagem que ninguém lê, livros e mais livros, botas de marca a estrear e outras já velhas onde se não lê marca alguma…

E, de repente, toca a campainha e, se nada acaba, tudo se transforma!

II PARTE – COMPONENTE EMPÍRICA

PASSO A PASSO À PROCURA DO ESPAÇO

Numa investigação que se desejava empírica, tornou-se necessário tomar inúmeras medidas para a levar à prática: umas de carácter burocrático-administrativo: a autorização dos responsáveis da escola; a formação do grupo de jovens; a autorização dos pais para a participação no trabalho e para utilização de imagens; os dias e horário dos encontros; a sala dos encontros; os materiais a utilizar (ver volume anexo "Diário de Bordo" o número IV). Outras medidas de carácter teórico e pedagógico: a preparação para as práticas de pesquisa; a delimitação dos espaços a estudar; a preparação da planta da escola; a adaptação e a preparação prévia de uma grelha de análise dos espaços; os procedimentos a considerar, em todas as circunstâncias (no terreno e nos encontros), bem como as orientações/normas indispensáveis à elaboração de um portefólio do trabalho; a preparação das sessões teóricas (sobretudo os conceitos fundamentais da teoria fenomenológica da arquitectura); a teoria das percepções multissensoriais e as suas práticas; os elementos dos espaços. Por fim, os objectivos do trabalho, a explicação detalhada das razões porque estávamos ali e sobretudo o que se pretendía provar com esta pesquisa.

A preparação dos jovens para o tema em estudo, incluía a sua prévia formação e sensibilização. Os temas das sessões/encontros estavam já planeados e baseados na necessidade de procederem a uma formação básica, mas na minha perspectiva substancial e clara, sobre os três grandes temas teóricos: noções básicas sobre a teoria da arquitectura; a teoria dos espaços e a fenomenologia. Foi preciso condensar esses vastos assuntos a súmulas que dessem para os alunos entenderem e, sobretudo, se motivarem. Optou-se por abordar essas questões através de perguntas colocadas aos jovens sobre os espaços (dos recreios) da escola (partindo da realidade) e explorar de forma muito directa todas as linhas da investigação. Sobretudo queria-se suscitar e manter a sua curiosidade.

Estou hoje convencida que se não tivesse preparado antecipada e demoradamente os encontros de formação, o trabalho correria o risco de não ser entendido nos seus princípios e objectivos, e sobretudo deixaria acumular muita confusão sobre os procedimentos a adoptar. Provavelmente correria o risco de ver condenado o trabalho ao insucesso pois os jovens participantes, sem informação necessária, não se motivariam ou então deixariam facilmente esmorecer o seu entusiasmo por uma pesquisa que todos antecipavam ´divertida e bem-sucedida´.

Os espaços -exteriores escolares ou de recreio- como palcos para experiências de uma pesquisa desta natureza sensitiva punham duas exigências: por um lado não se desejava que os jovens os tomassem como espaços de pesquisa laboratorial onde fariam as suas descobertas sob a lupa de uma observação experimental que redundasse numa

explicação da realidade, desejando antes que estivessem preparados para descobrir e abrir-se a novas e atraentes experiências que os levassem a um novo conhecimento de si e do mundo e, que por estes meios, reconfigurassem esta realidade. Por outro lado, queria-se que acedessem à compreensão da conjuntura fenomenológica que os espaços representam quando despertados pelos sentidos. Assim os espaços e a escola se elevariam diante dos alunos como pano de fundo uma reflexão verdadeira e diferente, pondo nas suas conversas novas (ainda que incipientes) interrogações ontológicas.

> Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (Larrosa, 2001:23).

Quanto às formas de envolver e motivar os jovens, recorreu-se, por um lado às pesquisas no espaço exterior da escola pois esse era o palco para o estudo em causa. Os jovens são indefectíveis apreciadores dos trabalhos fora das salas de aula, tudo se ia conjugando para a sua adesão e satisfação: a utilização dos telemóveis (os jovens são hábeis e apaixonados utilizadores desta ´ferramenta´); o recurso a inúmeras metáforas (´aquilo parece ser, ou aquilo é como se fosse, ou aquilo faz lembrar´); as narrativas multimodais que os punham à prova na sua versatilidade; os jogos experimentais sobre os sentidos ou a sua perda, e que no conjunto acabaram por atingir, na minha opinião, o objectivo de esclarecer efectivamente os jovens e provocar a sua adesão incondicional ao projecto.

Por outro lado, utilizou-se, como já se disse, formas diversificadas de ampliar o seu poder analítico. Entre essas formas restava a utilização da planta da escola.

Na questão do desenho e a sua utilização na pesquisa, foi gerada uma oportunidade para esclarecer dois conceitos do acto projectual de um profissional arquitecto: o conceito de perspectiva e de planta.

(*IN*)ESPERADAMENTE À PROCURA DO MÉTODO

Metodologicamente o trabalho é uma investigação participada que decorreu num espaço de tempo determinado (de janeiro a junho, inclusive, de 2014), num ambiente de trabalho real (espaços exteriores da Escola Secundária de Santa Maria da Feira) tendo como protagonista um grupo de 10 alunos, a frequentarem o 10º, 11º e 12º anos, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, do ensino secundário. Dentro do grupo, eu era a orientadora (embora por vezes fosse tratada por professora ou simplesmente por ´Liliana´) e responsável pelo trabalho e pelos alunos, diante da direcção da escola e das famílias.

A limitação da amostra resulta da conjuntura disponível e das características da pesquisa; foi aquele o número de jovens que se voluntariaram e que tinham o tempo necessário disponível.

A pesquisa decorreu em torno das actividades sensoriais dos jovens nos espaços externos, o seu relacionamento sensitivo e emocional com eles e posteriormente o trabalho analítico sobre as suas produções discursivas resultantes desse relacionamento.

Os trabalhos de pesquisa a desenvolver pelos alunos baseiam-se no facto de que o estudo dos espaços exteriores (não lectivos) da escola não estar suficientemente abordado, sobretudo dentro dos parâmetros da fenomenologia, que para mim é incontornável na arquitectura (onde não se encontrou outra forma de a interrogar e de especular sobre ela).

As intervenções discursivas produzidas pelos jovens durante o trabalho é o fulcro deste estudo porque, pelo seu conteúdo, podesse analisar o percurso das suas representações -fossem elas sensitivas, afectivas, estéticas, vindas da sua participação cívica ou do activismo escolar. Essas intervenções também confirmariam em que medida os objectivos e hipóteses de partida seriam alcançados.

Parafraseando Pardiñas (2005, 2011) tenta-se assegurar assim um activismo narrativista educacional, focado em processos variados (tangíveis e intangíveis) de apropriar e de traduzir o significado dos espaços -privacidade, segurança, novas experiências, afectos, bem-estar- em que se evidencie uma preocupação acentuadamente sensitiva.

Com esse propósito, munidos com ferramentas/instrumentos e materiais adequados e segundo um plano definido e partilhado, os jovens foram produzindo considerações que os pudessem elucidar sobre múltiplas questões sobre os espaços da sua escola. O estudo abordou todo o tipo de formas discursivas (multimodais), sobretudo as formas narrativas orais ou escritas que, depois de analisadas e filtradas se encontram transcritas (ou parte delas) no corpo da tese cumprindo a finalidade essencial do estudo, que era

uma investigação partilhada com os alunos e logo, a tese como narração e justificação desse trabalho, seria também o relato desse conhecimento partilhado.

A recolha por vias diversificadas -meios[74] de activação sensitiva- pretendeu facilitar a criação de relações de natureza sensitiva com os espaços e alargar as possibilidades para a apropriação e expressão das percepções dos alunos.

Estava consciente que tinha diante de mim a barreira psicológica de estar a conceber um trabalho sobre uma realidade onde aparentemente não se descobrem assuntos capazes de sustentar uma tese, e por outro lado parecia pretensioso colocar jovens destas idades a experimentar ´percepções fenomenológicas´ em espaços do seu dia-a-dia, aparentemente insignificantes e distantes de emoções, sentimentos e ´angústias existenciais´.

No entanto, a minha tese de mestrado[75] já me tinha alertado para o facto de que os espaços externos das escolas não são neutros e, quando estrategicamente explorados transportam em si possibilidades múltiplas de transformar os alunos povoando-lhes o imaginário com novas interpretações de que resultou um inesperado sentido de responsabilidade pela escola e pelo que nela acontece. Essas vivências mostravam ser oportunidades formativas que era urgente retomar e explorar como objecto de estudo.

Tudo isto para dizer que, do ponto de vista fenomenológico, nada obsta a que seja possível colocar a questão de uma prática que crie nos jovens um novo olhar sobre os espaços da sua existência e quotidiano, em que encontrem uma nova dimensão desconhecida e até oculta, dimensões que estão por explicar, percepções por construir, vivências corporais a descobrir. De tudo parece ser possível encontrar um novo sentido para a sua existência, onde têm lugar todos aqueles que são capazes de construir um futuro mais promissor.

A pesquisa no terreno tornou-se a chave de todo o processo de trabalho. Estava convencida de que, sendo o seu objectivo fazer uma aproximação dos jovens a uma experiência sensorial nos espaços, teriam que ser mobilizados meios para que essa aproximação se tornasse realidade. Daí que me fosse exigida uma preparação prévia de cada sessão de trabalho.

As saídas dos jovens para o terreno exigiam dois tipos de preparação que acabei por planear em separado: i) a teoria que era uma preparação para a prática e; ii) a prática era, por sua vez um processo para exercitar e confirmar a teoria, exigindo ambas preparações específicas.

[74] Ver nota de fim iii) Instrumentos/meios usados.
[75] Intitulada *A Maqueta - Entre o Espaço Percebido e o Espaço Transformado: Um Estudo Sobre a Utilização do Objeto Tridimensional em Educação Visual.*

Na preparação dos actos da pesquisa, foi elaborado em conjunto com os jovens o seu respectivo planeamento, definindo os espaços e ambientes a abordar, os meios a utilizar, a definição dos pares de trabalho (quando oportuno, adequado e concordado), os processos de recolha de dados, a função das notas/apontamentos de campo e, por fim, a comunicação dos resultados ao grupo, a sua codificação e entrada no portefólio.

A primeira sessão prática (segundo encontro, 13 jan. 2014) teve como evento principal, a saída de todos para os espaços da escola. Tematicamente os jovens iam apenas dar um passeio pelos ´recreios´ da escola num momento em que os seus espaços estavam sem alunos, para tentarem ter uma outra percepção dessa realidade. A abordagem multi-sensorial requeria sossego nos espaços.

O material obrigatório era o ´caderninho em branco´ (bloco de notas do grupo) e um lápis e cujo objectivo era descobrir novas faces de uma ´realidade já sobejamente conhecida´. Aos alunos pedi apenas que olhassem, não na intenção do olhar contemplativo, mas inquiridor e que fosse ao encontro de pormenores onde realmente os olhos nunca se tinham detido. Porém era premente ´andar por ali com todos os sentidos em alerta´ porque eu tinha sugerido e insinuado que aqueles espaços ´tinham segredos por descobrir´. Aproveitei para relembrar que as notas podiam ser escritas (palavras ou frases), desenhos ou simples esboços.

Todos os pormenores eram anotados no ´caderninho em branco´ que passava de mão em mão onde se acumulava ´um saber num parto´ às vezes fácil, outras vezes difícil.

Depois da primeira e demorada volta pela escola todos se reuniram para poderem conversar sobre o que tinham observado e ler o que estava registado no ´caderninho em branco´.

As notas escritas deviam começar pelo pronome pessoal “eu” para que se concentrassem no facto de que escreviam a sua opinião e não uma ideia ouvida e repetida.

> “Eu achei que aquela experiência devia acabar já ali porque farto da escola ando eu.” (7Ru.Pi., caderninho em branco, 13 jan.)

> “Eu via que aquela professora tinha alguma coisa na manga e esperei para ver…” (2Al.Ol., caderninho em branco, 13 jan.)

Seguidamente visualizou-se duas pequenas filmagens realizadas por jovens do grupo da pesquisa e que se tornaram motivo para algumas considerações orais em momento de discussão partilhada dos jovens (6 jan. 2014) relativamente a dois espaços por eles abordados em dois momentos diferentes: o conceito de tempo/espaço ´habitado e vazio´:

> No Espaço/tempo em frente ao pavilhão polivalente

1ª Filmagem: filmagem com movimentos horizontais com a câmara sobre tripé num espaço de convívio com um grupo de alunos presentes e em actividades de recreio. Pormenores sinalizados: uso do caixote do lixo, o som das conversas, os risos, os gritos, a cor das paredes e do chão, o reflexo do vidro sem transparência para o interior, os comportamentos nas mesas e cadeiras ocupadas por estudantes em grupos;
2ª Filmagem nas mesmas condições técnicas: espaço/tempo de lazer ´vazio´, com mobiliário desocupado, com luz interior e transparência das janelas a possibilitar a observação do interior, apreciação do movimento de pessoas no sentido da saída do edifício, o deslocamento de um aluno para o interior a integrar o movimento do grupo de saída.

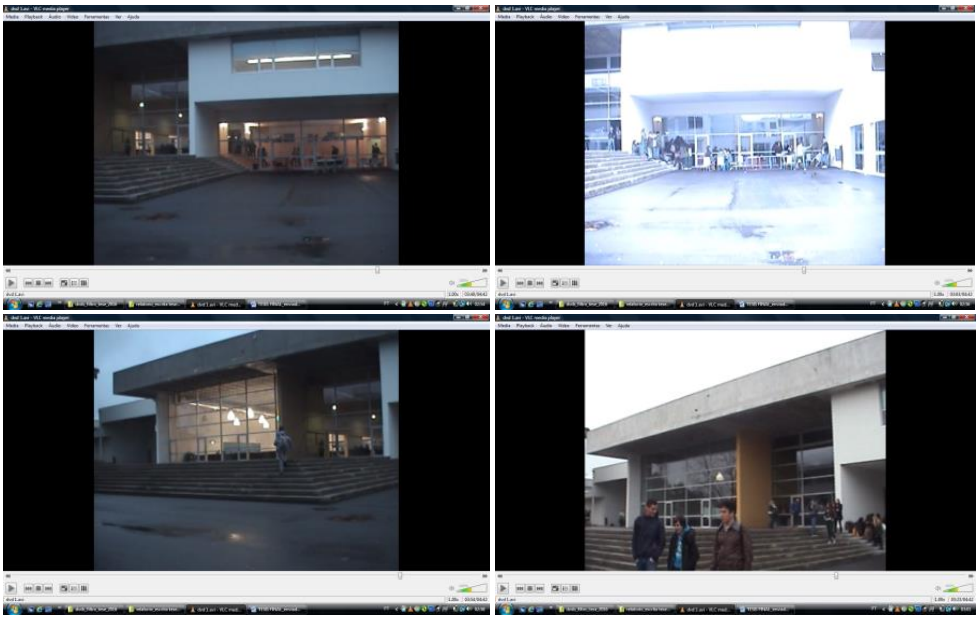


Imagem 22. Conjunto de fotogramas que ilustram o contraste de uso dos espaços em dois momentos (esquerda vazio e direita habitado, filmagens realizadas pelos jovens, 6 jan.).

No Espaço/tempo entre os Blocos de aulas A e D
1ª Filmagem: filmagem circular 360º sobre tripé de um espaço de passagem, aparentemente calmo, sem pessoas ou com poucas pessoas paradas ou a circular nos dois sentidos para a entrada do edificado.
2ª Filmagem: filmagem circular 360º com tripé de um espaço agitado, pessoas em movimento, registo de muitos ruídos, conversas cruzadas entre pares, correrias, espaço de circulação e passagem, sentido de dentro para fora do edificado.
(Registo feito por mim do discurso dos jovens, 13 jan.).

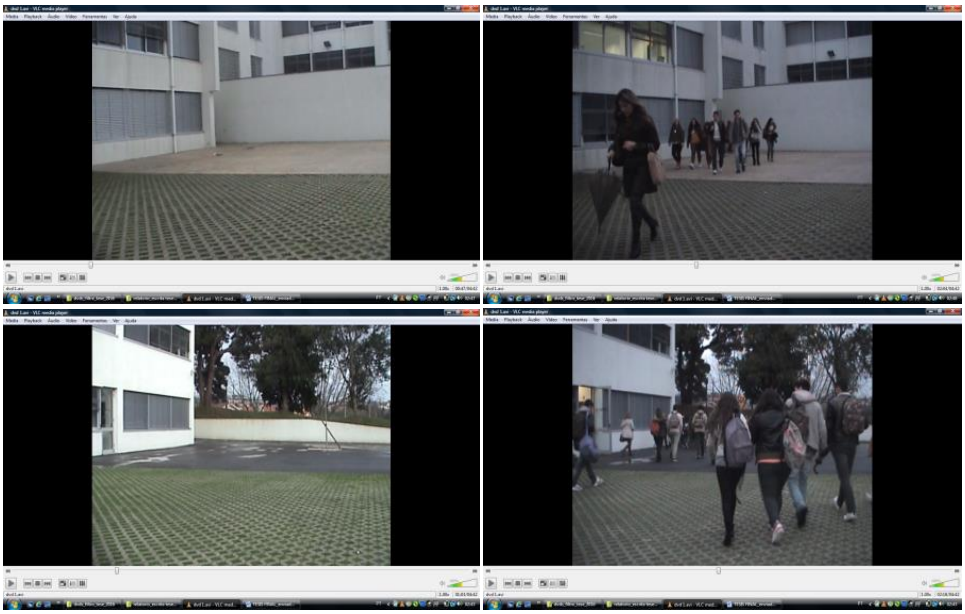


Imagem 23. Conjunto de fotogramas que ilustram o contraste de uso dos espaços em dois momentos (esquerda vazio e direita habitado, filmagens realizadas pelos jovens, 6 jan.).

As expressões dos jovens, que sobressaíram durante a visualização das filmagens, foram sucintas, mas carregadas de significados "*os espaços ganham outro sentido quando têm gente*"; a "*observação quando é prolongada mostra-nos mais pormenores*"; "*vemos e ouvimos*"; "*procuramos saber o motivo porque as coisas acontecem*"; "*o ruído muda o que sentimos dos espaços*"; "*os espaços vazios são tristes*".

Noutra saída para o terreno analisamos a planta da escola e distribuímos uma grelha de observação dos espaços (apresentada mais adiante). A grelha foi lida em voz alta. Depois de verificar que ´ninguém tinha dúvidas´ os jovens procederam à análise da parte do espaço que cada um tinha escolhido.

UM ESTUDO COM CARACTERÍSTICAS ETNOMETODOLÓGICAS

Na abordagem da questão metodológica do estudo e do rumo que seguiu, achei de todo conveniente começar com a linha de ideia que se segue, exposta por Birks e Mills (2011), já que:

> há uma interacção fluída que ocorre entre metodologia e método no processo de realização de um estudo de pesquisa, [...]. O arcabouço metodológico com a sua filosofia subjacente influencia o modo como o pesquisador trabalha com os participantes, ou, dito de outra forma, a posição que eles assumem no estudo (Birks & Mills, 2011:4, tradução nossa).

Sem ter definido uma metodologia para dar sequência ao trabalho, resolvi seguir o mesmo processo do trabalho do mestrado caracterizado por dois princípios metodológicos: o primeiro era ter como objecto de estudo os trabalhos dos jovens nas suas práticas de investigação e o segundo, implícito no primeiro, que era a questão do meu papel de investigadora participante nos actos da pesquisa.

A primeira consideração que deixo é que não escolhi o método, mas foi antes o método que me escolheu. Hernández (2011:7) corrobora com muita clareza que este é um processo em que "não somos nós que escolhemos a metodologia, mas a metodologia que nos escolhe a nós". Melhor dizendo o processo metodológico não foi uma escolha que se fez *a prori,* mas que se foi definindo à medida que o trabalho também se definia nos seus procedimentos e exigia mais sistematização, sem deixar de tomar medidas que ética e deontologicamente não comprometessem a autenticidade de todo o processo detrabalho e dos seus resultados.

Se em cada momento de pausa e reflexão aparecia como primeira prioridade perseguir os objectivos que havia definido, no mesmo plano apareceram: o respeito pelo trabalho dos jovens e as suas escolhas; o enquadramento da sua presença física e das suas interacções; a consideração pelas suas opiniões; o respeito pela verdade da sua actividade discursiva; e a exigência de manter sob controlo a ética processual da investigação. No entanto era óbvio que era preciso também que a pesquisa seguisse o seu curso, o que implicava a minha colaboração participante.

Por outro lado, tendo procurado manter o trabalho da elaboração da tese dentro de alguma coerência teórica e prática fui descobrindo que, foi a necessidade de manter o trajecto da pesquisa dentro dessa coerência que acabei por descobrir as características metodológicas que melhor se iam adaptando ao trabalho que por sua vez vieram a determinar o processo metodológico em todas as suas consequências: os jovens em acção de investigação, a minha observação participante e o processo analítico final.

Foi dentro destes múltiplos condicionamentos e necessidades metodológicas que se foram tornando evidente o processo como um todo coerente que apontava para um estudo de caso com características etnometodológicas.

Concretizando, se a vivência sensitiva dos espaços me empurrou para a teoria fenomenológica que argumenta na perspectiva do conhecimento como percepção, a fenomenologia veio dar ênfase à fundamentação teórica de todo o trabalho na mesma linha perceptiva e multisensorial -factor que veio depois a exigir e fundamentar as balizas de uma prática condizente, isto é, na mesma linha da fenomenologia. Assim, a descoberta dos pressupostos teóricos veio a determinar a minha proximidade aos jovens (no sentido de poder apreender a mesma realidade fenomenológica e compreender as intersubjectividades em jogo).

Isto considerando que "toda a compreensão guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende" (Heidegger, 2005:218-219).

A "proximidade participante" acabou por nos impelir para uma prática etnometodológica (Ellingson & Ellis, 2008; Pink 2006, 2009) que me permitia manter o este trabalho dentro de uma coerência lógica global na construção heurística do conhecimento como realidade intersubjectiva e socialmente construída.

Restava-me então (mais uma vez coerentemente) a necessidade de manter também o processo de análise discursiva dentro da mesma linha de pensamento. Assim sendo, e tendo presente que esses discursos se traduziam na forma de textos (parte mais significativa), desenhos, gravações audiovisuais e inúmeras fotos, esta multimodalidade de fontes obrigava-me posteriormente a proceder à análise das narrativas imagéticas e textuais produzidas (textos e transcrições de discursos orais das gravações audiovisuais), na perspectiva da fenomenologia hermenêutica de Ricoeur (1981, 2010), e das linguagens dos lugares [na perspectiva das linguagens fenomenologicas dos lugares de Schulz (2000) tendo ainda em consideração alguns estudos realizados, como por exemplo: "The View of the Child: Releasing ''visual voices'' in the design of learning environments" (Burke, 2007); "Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th century)" (Nóvoa, 2000) e "Visual Methods and The Visual Culture of Schools 27" (Prosser, 2007)].

O termo etnometodologia designa uma corrente da sociologia que surgiu na Califórnia na década de sessenta do século XX. Este método trabalha numa perspectiva de pesquisa compreensiva e considera que o social é uma construção que está presente na vivência quotidiana dos agentes sociais, na sua conversa, gestos e comunicação. Sofreu importantes influências da fenomenologia social de Alfred Schütz (1962) e do interaccionismo simbólico de George Herbert Mead (1982) da "Escola de Chicago".

A principal contribuição de Schütz foi o desenvolvimento e aplicação da fenomenologia como base numa filosofia das ciências sociais, tendo produzido trabalhos importantes no desenvolvimento da sociologia fenomenológica.

A etnometodologia teve como seu principal teórico Harold Garfinkel que, em *Studies in Ethnomethodology* em 1967 provocou grandes transformações na sociologia tradicional. Garfinkel (1992) pôs em primeiro plano o problema levantado à abordagem quantitativa da sociologia tradicional, que não consegue explicar totalmente a realidade social. A inovação teórica de Garfinkel veio trazer para debate três questões conceituais da sociologia tradicional: a autoria; a subjectividade; e a construção social do conhecimento, conceitos que se encaixavam nos procedimentos seguidos neste nosso trabalho.

Se na sociologia tradicional a pessoa como agente social não é relevante, na etnometodologia é o objecto essencial da pesquisa. Cada interlocutor é doravante agente de conhecimento e tem um papel socialmente activo na construção desse conhecimento pela interacção com os outros. Este atributo construtivista torna-o actor social, isto é, agente da construção do social pelas possibilidades de interpretar as interacções e ajustá-las às circunstâncias. Essa construção dos actores sociais põe em evidência as noções de subjectividade, indicialidade, reflexividade, relatabilidade, características destacadas por Coulon (1995a) num quadro em que o sujeito adquire ainda a noção de papel de membro do grupo.

A QUESTÃO DAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS

Torna-se necessário uma reflexão sobre esta questão por termos procedido a partir da acumulação do saber organizado num portefólio/diário, que foi sendo construído através das produções narrativas dos jovens enquanto unidades sintáticas (frases e fotos) que são as modalidades preponderantes da sua participação e que têm origem quer na sua acção no campo da pesquisa quer na posterior comunicação dos resultados dos seus trabalhos.

Dentro das suas ´formas narrativas´ foram-se encontrando elementos que interferem no seu conteúdo, alterando o seu sentido. Por um lado, porque o processo narrativo dos jovens não é puramente conversacional, uma vez que segundo Goffman (1974) a conversação centra-se na sucessão dos turnos -numa comunicação, quem toma a vez refere-se quase sempre ao que foi dito anteriormente revelando preocupação em manter o fio da conversa em torno do foco da interacção verbal a que (Goffman, 1974) chama tópico proeminente ou tema. Embora a conversação tenha sido utilizada, os jovens, em inúmeras circunstâncias, não se interessavam em manter estruturalmente o fio da conversa, mas tão-somente comunicar o tópico ou intervir a despropósito tal era a naturalidade das interacções. Eventualmente a conversa acontecia em torno de apreciações avaliativas ou considerações que complementavam os tópicos apresentados pelos pares. Assim sendo, só no quadro da conversação registada em vídeo é possível determinar com fidedignidade a função discursiva e reconstruir o seu sentido mais plausível.

Por outro lado, levantava-se a questão do tema. O tema é aquilo de que se fala, que está presente entre os interlocutores e se encontra no foco da interacção verbal, (Hoffmann, 2000:350). Às formas narrativas dos jovens chamamos tópicos discursivos ou simplesmente tópicos (sejam eles linguísticos ou noutras modalidades).

Neste caso, estes tópicos multimodais constituem o quadro pelo qual se pode referenciar o trabalho dos jovens aos objectivos, processos, técnicas e resultados do acto da pesquisa e mantê-los sempre próximos do tema em discussão: os significados fenomenologicamente percebidos pelos jovens a partir das suas vivências nos espaços escolares.

Ora os tópicos e as conversações em torno do tema são produções discursivas activadas, pré-elaboradas ou criadas pela dinâmica interactiva dos jovens nos seus actos interlocutórios. Constituem uma unidade discursiva que, no seu conjunto, se vai estruturando e acumulando num conjunto de conhecimentos (grande narrativa) em torno da realidade estudada.

Tornava-se então importante fazer uma selecção destas produções discursivas, ponto que, para nós se revelou de grande sensibilidade pelo que representava de eticamente passível de sofrer enviesamentos por ´artes da minha apreciação´ subjectiva.

Assim, empenhei-me para não rejeitar nenhum tópico ´com interesse´ mantendo os discursos dos jovens numa relativa interdependência com o tema em estudo, fosse pelo significado, pela relevância ou inovação trazidas para o debate. A questão da sua qualificação (do seu interesse e aceitação) não se limitava ao seu enquadramento dentro do significado do tema em geral.

Se por um lado pretendia evitar a dispersão dos debates, desejava também assegurar que todo o material produzido e que, subjectivamente se considerou de interesse, não fosse excluído do portefólio.

Por isso, este processo de análise e selecção foi feito com recurso a gravação em vídeo de todos os encontros pelo estudo das relações de significação mantida nos debates em relação ao tema geral, o que se tornou o critério determinante sobrepondo-se ao facto de terem sido produzidos sincronicamente (na mesma sessão).

Os tópicos discursivos são o modelo básico da participação oral/textual (em suporte digital ou papel) dos jovens. São em grande parte intervenções discursivas traduzidas em fotos e unidades textuais curtas não ultrapassando as cinco linhas, sendo a esmagadora maioria constituídos por unidades de um só parágrafo (embora possa haver excepções caso se justifique). Os restantes modos narrativos (desenhos, fotos e um vídeo[76]) estão em grande parte enquadrados no corpo da tese.

Do ponto de vista *etno*, os autores procuram o entendimento recíproco a partir dos seguintes procedimentos, segundo Cicourel (1972, *in* Figueiredo & Votre, 2012:27): i) a reciprocidade das perspectivas, referindo-se à permutabilidade dos pontos de vista; ii) o carácter prospectivo e retrospectivo dos acontecimentos, isto é, nas interacções verbais, aparecem expressões que antecipam determinadas considerações, ou, então, comentários passados que, subitamente, clarificam enunciados presentes.

Do primeiro livro (*Etnometodologia*) para o segundo (*Etnometodologia e Educação*) Coulon (respectivamente 1995a, 1995b) parece ter absorvido algumas críticas de Pierre Bourdieu (1989) cujas consequências teóricas e práticas criadas para a etnometodologia é o interesse das práticas sociais concretas e a crença da sua relevância que fazem sentido para que o investigador possa ultrapassar algumas subjectividades dos resultados.

Assim, o investigador não pode ignorar ou desconsiderar as motivações pessoais e a subjectividade dos actores, porque se o fizer estará a criar um mundo imaginário que não corresponde à realidade concreta, arriscando-se a tirar ilações de um mundo imaginado.

[76] Vídeo realizado por nós, eu (investigadora) com os jovens do grupo de pesquisa e intitulado: *Species of spaces: how students engage with school spaces*, apresentado em Dublin, na conferência internacional – ECER, 2016.

Passam então a ter relevância os fenómenos sociais ao nível micro, sendo este um dos vários pontos de grande significado que liga esta corrente ao meu trabalho. Foi a relevância das práticas de nível micro que levaram a etnometodologia a juntar-se ao interaccionismo simbólico da "Escola de Chicago".

Para o interaccionismo "é através do sentido que os atores sociais atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que constroem seu mundo social" (Coulon, 1995a:15). Assim, o verdadeiro conhecimento é adquirido pela atribuição de sentido (significado) à experiência das interacções quotidianas e situadas num dado espaço e tempo. A presença do pesquisador nesse contexto torna-se fundamental.

É, pois, compreensível que a corrente interaccionista se apoie na observação participante defendida em inúmeras práticas de pesquisa anglo-saxónicas que defendem o modelo do observador "imerso no seu campo de pesquisa" (Coulon, 1995b:76).

Para compreender de forma mais concreta o ponto de vista da autoria, o pesquisador passa a assumir também o papel do actor.

Coulon realça o interaccionismo lembrando que a imersão no campo de pesquisa exige "que o pesquisador seja testemunha do que pretende estudar, caso contrário, seja qual for seu talento, terá acesso apenas aos 'resíduos' da ação social" (Coulon, 1995b:76). Mais tarde, e após algumas críticas de Bourdieu (1989), Coulon acrescenta, no entanto, que, no caso da etnometodologia, "devemos adotar uma certa independência analítica, deixando-nos penetrar pelos eventos à nossa volta, sem nos deixarmos perder e diluir no contexto micro sendo preciso ter presente que a imersão na realidade é uma "ameaça epistemológica" (Coulon, 1995b:76) porque promove a alienação e a perda do sentido crítico na interpretação completa da realidade.

Esta consideração foi importante para, nesta pesquisa, se ter adoptado também algum distanciamento em inúmeras fases do trabalho. Coulon (1995b) também procurou distinguir o raciocínio do indivíduo do senso comum, e o esforço de objectivação que todo o sociólogo deve manter. Na verdade, o termo objectivação foi utilizado por Pierre Bourdieu (1989) ao aludir criticamente à observação participante e ao interaccionismo. O autor propõe em troca da observação participante o termo objectivação participante para que o pesquisador tente não se deixar envolver com os membros e perca a visão crítica do social.

Coulon (1995b) prefere a objectivação por parte do sociólogo e não uma objectividade não pretendendo transformar os dados indiciais em dados objectivos. Tal objectivação não pode negar a necessidade do ´mergulho no contexto´ mas que esse mergulho deva dar-se de tal maneira que o sociólogo não se perca no enredo das interacções com os membros.

Coulon (1995b), tal como pretendia Bourdieu (1989), conclui que o contexto micro não pode desvincular o actor do contexto mais envolvente, isto é, das determinantes económicas e sociais, até porque não se podem negar as influências entre mudanças de nível micro e macro. Porém tanto é insuficiente a visão macro como a visão micro consideradas isoladamente, buscando o "indispensável, mas difícil, diálogo micro-macro" (Coulon, 1995b:45).

Se a abordagem fenomenológica já tinha alertado para a questão da subjectividade que só pode ser ultrapassada pela aceitação e consciência da própria subjectividade, dentro da etnometodologia, Schütz (1962), no intuito de ultrapassar esses problemas, introduz a tese da reciprocidade das perspectivas pela qual os indivíduos partilham conhecimento pondo em prática duas estratégias: trocam de ponto de vista e colocam-se no lugar dos outros, imaginando que eles agem pelas mesmas razões que as suas.

É por estas estratégias de aproximação mais íntima do observador ao observado que se ultrapassa o problema da subjectividade. Pondo em evidência a reciprocidade e o ajustamento permanente entre sujeitos, Schütz (1962) passa a considerar a participação da própria subjectividade para ir ao encontro da verdadeira compreensão da construção social do conhecimento.

Transpondo a visão etnometodológica para este estudo, temos a consciência de estar a trabalhar dentro de um processo de pesquisa da mesma natureza e características, com a mesma complexidade nas interacções o que exige o mesmo "modus operandi" na sua compreensão.

Concretizando, a relevância dos fenómenos sociais de nível micro, o modelo da participação activa dos jovens em todos os actos da investigação, a necessidade da sua observação participante para acompanhar e verificar a viabilidade dos processos postos em prática, a análise das suas interacções, a recolha da informação produzida, tudo isto exigiu o acompanhamento das suas práticas sociais nos lugares e no tempo em que eram produzidas e em que, por elas, cada um construía o seu conhecimento.

Para a corrente etnometodológica e também para este caso, o acompanhamento das acções de nível micro tornou-se incontornável e só através da participação nesse vasto e complexo contexto de interacções, se poderia partir para a construção de uma teoria compreensiva dessas práticas.

O GRUPO É MAIS QUE A SOMA DOS SEUS MEMBROS

Começo por fazer referência a Coulon (1995a) pois este autor define alguns conceitos que institucionalizam a etnometodologia como corrente sociológica e cujas explicações também me interessam: as práticas e o raciocínio sociológico; indicialidade; reflexividade; relatatividade e a noção de membro.

Em primeiro lugar vêm as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico das práticas desenvolvidas pelos actores no curso dessas práticas, incluindo a abertura ao saber e senso comum. Seguidamente Coulon (1995a) explica a "indicialidade", ou seja, o conhecimento das circunstâncias da enunciação discursiva do observado.

Já foi referido que a narrativa é um processo de criação, diálogo e transmissão de saberes. Ao etnometodólogo interessa o conceito de narrativa como histórias de que os actores se servem para dar significado às suas acções, determinar o seu sentido tornando-as inteligíveis para todos.

Na acepção narrativista o mundo social é constituído por interacções e uso da linguagem. Para a etnometodologia a narrativa é assim um conceito mais concreto: "as intenções, acções, pedidos, normativos, ensinamentos são comunicadas através de uma linguagem muito específica estabelecida entre os actores e adaptada pelo grupo que a utiliza" (Guesser, 2003:159).

Assim, as expressões que os actores empregam estão carregadas de indicialidade, ou seja, estão marcadas por expressões que somente ganham significado a partir do conhecimento do actor e do contexto onde foram produzidas. A indicialidade põe a nu a mesma questão que a hermenêutica também denuncia: "uma certa incompletude da palavra" (Guesser, 2003:160) que reitera a identificação dos actores e o conhecimento do contexto como chaves para uma compreensão mais completa do social.

Por esta razão, o método utilizado pelos etnometodólogos deve ser linguístico e contextual procurando o significado de um processo que é simultaneamente simbólico-normativo (as regras do uso da língua) e semântico-narrativo (as regras apropriadas para uma comunidade de partilha num dado espaço-tempo).

Pelas mesmas razões e no nosso caso, as expressões discursivas dos jovens contêm características indiciais, ou seja, significados só revelados no momento e dentro dos contextos onde são produzidas, que só a observação participante (e analisada após gravada em vídeo) permite conhecer.

Referentemente à "reflexibilidade" não significa reflexão ou consciência reflexiva. Para Coulon (1995a) pela reflexibilidade os actores sociais são o reflexo do mundo que os cerca, deixando transparecer sinais deste mundo nas suas acções e interacções quotidianas, envolvem uma série de actividades racionais motivadas tanto pelos sinais que recebem do exterior como dos que produzem interiormente. Dito de outra forma,

deixam reflectir o seu quadro pessoal no quadro social das suas práticas. Essas significações são expressas num processo inconsciente, automático e contínuo.

Quanto à "relatabilidade" é a consideração que o mundo social é relatável ("accountable", testemunhável), passível de ser descrito, compreendido, analisado pelos sociólogos a partir dos relatos dos actores nas suas interacções. A relatabilidade ("accountability") não é a descrição pura e simples da realidade como substracto já estabelecido, "mas a descrição no tempo da sua realização e construção" (Coulon, 1995a:46).

À medida que são dotadas de significado e sentido através dos processos pelos quais são relatadas, as acções sociais exprimem o mundo social na sua mais pura essência. Tais relatos são construídos de forma a tornar viável a comunicação, sendo veiculados por um sistema de símbolos construídos e produzidos dentro dos processos de interpretação da comunicação. As nossas acções só tomam sentido em relação com as acções dos demais pela comunicação, sendo ela própria uma construção de grupo.

Isto aponta para o interaccionismo simbólico de que a etnometodologia é devedora. Para os etnometodólogos, os indivíduos produzem símbolos e códigos para estabelecer interacções, sendo tais símbolos inventados e adaptados em cada novo encontro. Os objectos sociais são interminavelmente construídos e reconstruídos pelos actores e o seu significado social é construído no decurso das interacções (Coulon, 1995a:16).

O interaccionismo tem consequências práticas nos processos analíticos uma vez que, nesta concepção, as práticas interactivas enquanto produtoras de símbolos e códigos devem ser tomadas em conta no momento das respectivas análises sociológicas, pois só por elas é possível compreender o seu verdadeiro sentido. Esta é uma outra dificuldade que deixo aqui denunciada.

Por outro lado, tal como foi o nosso procedimento, para mim o conhecimento sociológico só pode ser compreendido pelo pesquisador a partir da observação directa e imediata das interacções, estando presente nos cenários da vida real, no momento em que se praticam, para analisar o modo como se produzem e o sentido que atribuem aos objectos, às situações, aos símbolos, pois é neste cenário que os actores lidam, constroem e partilham o seu mundo social. Dito de outro modo, tomando em linha de conta que subjectividade dos actores é inerente às acções sociais, o interaccionismo simbólico considera que a proximidade e a participação do pesquisador tornam possível a apreenção do social de forma mais objectiva.

Alfred Schütz (*in* Guesser, 2003:155) é autor da obra "Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt" ("A Fenomenologia do Mundo Social", publicada em 1932) em que desenvolve o conceito de compreensão (*verstehen*) que lhe possibilitou compreender os processos de interpretação que utilizamos na nossa vida diária.

Para Schütz, nós, os actores no cenário social, vivemos o mundo que é ao mesmo tempo cultura e natureza, não um mundo privado, mas intersubjectivo, ou seja, "um mundo que nos é comum, que nos é dado e é potencialmente acessível a cada um de nós. Isso implica a intercomunicação e a linguagem" (Schütz *in* Coulon, 1995a:12).

A percepção do mundo social como um fenómeno intersubjectivo é o ponto central da obra de Schütz. O mundo quotidiano não é percebido independentemente dos outros, sendo antes compartilhado e construído nas relações estabelecidas com eles a partir da comunicação.

Assim, sendo o social, as percepções da realidade singulares, é também uma realidade apreendida de forma subjectiva através das trocas de significações por meio da comunicação. O modelo de Schütz é este: para se compreenderem, os indivíduos criam um mundo de símbolos comuns por processos de ajustamento mútuo tornando assim a comunicação compreensível para todos (Schütz *in* Guesser, 2003:156).

É uma estratégia de compreensão guiada por um raciocínio prático, o que quer dizer que as acções desenvolvidas pelos actores são fruto de vivências experimentadas nas interacções.

Outra característica etnometodológica é a "noção de membro". Este ponto tornou-se muito importante, nesta pesquisa, a partir das dinâmicas criadas nos encontros que aconteceram no terreno da exploração dos espaços escolares.

Neste contexto foi-se anotando o progressivo desenvolvimento da identidade de grupo e de uma cultura de competências específicas dos jovens que faziam parte dele e lhe transmitiam identidade e coesão -era na qualidade de ser membro de um ´grupo que eu andava a investigar a escola´. Os próprios jovens testemunhavam que, em conversas com os outros eram identificados como membros desse grupo e que ´isso não os incomodava antes pelo contrário´. No entanto, ao sentido da pertença, seria preciso verificar se etnologicamente acontecia algo mais.

Para Coulon (1995b:159) ser membro é a "pessoa dotada de um conjunto de procedimentos, métodos, atividades, saberes, que a tornam capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a rodeia".

Assim, os etnometodólogos referem que o membro não é apenas um ente que pertence a um determinado grupo, um agente que partilha com um determinado grupo a construção social. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos do grupo, exibe com naturalidade uma capacidade que o agrega ao grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar (Coulon, 1995a:48) dentro desse grupo. Possui ainda o domínio da linguagem específica que lhe confere a competência para descrever e construir o mundo que o cerca, e interagir naturalmente dentro desse grupo.

Na formação desta identidade do grupo, a característica que mais se notava no interior das suas dinâmicas era a procura do consenso/acordo. Nas interacções os jovens abriam-se naturalmente a um raciocínio de consenso sendo raras as dissensões, facto que também Coulon (1995b:161) testemunha quando refere que a posição de membro só é adquirida "no momento em que chegamos, sem demasiada dificuldade, a um acordo sobre a significação de nossas ações, apesar da infinita indicialidade das trocas conversacionais e das situações sociais".

Concluindo, as dinâmicas do nosso grupo de pesquisa identificavam-se com o que a literatura etnometodológica funda no estudo das práticas de um quotidiano, procurando nele evidências para construir a sua explicação. Apesar do uso dos termos "referências e evidências" a etnometodologia concebe, no entanto que as verdades que pretende construir não são totalizantes mas contingentes, porque condicionadas por um determinado contexto histórico e cultural sendo, no dizer de Coulon (1995a) um método construído com alguma humildade metodológica e relativismo científico.

Também eu reconheci esta contigência deste nosso trabalho que, não o desmerece antes, nos obriga a um esforço redobrado para a superar.

> "[…] sobre as sessões já propostas, na minha opinião, foram bastante interessantes, sendo que a das fotos (2ªsessão) [texturas] foi a que considerei mais ''gira'' porque foi a que me permitiu conhecer duma forma mais interior e promenorizadora. Até aqui tou a gostar do projecto e não tenciono abandonar. Ficando com um pedido de desculpas só ter respondido agora. Beijinhos e até breve. :)." (5Ma.Je., e-mail, 31 jan.)

> "Gostava de estar ali com aquela professora e com aqueles colegas, eramos uma família." (2Al.Ol., texto escrito em ´3 papeis´ enviado por e-mail, 10 jun.)

Se realmente o grupo do estudo não foi escolhido para representar a escola ou ´os alunos em geral´, foi-se constituindo um grupo de jovens que mostrava particuliaridades especiais para poder dar uma resposta satisfatória às tarefas que lhe iam sendo propostas, tendo-se ainda progressivamente definindo ser capaz de incorporar os etnométodos e exibir grande parte dessas competências com eficiência e naturalidade.

Eis as razões que me levaram a integrar a etnometodologia como minha referência metodológica.

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE OU A PRÁTICA DA FORMAÇÃO PRÁTICA

Tínha-se a consciência que as **experiências de campo** eram actividades que se iriam desenrolar em torno de um assunto pouco habitual e, para os jovens, ´até desconhecido´ (não consciencializado). Por essa razão, teria que dedicar o meu melhor para discutir os objectivos, meios disponíveis bem como os processos a pôr em prática nesta fase. O princípio fundamental a assumir era que cada ´par investigador´ só sairia para o campo depois de entender bem o que iria fazer. Isto incluía o conhecimento dos objectivos, as técnicas a utilizar, o papel de cada um, as formas de registar os diversos itens de informação. No mínimo, todos deviam ter ´bons motivos´ para fazer o que se propunha.

Numa fase inicial, optou-se por um trabalho de pares (dois intervenientes) porque considerou-se que, aos pares, os jovens se manteriam mais focados no trabalho, distribuiriam tarefas entre si, exerceriam algum tipo de controlo mútuo, havendo ainda momentos para troca de opiniões. A responsabilidade seria partilhada embora ressalvando-se que, querendo, havia a hipótese de trabalharem individualmente.

Cada par (ou jovem individualmente) de trabalho tinha ao seu dispôr um ´caderninho em branco´ (representado na imagem seguinte, 24, em tamanho A6) ou a folha A4/A3 em que faria constar a data, local da experiência, hora de trabalho, número da sessão/encontro, identificação, experiência levada a efeito, a(s) técnica(s) utilizada(s) (mecanismos de activação sensitiva) e finalmente um espaço para a descrição dos temas abordados/pesquisados, incluindo desenhos, número de fotos, filmagens/vídeos, etc., bem como espaço para reflexão.

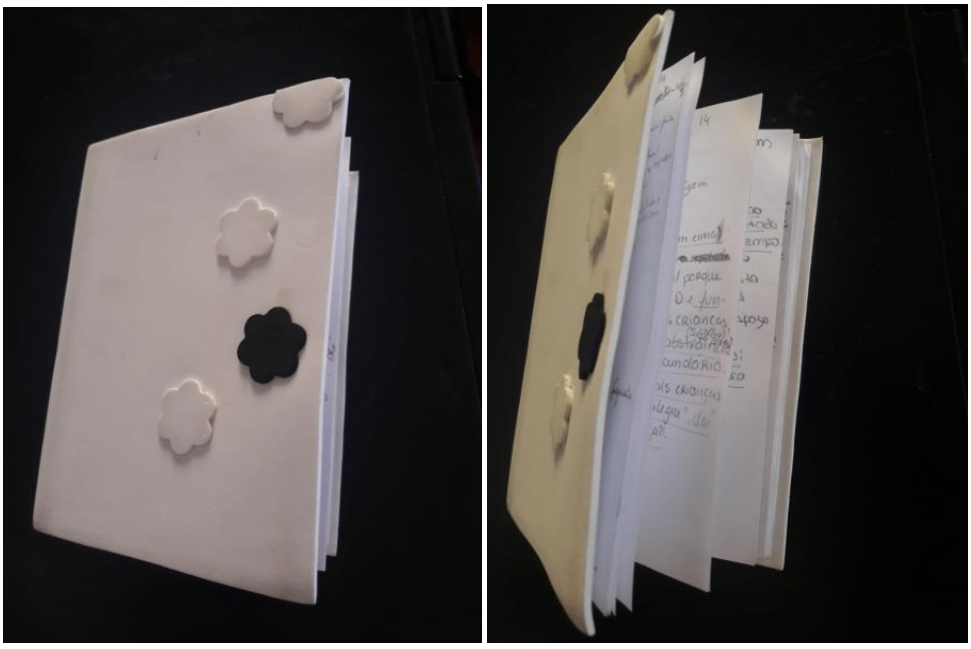


Imagem 24. Fotos do ´caderninho em branco´, fonte própria.

Foi explicado também que, estando dentro do âmbito da pesquisa, quaisquer resultados eram aceites: poemas, palavras, frases, *e-mails*, fotos, *selfies*, vídeos, decalques,

objectos recolhidos dos espaços ou simplesmente relatos de experiências sensoriais de audição, tacteamento, visualização, experiências olfactivas…

Por fim alertou-se os jovens para alguns factos considerados importantes: a) as fotos deviam ser tomadas com critério, devendo existir provas de ângulos variados sem esquecer um atenção sempre redobrada aos pormenores; b) relativamente aos vídeos deviam ter em conta a estabilidade do telemóvel e o ângulo da gravação mesmo quando o vídeo fosse realizado em movimento pelo autor; c) por fim, apesar de se tratarem fundamentalmente de experiências sensitivas, não poderia ser esquecido o facto de que, eram também pesquisas e portanto exigiam uma procura activa e orientada dos participantes, nunca se esquecendo que numa procura deliberada nem todos os resultados seriam obtidos por um trabalho planeado, isto é, alguns resultados, quiçá os melhores, poderiam ser obtidos casualmente ou por pura intuição interessando manter um alerta permanente diante desta possibilidade. Chamou-se a atenção dos jovens para o facto de ´embora não parecendo´ os espaços das escolas são certamente pródigos no seu potencial sensitivo.

Por último, realçou-se que eu estaria presente para auxiliar na resolução de dificuldades encontradas, sendo que o resultado do trabalho *in loco* (as variadas produções e reflexões) seria da responsabilidade dos jovens (organizados ou não em pares).

Após uma sessão/encontro (inicial) com algumas simulações de actividades de campo, os jovens estavam, no essencial, preparados para o que os esperava, faltando apenas as atitudes sensitivas na pesquisa. A este respeito alertou-se-os ainda para alguns pontos:

- À disposição havia **os espaços exteriores da escola** para pesquisar que tinham, muito provavelmente dissimulados ou mesmo escondidos, significados simbólicos a encontrar e a debater. Mesmo quando não compreendidos deveriam ser trazidos a debate.
- Simultâneamente vinham **as circunstâncias do nosso próprio corpo** e das suas acções nos espaços. Para além de condição da nossa existência e, portanto, primeiro requisito para desvelar o mundo, o nosso corpo em movimento é criador de significados, parte primordial das nossas percepções do mundo, o nosso abraço permanentemente apertado ao espaço e tempo situados, a nossa presença como experiência vivida, ávido por aceder ao conhecimento e criar significados para esse conhecimento.
- Em terceiro plano vinha **o terreno da pesquisa**, o espaço e tempo escolhidos, para daí se estimular uma nova ordem da nossa mente, sentimentos e emoções, deixando gerar em nós a sua reconversão (redenção?) concebendo-os como novas portas para a vida das relações com os outros e com a comunidade escolar que são partes significativas e integrante do nosso mundo.
- Como quarta condição esperava-se a utilização correcta, criativa e multimodal dos **instrumentos ou meios da pesquisa**, explorar as suas possibilidades, pôr-se (com eles) à prova, explorar um desenho e uma foto

do mesmo tema, criar um texto, e até uma filmagem, tecer um comentário, ser curioso, para depois colocar ´todo o grupo em sobressalto´, imprimir novos movimentos exploratórios aos *smartphones*… Isto para que nenhum dos modelos de comunicação fosse apenas um prolongamento, apêndice ou extensão do nosso corpo, mas a mais viva expressão do nosso *eu* e testemunhos das novas experiências (Dewey, 2005) de vida.

- Explorou-se, como não podia deixar de ser, longamente aquilo que afinal os iria modificar: a visão fenomenológica das coisas, na abertura que se quería às **múltiplas perspectivas** subjectivas da realidade aprendente que somos todos nós. O conhecimento que se pretendia não estaria ao alcance de experiências concebidas e levadas a efeito de forma superficial, sendo antes fruto da procura intencional de percepções do mundo onde temos o nosso corpo implicado. O que vemos, somos nós que vemos e mais ninguém vê como nós. Cada jovem devia procurar ser autor destas novas visões do mundo, talvez não se contentar com o que visse simplesmente, mas ir mais aquém e explorar primeiro em si a realidade que estava na sua frente -deixar-se impressionar pelo valor afectivo das relações e do conhecimento, ir ao encontro da sua imaterialidade e da sua dimensão oculta. Para isso era preciso precipitar as memórias adormecidas na certeza de se poder ter em conta o que cada um é ´um maravilhoso ser aprendente´. Cada jovem interveniente devia sentir-se capaz de conhecer os espaços como palcos onde, latentes, permanecem longas e emaranhadas histórias e memórias por encontrar e por contar.
- Finalmente haveria o processo de proceder à sua **narração** e explicação, ao seu dabate com os outros (na busca de encontrar o seu significado co-existencial e interpessoal). Afinal o saber é uma partilha.

Mas para chegar aí, tínha-se sempre presente que era também preciso ir mais além, acordar as sensibilidades, manter a actividade e o interesse dos jovens sempre dentro do difícil patamar das interrogações, cultivar e manter a liberdade para especular como degrau que os levasse à procura daquilo que não estaria ao alcance de uma exploração casual. Tudo isto sem perder a âncora que nos mantém a todos corporalmente situados no mundo e religados uns aos outros.

Seria um trabalho para jovens alunos na plena posse da sua condição de autores sociais, à procura de uma visão multi-sensorial e multinarrativa do mundo e na consciência de que só acederiam a essas visões se se compreendessem a si próprios como partes desse mundo, porque afinal todo o conhecimento é corpo vivido e situado. As suas fotos, os seus vídeos, os seus desenhos, os seus textos deviam testemunhar este inextricável conluio corporal:

> “Fiz a experiência de focar os olhos, mudar de posição, fechar os olhos e abri-los para redobrar o esforço da descoberta.” (9Ev.Ol., caderninho em branco, 27 jan.)

> “Eu pus-me a olhar esse espaço com um papel. Tapei a visão com uma folha A4 em frente dos olhos, fazia-a subir e descer devagar. Passei-a devagar da esquerda para a direita diante do olhar e vice-versa. Como desaparece e reaparece a realidade

dentro? Quando se forma e está completa? Tem vezes que perde e ganha significado!" (2Al.Ol., texto escrito na folha do desenho realizado, 27 jan.)

"Eu deitei-me no chão para ver a realidade da posição de deitada. O espaço onde estou, sendo a mesmo, tornou-se diferente? Porque mudou? A professora que estava a falar com os outros disse-me para despachar que era da perspectiva, que depois via o que era aquilo." (4Fr.Re., e-mail, 27 jan.)

"Olhei a realidade através de um papel enrolado como um tubo. Foquei o olhar num ponto. Parece que o olhar se concentrou e vi coisas com mais nitidez. Rodei a cabeça e tornava-se difícil perceber o que estava a ver porque o tubo cortava o horizonte aos bocadinhos." (10Ma.Al., texto escrito na folha do desenho realizado, 27 jan.)

"Ora bem, há cheiros no ar? Frio? Brisa? Ruído estranho ao longe? Nenhum silêncio?" (3El.Sa., gravação audiovisual, 13 jan.)

"Passei as mãos por várias superfícies, que senti? Na casca da árvore, no de alcatrão, no banco de cimento, no corrimão, no gradeamento […]?" (6Pe.So., e-mail, 24 jan.)

"Depois interroguei-me: porque estava aquele objecto ali? Porque estava ali um banco? Um muro? Uma árvore? Um jardim? Havia razões que explicassem esses elementos? Para que estava ali um espaço tão largo? E aquele ali a descer?" (7Ru.Pi., texto escrito na folha do desenho realizado, 27 jan.)

"Imagino que primavera. Fecho os olhos. Parece-me sentir um cheiro de jardim. Isto faz-me lembrar qualquer coisa." (3El.Sa., e-mail, 27 jan.)

"Quanto a mim fiz uma experiência: andei descalça no asfalto, no cimento e depois na erva. Que ficou dentro de mim depois disto tudo? Que mudou em mim uma experiência de tanta proximidade com o chão? (4Fr.Re., e-mail, 24 jan.)

"No final a professora perguntou-me o que faria se tivesse a possibilidade de poder mudar a realidade, tentando responder a esta pergunta: Se pudesse o que mudava? (9Ev.Ol., e-mail, 27 jan.)

"O metal é frio e liso"
"A parede é bastante rugosa"
"A tijoleira é rugosa e bastante fria"
"O tijolo é frio … frio e liso"
"Aqui é onde se guarda o lixo daí cheirar tão mal " […]
"Esta parede é áspera e rugosa, mas mais macia do que a anterior"
"Este chão é bastante áspero" … (6Pe.So., gravação audiovisual, 24 jan.)
[O jovem vai apontando a câmara do telemóvel para o pormenor da superfície, o tipo de contacto estabelecido, e a sensação: folhas de árvores a raspar, lápis a bater, ouvir o som das pedrinhas contra o material de revestimento, deixar a mão a bater/tocar nas diferentes superfícies, descrição minha e ilustrada na sequência de fotogramas seguintes].

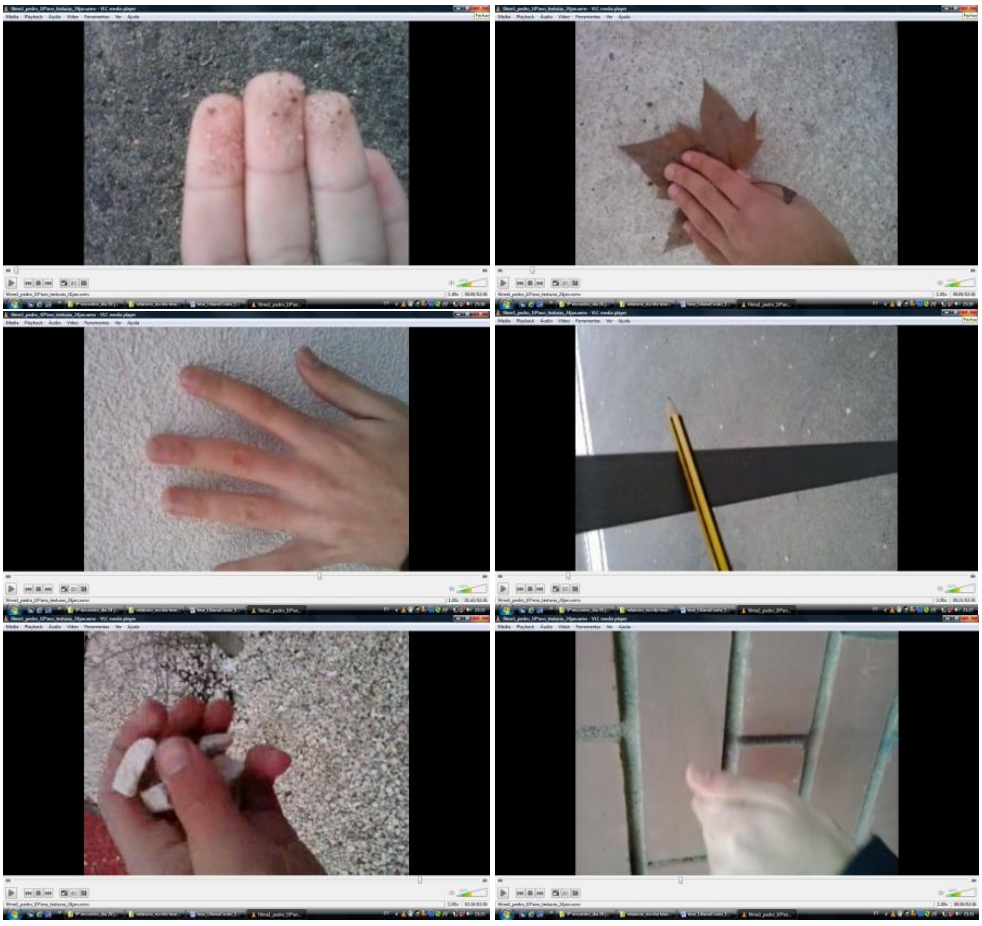


Imagem 25. Sequência de fotogramas do vídeo produzido pelo jovem. (6Pe.So., registo audiovisual, 24 jan.)

> “Reparei em coisas que no dia-a-dia me passavam completamente ao lado. Adorei, foi uma experiência muito enriquecedora.” (3El.Sa., caderninho em branco, 24 jan.)

> “Eu descobri espaços onde nunca tinha estado, por exemplo atrás da cantina. E nós fomos para lá, estivemos lá a tirar fotografias […] não conhecíamos aquele espaço.” (5Ma.Je., gravação audiovisual, 31 mar.)

As cinco ´janelas dos sentidos´ virados para os estímulos exteriores traziam novidades para o universo do corpo reencontrado. As interpretações eram tão múltiplas que chegavam aos estranhos limites do prazer e do desconforto. A janela indiscreta sobre o inimaginável mundo da vida.

Cresceu assim uma extensa, estranha, afectiva narrativa sobre o espaço que se tornou um ambiente onde corre a vida onde se cruzam memórias olfactivas capazes de nos levar longe, com as mãos e os pés que tocam o alcatrão, tudo como rio a desaguar na vontade de redobrar o esforço da descoberta.









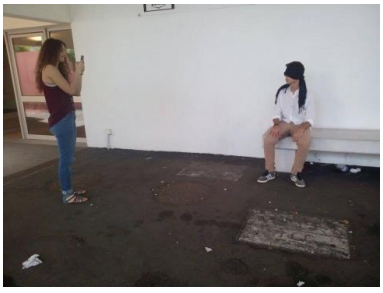






Imagem 26. Sequência fotográfica de momentos das experiências vividas pelo corpo dos jovens no espaço escolar, fonte própria.

A linguagem dos lugares é uma realidade diferente. Traduzir a linguagem dos lugares na linguagem textual é, em muitos aspectos, um trabalho fora do comum. A linguagem dos lugares refere coisas como árvores e flores, edifícios, salas e objectos, o lugar material e os seus contextos, as cores, os sons, os cheiros, e as suas formas, distância e profundidade. Trazer para a linguagem escrita a linguagem dos lugares é o mesmo que procurar expressar por palavras, frases e textos, a realidade das coisas construídas, apreendendo-lhe o sentido, significados e os contextos. É talvez, filosofar.

Na verdade, a linguagem dos espaços tal como a define Norberg-Schulz (1980), aparentemente nada têm a ver com linguagem escrita podendo ser traduzível nesta se descodificarmos um conjunto de palavras-chave da semiótica própria dos lugares.

Norberg-Schulz (1980) dá ênfase à importância de sentirmos a linguagem do lugar e procura entender as relações entre as pessoas e essa linguagem desdobrando-a em duas linguagens: a linguagem básica e a material. Ao criar estas duas linguagens para a arquitectura Norberg-Schulz (1980) assegura que existe um diálogo contínuo entre a linguagem de um lugar e as pessoas que estão presentes na sua leitura.

Foram inúmeros os contributos discursivos dos jovens e dos seus textos que traduzem a linguagem dos lugares pela apreensão dos seus sentidos materiais e imateriais neles podendo encontrar os contornos da relação entre ambas as linguagens.

Se considerarmos que a linguagem oral e o texto têm algo em comum, então Ricoeur (1981) tem conselhos importantes para a fase de análise desta pesquisa. Na sua hermenêutica, o autor procura entender a maneira como as pessoas utilizam o texto, isto é, expressam essa utilização.

No contexto da pesquisa, já fiz notar a minha posição de observadora participante. Esta assunção tem consequências teóricas e metodológicas sobretudo no momento em que é preciso fazer o balanço do trabalho.

Enquanto coordenadora/orientadora do processo de pesquisa foi minha preocupação manter-me em contínuo processo de uma auto-análise para fazer a apreciação das acções que ia mantendo com o grupo. Julgo, pois, estar em condições de fazer nesta fase final uma reflexão sobre as questões metodológicas com que me defrontei.

Assim sendo considero ser este o momento para expôr e debater esses problemas explicando com o possível detalhe os parâmetros em que decorreu a minha participação e as atitudes que tomei e mantive nos momentos mais cruciais.

A primeira questão é que me cabia a responsabilidade maior pela condução dos trabalhos a um nível macro, isto é, ao nível da tomada das decisões e da condução e orientação geral dos processos orientadores do trabalho de pesquisa ou seja a responsabilidade pelo tema, o método, os processos e os meios aplicados. Mas as questões que se põe à validade da pesquisa participante não se colocam com grande acuidade ao nível macro do processo embora ele já contenha em si as ´suspeitas metodológicas´ de que as condições da pesquisa podem ser subjectivamente contaminadas, podendo produzir determinados resultados. Interessava analisar as dinâmicas criadas a um nível micro, e sobre tal suspeita, deixo claro as seguintes considerações:

- o grupo de jovens, co-autores deste trabalho, não representa uma amostra estatisticamente representativa. Trata-se de um grupo de estudantes voluntários que, com alguma dificuldade, consegui agregar em torno do projecto, a maioria aderindo por curiosidade e alguns poucos por ´julgar uma matéria importante para o seu futuro académico´;
- aleatoriamente agregados, os jovens desta faixa etária, nas circunstâncias descritas da pesquisa, cujo tema era estudar sensitivamente os espaços do seu quotidiano escolar, fizeram um entusiástico trabalho de participação em grande parte por se sentirem apoiados por quem já tinha tido uma experiência metodologicamente similar e estava preparada para enfrentar e resolver desafios que se viessem a levantar;
- por outro lado, era um grupo de jovens a quem foi dada a oportunidade de poderem utilizar livremente técnicas de recolha de dados, que são propriedade sua (os *smartphones*) e às quais dedicam uma especial veneração, utilizando-os com proficiência assinalável;
- os espaços a estudar não eram, em caso algum, um laboratório em que os factores estavam sob controle, mas antes lugares emocionais que para os jovens tinham significados especiais, não sendo seguramente locais para agir na condição de cobaias;
- metodologicamente a sua participação foi etnometodologicamente observada, gravada em vídeo, constantemente (re)analisada para que

propiciasse um estudo longitudinal circunstanciado capaz de fornecer resultados com significado e permitir a correção atempada dos naturais enviesamentos;

- jovens motivados pelo desejo de participar (expresso ou implícito), e sem a obrigatoriedade de presença e de participação tinham que ser orientados (e acarinhados) para se manterem motivados num trabalho que era tudo menos intuitivo;
- apesar de motivados desde o primeiro encontro, não foi fácil direccionar os jovens para as novas realidades dos lugares, criar neles alguma aptidão para lidar com as múltiplas variáveis das suas linguagens e atmosfera, ultrapassar os embaraços que a especificidade desses assuntos lhes iam colocando;
- a especificidade do objecto de estudo exigia por outro lado a criação, no grupo de alunos, um *background* cultural específico capaz de levar à sua desocultação -os espaços exteriores (não lectivos) da escola na sua realidade arquitectónica apresentavam elementos que, embora evidentes, não se podiam transformar em mensagens com uma leitura fácil. Era preciso um certo tipo de acção sensitiva sobre espaços para os impôr como nova realidade perceptiva;
- foi preciso, por outro lado, criar espaço para o debate e partilha, ampliar e ir além das fronteiras do quotidiano, estar presente para imprimir estratégias para as interacções e mostrar como certas as metas que estavam nos horizontes, porém ocultas. A tarefa não era fácil mas desafiadora bastante para nos incentivar a todos;
- assim, grande parte do trabalho é resultado de uma acção colaborativa e de proximidade com práticas de pesquisa aplicadas pelos jovens. Este facto precisa de ser explicado uma vez que as metodologias tradicionalmente puras deixam claro que a colaboração entre investigador e investigados é eticamente possível quando se declara consciente das suas práticas, mas não deixa de trazer sérias dificuldades na hora de validar os resultados;
- toda a actividade desenvolvida com a minha participação directa ou foi contextualmente referenciada na tese ou está assinalada nas intervenções que se encontram no volume anexo "Diário de Bordo" nos números V.I e VI. (especificamente VI.II.). Quer isto dizer que em todos os momentos tive plena consciência do grau da minha intervenção no trabalho;
- foi, por isso, minha intenção manter ´um nível desejado de distanciamento´ que explicado de outra forma queria dizer, ´tão efectiva quanto baste´ ou ainda, ´tão distante quanto possível e tão próximo quanto o necessário´;
- se, pelos objectivos traçados e pelos processos de pesquisa implementados, eu entendia que me estava vedada uma colaboração que fosse para além do estritamente necessário para poder tirar partido do escasso tempo de que dispunha, por outro sentia ser minha a ´missão´ conseguir que estes jovens ´olhassem com um novo olhar´ para os espaços exteriores da escola. Isso não seria possível sem um grande empenho da minha parte, tendo medido com cuidado todos os passos que devia dar para não deixar ´morrer o projecto´[77]; a minha intervenção nem era planeada nem imposta sem um motivo de peso, mas antes uma presença de reforço com o único propósito

[77] Assumo, no entanto, que houve alguns momentos de certa fragilidade.

de não deixar esmorecer o ímpeto que se notou desde o início nos jovens e que era preciso acalentar;

- esta ´observação participante´ tinha a sua razão de ser. Era ditada pelas características do estudo que tinham implicações a vários níveis: por um lado, implicavam o domínio de alguns conhecimentos específicos de arquitectura e noções concretas sobre formas de descobrir, abordar e analisar os espaços construídos; por outro surgiam também as dificuldades inerentes ao debate de questões de foro filosófico, designadamente o conhecimento sensitivo, da hegemonia da visão, a perspectiva existencialista do conhecimento. Era, pois, necessário colocar em prática estratégias muito particulares para proporcionar vivências que provocassem a abertura a um conjunto de actividades e procedimentos tão específicos;
- porém, como consequências directas da minha experiência de professora de artes visuais e de profissional de arquitectura tinha inculcada a ideia de que ´podia tudo prever para tudo poder controlar´. Esta ´deformação profissional´ foi benéfica porque me permitiu manter um elevado grau de previsibilidade dos acontecimentos [tendo chegado a inventariar os vários rumos (os planos ´bê´) que podiam tomar os acontecimentos -por vezes havendo a necessidade de alterar a sequência dos encontros, introduzir e intercalar temáticas diferentes];
- no entanto, desde o mestrado que as experiências de pesquisa com os jovens me aconselhavam a não ter a ambição de poder controlar todos os factores em presença, muito menos num estudo deste tipo. Se nas aulas, os jovens, submetidos a normativos apertados, não se cansam de nos surpreender com a sua espontaneidade, nos ambientes mais informais de pesquisa em espaços livres e mesmo nas sessões teóricas preparatórias, (nas quais os jovens se podiam expressar livremente e utilizar ferramentas com que se encontram entranhadamente identificados), eles portam-se realmente com uma espontaneidade e imprevisibilidade absoluta;
- assim sendo, tudo se combinava para me abrir experimentalmente a uma nova via metodológica capaz de enfrentar e absorver de forma válida estes imprevistos, ter consciência dos meus pontos de vista e todas as minhas capacidades de imprimir dinâmicas que levassem os jovens a experienciar verdadeiras relações sensitivas com o ambiente o que exigia proximidade, identificação, actividade partilhada, corresponsabilização e cumplicidade;
- isto quer dizer que, por ter vivido com grande proximidade todas as tarefas que eu e os jovens íamos programando e realizando, não me é eticamente lícito enjeitar ´o pecado´ da minha participação activa em todas as fases do projecto apesar de procurar manter distanciamento e neutralidade nos momentos que os jovens mostravam ser capazes de progredir sem a minha colaboração;
- concluindo, esta proximidade colaborativa, se por um lado tornava possível a ´contaminação´ do processo tornou-me, por outro lado, uma conhecedora profunda dos jovens, do que diziam, do que expunham, do conhecimento que iam construindo e da forma como o construíam. Na parte final da pesquisa eu era capaz de, pela simples leitura de um testemunho, identificar o jovem que o produzira e as circunstâncias em que fora produzido. Isto

significa o reconhecimento da minha parte de ter sido uma observadora muito sensível aos problemas que iam surgindo que se empenhou de forma activa com os jovens, tendo mantido, no entanto sempre a consciência que era preciso manter um distanciamento que lhes desse plena liberdade e autonomia na formulação das suas produções discursivas.

A prática de uma leitura fenomenológica-sensitiva dos espaços por parte de jovens destas idades era necessariamente uma questão nova e complexa, não tendo eu a possibilidade de a referenciar a outros trabalhos já realizados na mesma área e em idênticas condições, mas o dever de desbravar caminhos novos tarefa que nunca a julguei tarefa impossível.

A minha atitude de não neutralidade foi pensada e assumida, nos períodos em que senti desnecessária a minha colaboração, mantive-me ´apenas´ como uma observadora responsável, atenta, mas distanciada. Era obrigatório imprimir a acção, mas depois deixar que ela avançasse ao seu ritmo sem tolher a liberdade aos movimentos mais espontâneos.

Por outro lado, não me poupei ao esforço de uma observadora ´algo obcecada´ por ter em conta tudo o que era produzido e dentro do contexto em que era produzido. No fim de cada encontro e num esforço de auto-análise, revia as filmagens feitas, os trabalhos apresentados pelos jovens, reflectia e anotava todas as considerações às quais não escapavam todos os eventos vividos na óptica de uma observação distanciada ou mais participada.

Esta auto-análise veio a revelar-se um procedimento estratégico eficiente para me manter sempre razoavelmente no domínio consciente das situações:

- dos momentos mais participados e de maior cumplicidade com os jovens, não posso deixar de testemunhar a percepção que ainda hoje tenho do clima específico que acabou por melhor caracterizar essa cooperação -a minha actividade participativa era rapidamente ultrapassada pelo entusiasmo e vitalidade criativa dos jovens que rapidamente os ´emancipava´ dos constrangimentos da minha participação e logo lhes devolvia o leme do trabalho. No fundo, à medida que decorriam os trabalhos, eles tornavam-se mais autónomos e não enjeitavam essa autonomia, bem pelo contrário;
- se nos primeiros encontros me inquietavam os seus olhares apreensivos, as palavras tímidas, se me interrogava sobre as razões que traziam até mim um conjunto de jovens desta idade voluntariamente para tratar de assuntos tão fora das suas necessidades vitais, como a arquitectura fenomenológica, tudo se foi desvanecendo à medida que, motivados por muitos factores entre os quais a novidade do tema e das estratégias (e aqui não posso deixar de referir o potencial da representação tridimensional -as maquetas como ´brinquedos´), eles se deixavam absorver e cativar;
- a sua autonomia crescia a par de mais cumplicidade com o meu saber de arquitecta como se, por obra de alguma intuição, nos fosse dado a perceber

que só nessa conjugação, o ritmo dos encontros se mantivesse sempre com ´pernas para andar´. Tal cumplicidade alimentava a curiosidade, a ousadia e a libertava o ambiente das naturais inibições e indecisões que andavam sempre por perto e ameaçavam tolher o desejo da descoberta dos caminhos da "indicialidade" de (Coulon, 1995a), isto é, de se transformarem espelhos do conhecimento que crescia entre eles;

- por fim a participação e a cumplicidade facilitava o conhecimento mútuo, intensificava os relacionamentos e, dentro do grupo, o ambiente tornava-se mais familiar e propício aos comportamentos mais desinibidos e às confidências.

Mantendo-se focados nos nossos propósitos os jovens fizeram inúmeras considerações que passamos a sintetizar:

> Não podendo ver os espaços em que nos aventuramos, os elementos arquitectónicos sofrem uma metamorfose nos seus significados: as paredes transformam-se em nossos ´guias´, o chão é o eco dos nossos passos, e por isso "*o eco diz onde estamos, é um GPS*" (3El.Sa.), o ar é a "*bússola que nos orienta*" (2Al.Ol.) entre a interioridade e a exterioridade. Sem a visão a audição "*toma o leme do corpo*" (2Al.Ol.) e todos os sons deixam de ser a confusa vibração dos nossos tímpanos e transborda em reverberações que enchem os espaços de múltiplas proximidades, os odores tornam-se "*recordações de flores, sabonetes, vernizes, perfumes, gente que passa envolvida em tecidos que são de certeza de seda e muito coloridos*" (3El.Sa.).
>
> Abertos a um ambiente multi-sensorial "*nunca nos sentimos sós*" (5Ma.Je.), sentimo-nos sempre envoltos pela estranha companhia dos "*outros sentidos reencontrados*", porque nos deixamos transportar para a "*realidade que está dentro de nós e que permanecia dentro de outra realidade que não eramos nós*" (2Al.Ol.). Somos então capazes de, na escuridão, encontrar tudo o que nos aproxima de outras palpitações, "*adivinhar o espaço nas pontas dos nossos dedos*" (6Pe.So.), sentir na pele a superfície de veludo das paredes lisas ou a aspereza do cimento, o vidro e a madeira, o cheiro a tinta.

Estas considerações vieram apresentar uma nova gramática da arquitectura vivida, fenomenal, de sentidos mais sentidos, semânticamente multi-sensorial, a nova ordem das coisas entre o perceber e o sentir (Damásio, 2017), que nos interioriza os espaços não como objecto mas como fonte criadora da nossa existência. "The sensory turn" (Braster, Grosvenor & María Del Mar Del Pozo, 2011) faz então sentido.

Sob o título "Properties of creative spaces", ou seja, os espaços de onde emana um potencial criativo[78], Kursty Groves e Oliver Marlow (2016) afirmam inexplicavelmente

[78] Uma nossa tradução não literal.

que “também vimos grandes exemplos de ambientes que, gratuitamente, atraem inspiram e abraçam o crescimento” (Groves & Marlow, 2016:34).

Eu pretendia que os jovens entendessem que experiência arquitectónica significativa não se reduz a uma série de imagens na retina: entrada, solo e tecto, paredes e janelas, quarto, sala e cozinha; os espaços vivenciados numa nova perspectiva, transcendem a geometria, foge desse absurdo e absorve a simbologia dos nossos encontros com os actos ´do fazer´: entrar, sair, comer, dormir, ler, sentar, falar, trabalhar como ingredientes de nossa própria existência. Não é neutra: c*onstrange-nos, orienta-nos, estimula-nos, recebe-nos e abriga-no*s (Pallasmaa, 2014). É da maneira que a seguir se transcreve -“de que nem sempre me informa o pensamento”-que Manuela Malpique (1983) se refere à curiosa transcendência corporal da multi-sensorialidade da matéria:

> eu, envolvido e envolvente […]. Este contacto directo e imediato com o meio exterior, pessoas e coisas, faço-o pelos canais da percepção, seguindo a vontade, o prazer e o desejo dos olhos, dos ouvidos, da boca, do nariz, da pele, dos movimentos, desde o mais íntimo e ínfimo até ao mais amplo e exteriorizado, designando no espaço total o território individual e colectivo e configurando-o à imagem do meu corpo. Esta consciência processa-se pelos contactos com as texturas do espaço, que o organizam e nele se dispõem, como sistemas estruturadores da relação. As texturas têm uma dupla qualidade, indissociável na definição dos espaços visíveis [na sua materialidade]: elas são consequência da identidade orgânica e estruturada de cada matéria (a cor, o grão, a luminosidade, a transparência, a sonoridade, o cheiro, o sabor, a temperatura, a rugosidade, etc.) e correspondem ao sentir do corpo, como um todo- a qualificação do perceptível, segundo as necessidades de quem as sente. Da sua razão mais profunda e imediata nem sempre me informa o pensamento (Malpique, 1983:44).

RESULTADOS -COMO ANALISAR O MUNDO DA VIDA

É na filosofía hermenêutica e segundo a perspetiva de Van Manen (2003) que encontro uma exlicação para a nossa discussão. Em primeiro lugar o autor lembra que a fenomenología "pretende obter um conhecimento mais aprofundado da natureza ou do significado das nossas experiencias quotidianas" (Van Manen, 2003:27, tradução nossa). Na medida em que

> "é o estudo do mundo da vida, quer dizer, do mundo tal como o experimentamos imediatamente de um modo pré-reflexivo e não tal como o conceptualizamos ou categorizamos, nem como reflectimos sobre ele" (Husserl, 1970b; Schutz y Luckmann, 1973)[79] (*In* Van Manen, 2003:27, tradução nossa).

Mas regressando à fenomenología e tal como já se deixou escrito "«as questões fenomenológicas são questões de significado.» Questionam sobre o significado e a importância de determinados fenómenos" (Van Manen, 2003:41, tradução nossa). Para o autor "a atitude fenomenológica é mais complexa porque inclui "uma mistura de idealismo e de empirismo como afirma Merlleau-Ponty (1964a)" (Van Manen, 2003:41, tradução nossa). Ora no seu entender a filosofía hermenêutica é "una investigación con base pedagógica" que nos oferece uma via para a discussão dos resultados que têm origem "no campo empírico da experiência vivida", "em que a investigação e a teorização fenomenológica interpretativa não podem separar-se da práctica textual e da sua escrita" (Van Manen, 2003:9, prólogo, tradução nossa).

Assim sendo, o método fenomenológico hermenêutico "não pretende explicar ou controlar o mundo, mas antes oferecer-nos a possibilidade de termos percepções explicativas que nos põem em contacto mais directo com esse mundo" (Van Manen, 2003:27). É assim que Van Manen (2003) establece que na fenomenologia hermenêutica não há lugar "a generalizações científicas que expliquem quem fez o quê, quando, onde, quantas vezes, até que ponto, em que condições, etc." (Van Manen, 2003:40). "A investigação fenomenológica toma sempre como ponto de partida a experiência vivida e os dados empíricos" (Van Manen, 2003:40-41, tradução nossa).

É, pois, esta hermenêutica fenomenológica que disponibiliza uma via que no meu ententimento parece adaptada neste momento da discussão de resultados.

Neste sentido as citações que eu fui inserindo no corpo desta tese são empíricas, têm origem nas interacções verbais dos jovens e na intenção explicativa das suas experiências. Para nós significam aquilo que a propósito delas os jovens falaram ou escreveram como explicação do seu significado, mas do ponto de vista hermenêutico permanecem abertas a outras interpretações. Para a hermenêutica, entre o que está

[79] Hurssel, E. (1970b). *The idea of phenomenology*. La Haya: martins Nijhoff.; Schutz, A. & Luckmann, T. (1973). *The strutures of life-world.* Evanston: northwesten University Press.

escrito e a sua interpretação, haverá tantas intermediações quantos os seus leitores. A nossa também naturalmente até porque fui uma testemunha muito interessada e presente. Portanto, para a hermenêutica a descrição é já uma interpretação. Como afirma Heidgger (1962)[80] "«o significado da descrição fenomenológica […] reside na sua interpretação […]" (*In* Van Manen, 2003:43, tradução nossa).

Isto é também explicado por Gadamer (1986)[81] em cuja hermenêutia o significado da interpretação há dois sentidos distintos:

> i) o primeiro é que "a interpretação é o acto de «indicar» algo mas também é o acto de «assinalar» o significado de algo (p.68). Este tipo de interpretação «não é uma leitura de certo significado, sendo antes claramente uma descoberta. De uma forma ou de outra, sempre procuramos interpretar o que ao mesmo tempo se oculta» (p.68)" (*In* Van Manen, 2003:44, tradução nossa);
> ii) o segundo "tipo de interpretação aplica-se quando nos enfrentamos com algo que já é uma interpretação como é o caso de uma obra de arte" (*In* Van Manen, 2003:44, tradução nossa). Tal como diz Gadamer (1986) "«quando interpretamos o significado de algo, na realidade estamos a interpretar uma interpretação» (p.68)" (*In* Van Manen, 2003:44, tradução nossa). O significado da experiência vivida encontra-se oculto ou dissimulado (Van Manen, 2003:45, tradução nossa).

O que é uma descrição fenomenológica? "Uma boa descrição fenomenológica constitue uma elucidação adequada de algum aspecto do mundo da vida, que resulte numa percepção da vida" (Van Manen, 2003:45, tradução nossa), isto é, o seu principal objectivo é descrever uma experiência vivida elucidando o significado dessa experiência.

Por fim, o que dizer da filosofía hermenêutica como método?

Em primeiro lugar "[…] o método fenomenológico difere da análise de conteúdo pelo facto de que esta especifica previamente o que pretende saber de um texto" (Van Manen, 2003:47, tradução nossa). Em segundo lugar a fenomenología hermenéutica não tem um método propriamente dito (Van Manen, 2003:48).

> A metodologia da fenomenologia é tal que impõe um enfoque da investigação que aspira a prescindir de pressupostos, isto é, é uma metodologia que procura proteger-se contra qualquer tendência até construir um conjunto predeterminado de procedimentos, técnicas e conceitos fixos que regulem o projecto de investigação (Van Manen, 2003:47, tradução nossa).

É mais um ´percurso´ e não um método.

A fenomenologia e a hermenêutica, segundo Van Manen (2003:47) têm um certo "*methodos*" que, significa "un camino". Para este autor a investigação fenomenológica envolve uma interacção dinâmica entre seis actividades de investigação:

[80] Heidgger, M. (1962). *Being and time*. Nueva York: Harper and Row.
[81] Gadamer, H.G. (1986). *The relevance of the beautiful and others essays.* Cambridge: Cambridge University Press.

> 1) centrar-nos num fenómeno que nos interessa verdadeiramente e nos compromete com o mundo;
> 2) investigar a experiência pelo modo em que a vivemos, e não tal como a conceptualizamos;
> 3) reflectir sobre os aspectos essenciais que caracterizam o fenómeno;
> 4) descrever o fenómeno mediante a arte de escrever e reescrever;
> 5) manter uma relação pedagógica firme com o fenómeno e orientada para ele;
> 6) equilibrar o contexto da investigação tendo sempre em consideração as partes e o todo (Van Manen, 2003:48-49, tradução nossa).

Após estas breves considerações encontramo-nos diante de um conjunto de produções discursivas que foram inseridas na tese pela sua ligação temática em três momentos decisivos na produção de narrativas dos jovens, e que a seguir faço referência aos mesmos.

> "Afinal parece que o trabalho que íamos fazer era descobrir a importância de uma parte pouco importante da nossa escola." (5Ma.Je., gravação audiovisual, 31 mar., fonte própria)

Esta é a expressão mais exemplar sobre a opinião inicial dos jovens. Construída a partir de uma percepção puramente funcional da escola, a jovem mostra-se apreensiva quanto à validade do trabalho em que está mergulhada e revela não saber os motivos do estudo de uma parte da escola que lhe parece pouco importante, sobretudo se compararmos os espaços exteriores aos espaços mais nobres de uma escola: as suas salas de aula.

> "Tenho agora algumas certezas que quem desenhou a planta teve que fazer um grande esforço para imaginar que a ligação ou quebra dos espaços livres eram agora a causa que nos obrigava a fazer os mesmo percursos inúmeras vezes durante o dia. Será que o arquitecto tinha isso na cabeça quando fez aquela planta?" (1Em.Pi., gravação audiovisual, 17 mar., fonte própria)

A partir da análise da **planta da escola** (imagem 27) a jovem deixa perceber os cuidados ou descuidados postos na sua elaboração. Com alguma ajuda na interpretação dos espaços exteriores da escola (quase todos desenhados para a circulação) fez o exercício de transportar o que via no desenho da planta (representação bidimensional) para a realidade dos dias que passa na escola, conseguindo aceder à leitura de que esse desenho poderia ter evitado os enormes problemas na circulação dos alunos que percorrem os pecursos entre pavilhões. Parece também dizer que tal erro podia ser evitado se, na sua opinião o arquitecto se tivesse posto ´no lugar do aluno´.

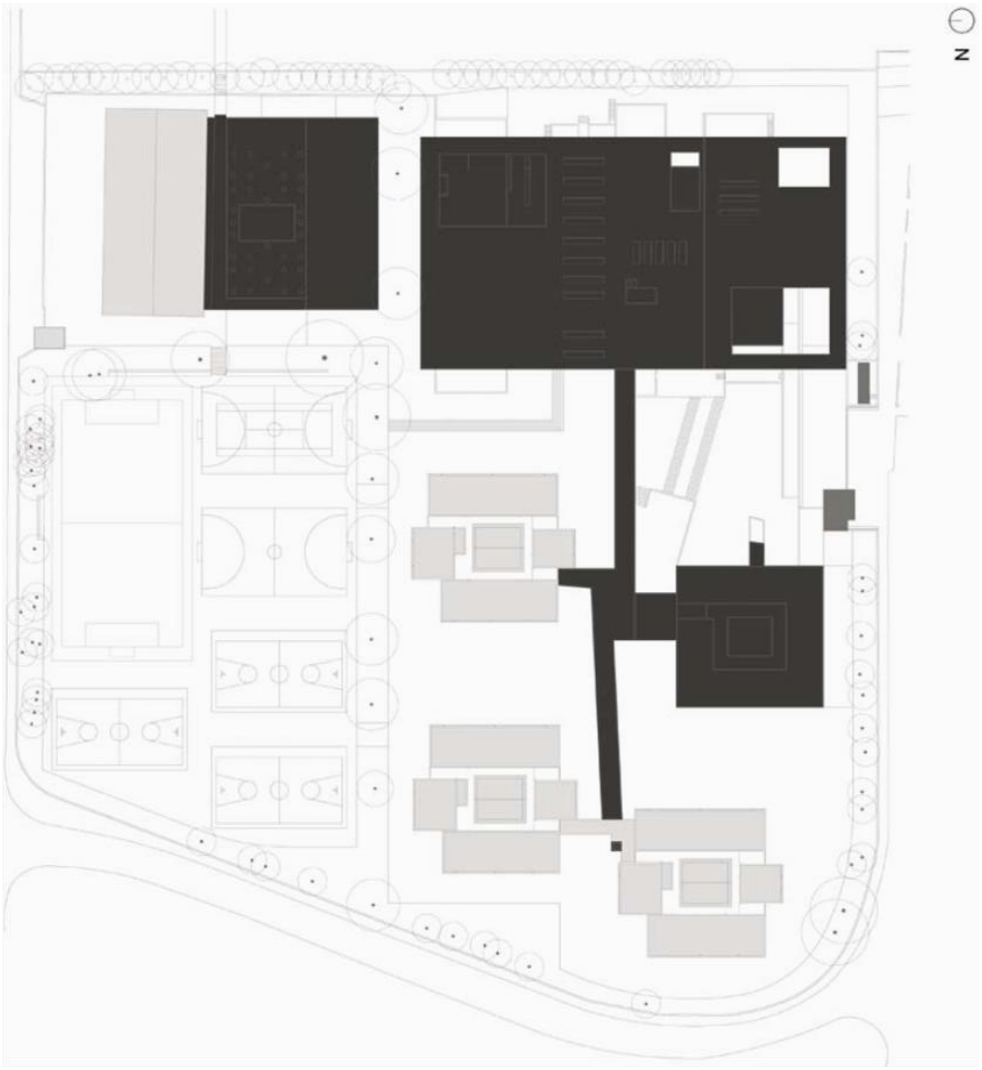


Imagem 27. Planta de implantação (construção nova) da escola Secundária de Santa Maria da Feira, tipologia: pavilhonar | base técnica (obtida a 9 fevereiro 2014 de http://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/054-3011.pdf)

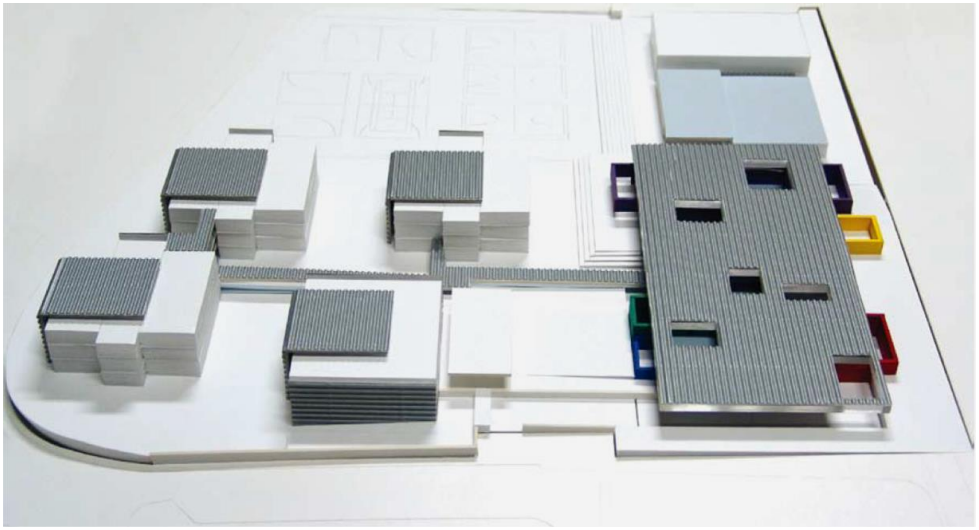


Imagem 28. Fotografia da maqueta, em prespectiva, representativa do projecto da escola atual Secundária de Santa Maria da Feira (foto de arquivo da escola, facultada pela direcção da escola).

A planta que se disponibilizou e usou para analisar com os alunos e que foi aberta ao seu estudo a partir de um lugar alto da escola, representava a projecção da escola e do seu construído arquitectónico -que foi cortado por planos secantes, a fim de mostrar o desenho do seu interior (imagem 29). Nessa planta os jovens identificaram algumas técnicas projectivas de ocupação de espaços por volumes, a respectiva representação, bem como toda a zona restante envolvente. Na sua opinião, a planta permitia ´ver a escola´ como se fosse a partir de um drone…

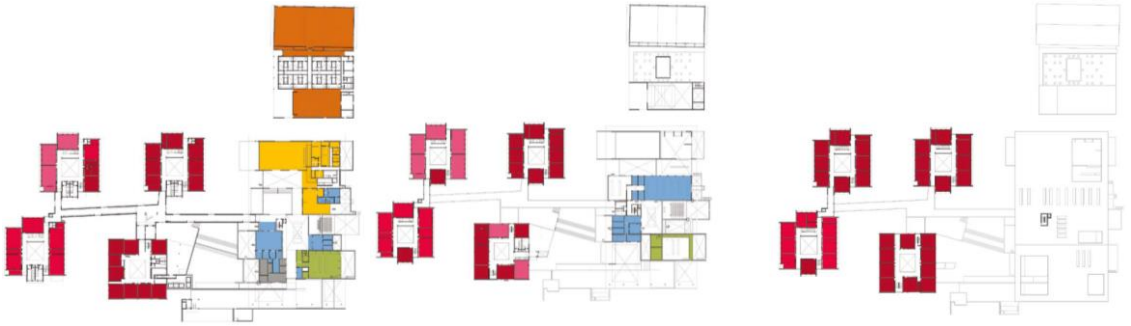


Imagem 29. Plantas da arquitectura e funções por pisos da escola Secundária de Santa Maria da Feira: 0, 1 e 2. (Obtido a 9 fevereiro 2014 de: http://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/054-3011.pdf)

Na exploração da planta os jovens foram dando conta que o objecto do nosso estudo era essencialmente a parte não volumétrica que na planta aparece pouco definida, ´escassamente desenhada´, tratada com pouco cuidado e pormenor pelos autores do projecto. Numa análise mais detalhada, ela deixava transparecer uma uniformização dos materiais de revestimento do chão e o desenho aparentemente apressado, desorganizado e desequilibrado dos espaços livres e dos espaços verdes.

Concluiu-se que as ´negligências´ notadas deixavam transparecer que os espaços não considerados lectivos funcionam como ´parte restante´ ou ainda ´elementos funcionais não primordiais´ elementos projectuais de ligação entre os outros volumes que, esses sim, ´o conjunto essencial do projecto´.

Desta forma, a consulta e visualização da planta de toda a escola levou-os jovens a constactar que possivelmente aquele ´conjunto essencial de volumes´ tinha sido disposto no espaço como áreas de projecção prioritárias das quais restou uma parte do espaço que parecia disfuncional, porque fora subalternizado por outras prioridades. Os desequilíbrios entre as zonas de circulação e a escassez e pobreza dos jardins eram para eles um facto notório. A leitura da planta tornou possível perceber que alunos compreendiam os problemas de circulação que encontravam no dia-a-dia e que também podiam ter sido acautelados.

Afinal, a planta da escola que ao princípio revelava ser um conjunto coerente na sua funcionalidade ´onde aparentemente nada faltava´, confrontado com a realidade da vida quotidiana dos alunos e das suas experiências, acabou por ser, com mais ou menos evidência, um projecto com ´limitações funcionais´.

Das duas razões que nos tinham trazido ali -a primeira para fazer a leitura *in loco* de uma parte do projecto da escola e, por ele, avaliar as consequências na vida quotidiana dos seus utilizadores; e a segunda para uma primeira especulação sobre a utilidade e importância dos espaços- ambas contribuíram para o despertar sobre a característica mais básica de qualquer projecto: a sua funcionalidade.

Ao procederem às primeiras apreciações dos espaços pela leitura da sua projecção num plano bidimensional (a planta), os jovens lançaram-se na via que eu mais desejava: a sua problematização.

Longínquas estavam, porém, as hipóteses para uma nova ´versão multi-sensorial´ destes espaços, a sua valorização imaterial, a desocultação de alguma ´nudez simbólica´ que estivesse fora de uma ´leitura à letra´ e muito menos o encontro com o ´espírito do lugar´ ou da escola que gostariam que fosse construída para a sua felicidade.

Porém os jovens iam estando já na posse de algumas certezas (de algum ´fermento a levedar´): aquilo ´podia não ter sido assim´ e afinal os descuidos do planeamento reflectiam-se na liberdade do seu quotidiano e das suas vidas.



Imagem 30. Fotogramas ilustrativos de uma das sessões formativas: “Gostava de vos mostrar a planta de uma escola…em Estocolmo, o que acham?”, fonte própria)

Fundamentalmente ficaram a saber as peças fundamentais de um projecto: planta topográfica, plantas do edificado a diferentes cotas, cortes, fachadas/alçados e representações tridimensionais (e.g. maqueta e imagens 3D), uma vez que relativamente à experiência arquitectónica são múltiplas as variáveis a ter em conta - volumes, objectos, cores, luz/sombra, formas, texturas, disposição relativa, perspetivas, mobiliário, decoração e arranjos paisagísticos, materiais de acabamento/revestimento, disposição dos percursos de circulação, zonas de lazer, zonas verdes, orientação espacial, entre outras.

Passo a passo alguns desses elementos veriam a luz de novas discussões.

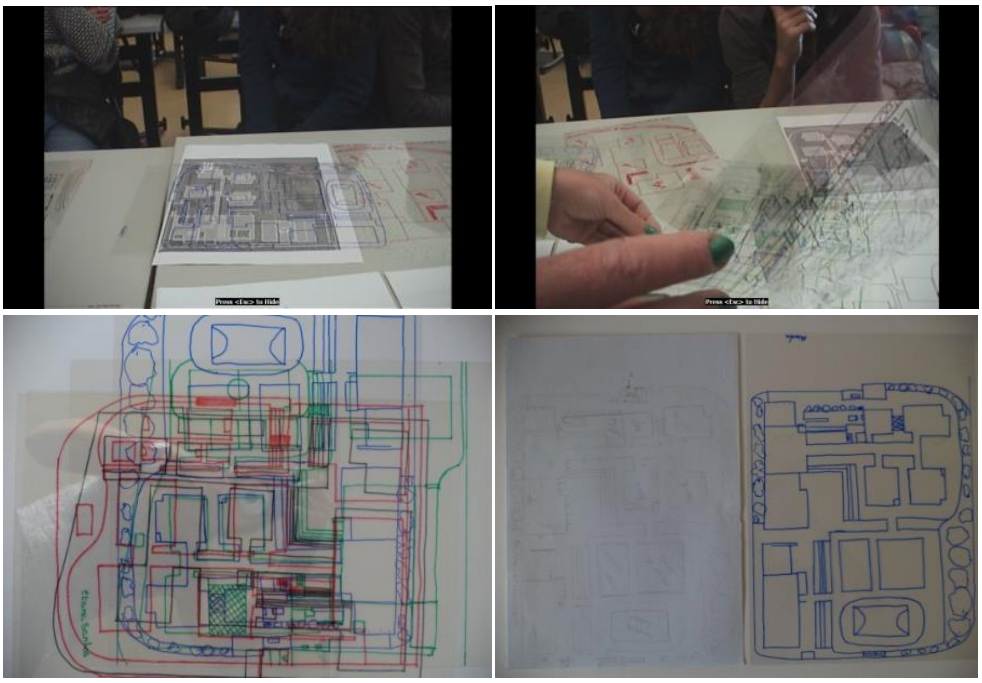


Imagem 31. Fotogramas e fotografias que ilustram o desenho feito pelos jovens da planta da escola onde foi feita a pesquisa -do desenho em suporte de papel ao acetato.

Sobre a representação da planta em desenho, os jovens encontraram dificuldades em colocar símbolos que guiassem as respectivas leituras. Curiosa a interrogação sobre o facto de ´como foi possível´ terem esquecido alguma coisa o que indiciava alguma capacidade descriminativa na representação dos elementos em desenho. Outra evidência era que os espaços sendo ´objectos do seu quotidiano´ são objectos do seu conhecimento ´embora alguns alunos os conheçam melhor´. Deixa-se aqui algumas interrogações: se há alunos que conhecem melhor os espaços, serão capazes também de os representar melhor? Como seria isso possível? Finalmente que razões há para poder afirmar que há alunos que conhecem ´melhor´ os espaços? O que será conhecer melhor o espaço? A resposta estaria na razão aduzida de que alguns reparam mais nuns pormenores que outras? A diferença está na representação ou nas pessoas que a fazem ou lêem?

> “Acho que existem várias formas de representar a planta da escola. Até porque cada um tem o seu grafismo. No entanto acho que cada um desenhou o principal, como a Eliana referiu: tem os blocos todos, tem o campo de jogos, tem o ginásio tem as bancadas, acho que basicamente tudo vai dar ao mesmo, apesar de cada um fazer à sua maneira.” (10Ma.Al., gravação audiovisual, 17 mar.)

> “Há um espaço que os alunos sabem, conhecem melhor do que outros, e outros determinados espaços que outros alunos conhecem melhor.” (3El.Sa., gravação audiovisual, 17 mar.)

> “A parte que eu senti mais dificuldade, é talvez a parte vermelha, e o campo. Porque como se vê as proporções não estão completamente perfeitas, deviam ser mais estreitas, (…). Há certos espaços que eu não conhecia tão bem na altura […]. Para me orientar e também para orientar as outras pessoas. Por exemplo, se eu só

representasse como está aqui no acetato, só representasse dois quadrados, ninguém ia imaginar que isto era um campo de ténis, e isto era um campo de basquete, e outras coisas, aqui com legendas as pessoas já percebiam melhor [no desenho em papel].” (2Al.Ol., gravação audiovisual, 17 mar.)

“…deu-me trabalho, embora não esteja tão detalhado […] os pormenores, é que há pessoas que reparam mais nuns que outras.” (1Em.Pi., gravação audiovisual, 17 mar.)

“São pessoas que usam mais o espaço, conhecem-no melhor, e está mais atento aos pormenores….” (10Ma.Al., gravação audiovisual, 17 mar.)

“Porque é que a gente não se lembrou daquilo?” (5Ma.Je., gravação audiovisual, 17 mar.)



Imagem 32. Sequência de fotos que ilustram o momento de representação tridimensional da escola a partir de sólidos -jogo lego*vite*- bem como a indicação de alguns pontos/lugares com interesse (25 mar.).

No seguimento desta abordagem foram levados a meditar sobre dois temas precisos: o primeiro foi o da dimensão estética ou artística do projecto; e o segundo a questão da

necessidade do projecto ser consequência de uma proposta que é negociada entre o arquitecto e os destinatários/potenciais utilizadores da obra e portanto ser importante a sua representação estética bem como a sua funcionalidade ajustadas.

Sobre a dimensão estética era unânime a ideia de que ´as pessoas constrõem coisas para serem bonitas´ embora muitas vezes as apreciações sejam muito subjectivas. Alguém disse que "vivia numa casa bonita, mas havia quem dissesse que não era tanto assim". Por outro lado alguém também notou que havia uma razão para a construção ter sido aquela e não outra talvez "*para afastar os alunos um bocado dos blocos*" –lugares onde decorrem as aulas e é preciso silêncio. Deixei outra questão: afinal as pessoas constrõem de uma determinada maneira com o objectivo de ´afastar as pessoas de alguns lugares?´ Haverá propósitos escondidos nas formas de construir?

> "Quiseram valorizar mais a parte de dar aulas se calhar… para afastar os alunos um bocado dos blocos." (3El.Sa., gravação audiovisual, 17 mar.)

> "Esta escola é muito diferente da minha escola anterior. Esta escola é muito mais definida. Está dividida na parte dos blocos (4 blocos), polivalente e espaço desportivo." (4Fr.Re., caderninho em branco, 10 mar.)

Queria-se destacar que, em qualquer projecto pode ser acrescentada uma valorização artística e a manifestação de interesses do(s) destinatário(s) que, em todos os casos, e também no caso da escola, devem ser sempre tomados em linha de conta.

Este apontamento deixava um alerta para os participantes na sua condição de utilizadores finais de um edifício sobre o qual não tinham dado a sua opinião nem consta no historial da escola que em momento algum os alunos tenham sido ouvidos.

Relativamente aos materiais usados nas obras, a sua escolha é feita por questões, estéticas, económicas, preços/durabilidade, ou por virem acrescentar outras características à obra: recorte, equilíbrio, cor, aparência, leveza e contraste. Foram elucidados genericamente sobre as suas características: textura, peso, cor e transparência, flexibilidade, estética, raridade, plasticidade, permeabilidade, capacidade de enquadramento plástico na obra e resistência ou adaptabilidade.

Deixei, no entanto, a ideia de que o que preside à escolha dos materiais, neste tipo específico de construções públicas -escolas segundo um modelo repetitivo em diferentes pontos do país- é mais o facto da relação preço/durabilidade e menos a sua vertente estética.

Em torno dos materiais, era preocupação minha que os jovens dominassem uma linguagem mínima comum que possibilitasse que as intervenções dos alunos fossem formalmente enquadradas com alguma correcção em termos arquitectónicos.

Ao pretender-se que os alunos acedessem a um patamar mínimo de conhecimentos era também provocar a sua curiosidade e motivação. Eles mostravam interesse em saber

termos da arquitectura. Estava convencida também que o uso de uma linguagem hermética ou ambígua que não entendessem representaria mais um obstáculo ao nosso entendimento e podia conduzir a uma experiência frustrante.

A partir das suas percepções, resumiu-se genericamente as seguintes considerações após o trabalho sobre a planta:

> A escola "*tem bons espaços exteriores e zonas livres que estão mal protegidos da chuva e do sol*", em "*grande parte inacessíveis a utilizadores com mobilidade reduzida*", "*são barulhentos nos intervalos*", "*com escasso mobiliário*", "*zonas ajardinadas poucas e descuidadas*" e "*ausência de cor e decorações*".
> Quanto aos alunos, "*eles dispersam-se nos intervalos para formarem grupos que se juntam e permanecem juntos por alguma razão*" (ver planta da escola da imagem 41, mais adiante, com a localização dos espaços mais ocupados; volume anexo "Diário de Bordo" o número VI.II com a transcrição dos discursos dos jovens sobre o espaço que mais frequentam 27 jan. a 3 fev. e apontamentos do ´caderninho em branco´ 13 jan), havendo espaços mais frequentados que outros sem se saber porquê.

Como esperava a planta, como primeira abordagem de confronto entre o desenhado e o real operou nos jovens uma primeira leitura dos aspectos físicos que se mostravam presentes. As observações concentram-se sobretudo em aspectos mais negativos do que viam ("reduzido", "inacessíveis", "barulhentos", "descuidados", "descoloridos "e "sem decorações", "sem árvores"…).

No contexto desta investigação era necessário um outro dispositivo -**uma grelha**- para orientar os jovens na descoberta de outras dimensões menos óbvias e intuitivas, e que os fizesse aprofundar a sua argúcia e capacidade de observar com outra profundidade aquela realidade. Por essa razão socorreu-se a uma grelha de observação que tinha como objectivo levar os jovens a descobrir a outra face dos espaços, colocando-lhes um conjunto importantes de interrogações para eles (jovens alunos) descodificarem, reflectirem e apresentarem conclusões.

A primeira perspectiva detalhada dos espaços que os jovens tiveram foi muito determinada pelo uso dessa grelha de observação elaborada com base em Kursty Groves e Oliver Marlow (2016:128-129), traduzido e adaptado a partir do livro "Spaces for Innovation". Foi um momento crucial do estudo que correspondeu a uma primeira percepção sensorial direccionada para o conhecimento dos espaços (primeira saída para o ambiente a estudar). A grelha aborda um conjunto de parâmetros de análise e na fase da sua elaboração considerou também alguns conceitos (prévios a admitir) resultantes duma primeira abordagem realizada a três turmas do secundário (10º, 11º e 12º anos), em três encontros prévios destinados a apresentar o meu projecto de investigação (nos encontros destinados à formação do grupo de pesquisa dos jovens a envolver, ver volume anexo "Diário de Bordo" o número II).

Como nota prévia a utilização da grelha pretendia fazê-los (jovens alunos) apreender a realidade dos espaços, que embora sendo uma entidade polissémica[82], precisava de uma apropriação (ressignificação) pelo olhar de cada aluno.

Os parâmetros considerados na grelha foram os seguintes:

1- AMBIENTE: cheiro, tacto, temperatura, qualidade do ar;
2- LUZ E NATUREZA: vistas: luz natural e artificial, cores, decoração;
3- SOM: ruídos das pessoas, dos equipamentos, dos ambientes;
4- APARÊNCIA: orientação e limites; altura dos cobertos, mobiliário, limpeza;
5- MOVIMENTO: acessos para a circulação dos utilizadores e movimentação no ambiente;
6- ACTIVIDADES: atitudes das pessoas no terreno (jogar, conversar, divertir-se, rir), zonas livres no espaço**,** relação utilizadores/zonas livres (espaço/pessoa), posição da pessoa em relação às outras, posturas do corpo;
7- OUTRAS: adaptação do mobiliário, efeitos dos espaços nas pessoas (actividade isolada e grupal).

Tais parâmetros são reveladores de que nos espaços existem elementos que fazem deles uma realidade complexa, espaços que são ´da vida e para a vida´, isto é, que se encontram vinculados ao seu corpo e aos seus modos de viver, havendo múltiplos parâmetros que abordavam não só os espaços, mas também as suas qualidades e as pessoas -suas utilizadoras com as suas naturais atitudes. Esses parâmetros não são meras evidências das suas características físicas, mas também das suas qualidades sensoriais e mesmo emocionais.

Na verdade, a grelha (imagem 33) foi uma surpresa para os jovens que pensavam que, quando se falava dos espaços exteriores da escola, nos referiamos às ruas, escadas e pátios, bancos e cobertos, ideia que lhes ficou da análise da planta da escola. Numa perspectiva fenomenológica, o espaço em estudo envolveria necessariamente também as suas qualidades sensório-afectivas que os jovens não faziam a ideia de que estariam ali implicados. Mesmo não conscientes, tais qualidades estão presentes uma vez que os espaços se definem como ´uma dimensão vital das pessoas´ que num dado momento os usufruem e os elegem como lugares da sua existência.

Ser multidimensional foi a razão da escolha desta grelha, cuja original se intitulava: "Propriedades do espaço, que afectam o pensamento criativo, a interacção e o comportamento social"[83]. Após a sua tradução e algumas adaptações que, na minha

[82] László Moholy-Nagy (*In* Yates, 2002:205-221, em "Espacio: el Espácio-Tempo y el Fotógrafo") depois de apresentar 44 termos para definir espaço, desde o espaço matemático ao formal, explica que na "definição de espaço prevalece na actualidade uma acentuada incerteza. Esta incerteza manifesta-se nas palavras que utilizamos para defini-lo que foi expandida pela visão a partir do espaço e pela aplicação da luz artificial que alteram todas as representações arquitectónicas do passado" (Moholy-Nagy *in* Yates, 2002:210, tradução nossa).
[83] Tradução nossa.

experiência de professora de artes visuais e de arquitecta me diziam ´não estarem suficentemente explícitas e/ou nem sequer indicadas', a grelha passou a ser a seguinte:

1 AMBIENTE							
Sabor/cheiro	Desagradável	1	2	3	4	5	Fresco
Tacto	Desconfortável	1	2	3	4	5	Confortável
Temperatura	Demasiado quente/frio	1	2	3	4	5	Normal: 18º - 25º
Qualidade do ar	Abafado	1	2	3	4	5	Arejado

2 LUZ E NATUREZA							
Vistas	Sem vistas para a natureza	1	2	3	4	5	Natureza visível
Jardins	Jardins cuidados	1	2	3	4	5	Jardins ao abandono
Luz natural	Ausência de luz natural	1	2	3	4	5	Luz natural (sem brilho)
Luz artificial	Intensa/brilhante	1	2	3	4	5	Imitação da luz natural
Cores (matiz)	Berrantes	1	2	3	4	5	Harmonia
Cores (saturação)	Monotonia	1	2	3	4	5	Relaxamento
Decoração (estimulação)	Saturado/ monótono	1	2	3	4	5	Alegre/convidativo

3 SOM							
Ruídos das pessoas	Ambiente ruidoso	1	2	3	4	5	Ruído ambiental ligeiro
Ruídos dos equipamentos	Perturbador	1	2	3	4	5	Ruído de fundo ligeiro
Ruídos do exterior	Perturbação da escola	1	2	3	4	5	Ruído ligeiro ao longe

4 APARÊNCIA							
Orientação	Exposto ao clima						Acolhedor
Limites	Menos de 1 m	1	2	3	4	5	Horizonte além de 5 m
Altura dos cobertos	Menos de 3 m	1	2	3	4	5	Acima de 3 m
Mobiliário	Escasso	1	2	3	4	5	Bem distribuído
Limpeza	Sujo	1	2	3	4	5	Muito limpo

5 MOVIMENTO							
Acessos	Obstáculos	1	2	3	4	5	Boa acessibilidade
Movimentação dos utilizadores	Restrições (espaços pequenos/muita gente/ obstáculos)	1	2	3	4	5	Espaços amplos
Movimentação geral no ambiente	Confusão	1	2	3	4	5	Ordem (liberdade de movimentos)

6 ACTIVIDADE							
Atitudes das pessoas no terreno (jogar, conversar, divertir-se, rir, fumar, namorar)	Zonas sobre-ocupadas/conflitos	1	2	3	4	5	Bem-estar geral
Zonas livres no espaço	Mal distribuídas	1	2	3	4	5	Bem distribuídas
Relação utilizadores/ Zonas livres (espaço/pessoa)	Concentração	1	2	3	4	5	Dispersão
Posição da pessoa em relação às outras	Constrangimento	1	2	3	4	5	Liberdade
Posturas corporais	Isolamento	1	2	3	4	5	Participação
Conversação	Confusão/gritos (*Babel*)	1	2	3	4	5	Interação facilitada

7-OUTRAS							
Adaptação do mobiliário	Desajustado ao utilizador	1	2	3	4	5	Personalizado/ ergonómico
Efeitos dos espaços nas pessoas	Agitação	1	2	3	4	5	Relaxamento/descanso. Bem-estar.

Imagem 33. Grelha traduzida e adaptada a partir de *SPACES FOR INNOVATION: The design and Science of inspiring environments* (Groves & Marlow, 2016:128-129).

Na apresentação da grelha sublinhou-se que a sua adaptação foi acentuada: i) em primeiro lugar porque queria-se que a linguagem utilizada fosse clara, sem ´academismos´, para poder ser bem assimilada e entendida pelos jovens; ii) depois porque interessava que incidisse sobre os aspectos fenomenologicamente relevantes e que foram nomeadamente os efeitos sensoriais dos espaços, a luz, o ruído, o vento, a temperatura, a abertura e o fechamento dos limites. Por outro lado, era importante facilitar a descoberta de novos simbolismos nos espaços e ´necessário repensar o quotidiano justapondo-o áqueles parâmetros´, pondo os jovens a fazer a recapitulação das suas experiências e atitudes corporais nos intervalos e rever mentalmente as suas movimentações e distribuição nos espaços, procurando as suas razões. Os parâmetros abriam possibilidades para outro tipo de observações que tornavam possível aceder a outras percepções e provocar o seu reencontro com as características espaciais menos explícitas -os odores, a luz, as cores, as zonas livres, as acessibilidades, o mobiliário, a decoração, a vegetação, a aparência, o bem-estar.

Para se indagar de forma mais precisa as percepções dos jovens, a grelha admitia cinco níveis de escala entre a característica mais negativa (1) e a mais positiva (5) o que dava a possibilidade do aluno poder fazer uma avaliação mais pessoal. Relembro que de acordo com Jonathan Crary na "modernización de la vision" (*in* Yates, 2002:129-145) isto não colocou em causa o modelo representacional a partir da "posição do observador", uma vez que, como ele afirma: "o resultado foram novos modelos de visão autónoma baseados na subjectividade. O mundo de relações externas fixas foi substituído por modos de ver diferentes" (Crary *in* Yates, 2002:129). E, mais à frente "a visão subjectiva que autorgava ao observador uma nova autonomia e produtividade […] era o resultado do observador num sujeito com um novo conhecimento" (Crary *In* Yates, 2002:137, tradução nossa).

A escala de níveis queria responder às possibilidades de registo das diversas visões subjectivas dos respondentes. Vejam-se alguns resultados:

> "bancadas molhadas, porque não há coberto … e pronto é isto aqui atrás sem ninguém abandonado, como um cão… cheira mal aqui atrás, cheira a urina e ouve-se o barulho das aulas de física do pavilhão…" (3El.Sa., gravação audiovisual, 13 jan.)

> "Eu filmei à volta do pavilhão gimnodesportivo, principalmente na lateral virada para a estrada e nas traseiras. Nesta filmagem verifiquei o quão sujo estava o local, e o seu cheiro a urina repugnante. Estas situações desagradáveis devem ser devido ao facto de ser o sítio escondido que é, que para além disso, é parado." (3El.Sa., caderninho em branco, 13 jan.)

> "Eu escolhi o espaço vermelho porque é um dos espaços com que me identifico, acho que aquele espaço precisa de um pouco mais de vida, acho interessante, e porque também é um sítio onde o pessoal frequenta para fumar quando está a

chover. Nesse sítio deveria ter algo, de ter um entretenimento, por causa de ser um espaço onde passa muitas crianças, daí me ter chamado atenção." (2Al.Ol., caderninho em branco,13 jan.)

"Acho que devia haver mais bancos e sítios de convívio exteriores e não considero a estética do edifício muito apelativa. Dá-nos a sensação de hospital pela sua simplicidade e cor (branco). Agora estamos perante uma escola fria na medida em que tudo é branco, com um aspecto muito hospitalar." (6Pe.So., e-mail, 24 jan.)

"O Espaço entre os blocos A e D, como o bloco A é de artes por que não evidenciar isso nesta antecâmara exterior? Como uma espécie de montra de uma área artística, visão diferente? É um Espaço vazio "morto" sem frequência de alunos, com buracos no chão. Espaço de passagem que poderia ser de paragem e permanência. Ou no espaço de entrada da escola, animar a parede para haver mais comunicação visual." (3El.Sa., caderninho em branco, 9 dez. 2013)

"No meu ponto de vista, a escola podia ser melhor aproveitada e explorada e ter mais cor nalguns sítios que a tornariam mais acolhedora." (2Al.Ol., e-mail, 24 jan.)

A primeira finalidade da aplicação da grelha de observação era evidenciar que o estudo se centraria nos espaços exteriores da escola, para os quais os respectivos parâmetros de observação se direccionavam. A segunda era consciencializar os jovens sobre as vantagens de uma interpretação pormenorizada e estruturada das condições objectivas dos espaços avançando com a questão de que eles podiam ser outra coisa diferente do que usualmente lhes parecia.

Por fim, essa análise pormenorizada servia de guia para os orientar nas críticas às características dos lugares abrindo caminho para conclusões que pudessem originar planos de intervenção (apresentar soluções inovadoras), pondo desde cedo os jovens em articulação com essa possilbilidade.

Das anteriores seis narrativas/respostas acentuam-se como ideias centrais as seguintes:

- "bancadas molhadas, porque não há coberto"; "abandonado, como um cão"; "cheira mal"; "ouve-se o barulho das aulas de física";
- "verifiquei o quão sujo estava o local"; "cheiro…repugnante; devido ao facto de ser o sítio escondido…parado";
- "é um dos espaços com que me identifico"; "sítio onde o pessoal frequenta para fumar"; "deveria ter algo, de ter um entretenimento, por causa de ser um espaço onde passa muitas crianças";
- "não considero a estética do edifício muito apelativa"; "Dá-nos a sensação de hospital pela sua simplicidade e cor (branco)"; "estamos perante uma escola fria na medida em que tudo é branco";
- "É um Espaço vazio "morto" sem frequência de alunos, com buracos no chão"; "animar a parede para haver mais comunicação visual";
- "podia ser melhor aproveitada e explorada e ter mais cor nalguns sítios que a tornariam mais acolhedora."

Estas produções discursivas são reveladoras de que, mais concentrados nos espaços por via das respostas aos parâmetros, a postura dos jovens diante dos espaços sofreu um verdadeiro salto qualitativo. De referir que pela primeira vez se mostram sensíveis (aliás multissensíveis) às suas caracteristicas tendo sido tocados (verdadeiramente tocados) por evidentes preocupações de ordem sensorial. O mais significativo é que tais afirmações não foram respostas aos parâmetros, mas extrapoladas dessas observações, sendo assim considerada como uma reflexão pessoal.

Interessante é o aparecimento de comentários de ordem emocional: um jovem recorre a uma comparação metafórica dizendo que a escola "*parece um hospital*" o que na sua perspectiva a tornava fria pelo uso e abuso da cor branca. Igualmente noutra apreciação encontra-se a ideia de que um espaço "*sem ninguém*" é um espaço "*morto*" (nova metáfora) que podia ser animado com algum tipo de decoração, "*uma vez que era uma antecâmara das artes*". Por fim "*a escola podia ser mais acolhedora*". A simplicidade desta resposta revela que o respondente não se sente acolhido neste ambiente, o que por certo lhe parece provocar desconforto. Provavelmente nunca tinha consciencializado tal desconforto (e as suas razões) que foi despoletado por uma observação mais atenta da escola. Isso indica que havia na escola indícios ocultos da sua arquitectura, e que alguns desses indícios têm repercursões nas suas vidas. A sua consciencialização corresponde à sua problematização.

Todas as apreciações são críticas (negativas) e algumas admitem ´a possibilidade das condições poderem ser melhoradas´ não se sabendo quando, nem por quem.

Ficara a convicção de que a procura de respostas para as várias questões colocadas nos seus parâmetros levariam os respondentes a consciencializar algumas características essenciais da arquitectura dos espaços levantadas agora pela avaliação dos seus contextos físicos e não físicos que na grelha suscitavam uma avaliação (qualidade), não só objectiva mas também subjectiva.

A grelha colocava interrogações das quais havia a certeza de nunca terem sido levantadas, o que levava a acreditar que o seu aparecimento nesta fase do trabalho iria concorrer para novas reflexões para outros contextos que em muito ultrapassariam as suas vivências e rotinas diárias.

Afinal, as coisas do seu quotidiano (mais os espaços que são palcos dos seus dias) estavam assim e, não sendo problematizados, assim permaneceriam. O trabalho de análise a que a grelha obrigava era uma espécie de lupa, composta por um conjunto de requisitos a que era preciso submeter o seu poder de análise e apreciação. A sua utilização colocou os jovens no centro desta transição: os espaços que, sem outras análises, eram realidades sem importância, ocultas, despersonalizadas, mergulhadas na trivialidade, sem apelar à interactividade, postas ali para os servir sem exigir contrapartidas, coisas cujo cuidado não lhe diziam respeito, que já estavam ali antes

deles e ali ficariam após a sua saída da escola, passaram, por virtude desta nova leitura, a ser uma parte da sua vida vivida, um cenário onde muitas coisas se tornaram diferentes, porque neles se sentiram de outro modo situados, tendo-se tornado sítios da sua existência, pontos e pontes de encontros onde conviviam, respiravam, viam, cheiravam, sentiam frio e calor, jogavam, sentiam alegria e às vezes sofrimento. As perceções desta realidade mudaram radicalmente.

Porém a sua sensibilidade explodiu após a leitura de um parâmetro que os lançou num inenarrável *brainstorm*. Estrategicamente colocado, em último lugar, alguém interrogava que efeitos os espaços tinham nas pessoas, em que se admitia "agitação" (1) e "relaxamento/descanso e bem-estar" (5).

Então, partindo da certeza de que os espaços agem sobre as pessoas, tive-se como segunda consequência da grelha de observação a possibilidade de identificar os aspectos negativos dos espaços, mas também a respectiva responsabilização pelo seu *design*, estado de conservação e embelezamento.

Foi assim que em catadupa surgiram estas apreciações mais valorativas e sustentadas em termos mais inovadores, que indiciavam um crescimento mais estruturado das atitudes dos jovens rumo a uma forma mais autónoma de encontrar e salientar defeitos e virtudes:

> "Afinal é nos recreios que passamos grande parte do tempo e é lá onde gostamos de estar. […] Que hipóteses temos mesmo de mudar aqueles espaços?" (5Ma.Je., e-mail, 3 fev.)

> "Era preciso descobrir coisas que não estavam visíveis: as energias vindas dos espaços? A gravidade como atracção para os objectos e para o solo (vibrações ou inquietações), relaxamento (serenidade), contemplação/meditação?" (2Al.Ol., e-mail, 3 fev.)

> "Como queremos que os espaços sejam para os alunos?
> Confortáveis, seguros, misteriosos, acolhedores (receptivos), em estado de alerta mas sem *stress*!" (8Ma.Pa., e-mail., 3 fev.)

Do ponto de vista fenomenológico o primeiro degrau da análise de um espaço é o despertar sensorial para a sua realidade criando dela um significado, "the sensory turn" (Braster, Grosvenor & Andrés, 2011), que torna possível descobrir as qualidades que dizem respeito às percepções pessoais, qualidades que emprestam ao utilizador o conforto, o bem-estar e a qualidade de vida necessários para complementar a sua felicidade.

Agora alguém aponta que há "vibrações ou inquietações" que causam relaxamento e serenidade e também a "energia e a gravidade" como ´submundo´ que se prestava a ser percepcionado. Pallasmaa (2014) andava por ali na inquietação que estes jovens

deixavam transparecer ao percepcionar a vida de outra maneira deixando que, no seu exemplo, se abandonassem aos "olhos da pele".

> "Como podemos estimular o uso de todos os sentidos, *The sensitive turn*?" (9Ev.Ol., e-mail, 3 fev.)

> "Se a qualidade do ambiente dos espaços escolares é importante para a saúde como podemos assegurar essa qualidade?" (4Fr.Re., e-mail, 3 fev.)

Os espaços são amplos para moderar os ritmos do estar, para se abrirem ao desgaste físico e impedir que os alunos entrem nas salas de aula com a mesma turbulência em que tinham vivido os longos minutos das aulas anteriores. A amplitude é moderadora do caos e a transição para uma nova ordem. Realmente já se disse que espaços exteriores da escola são a alternativa aos lugares de vigilância mais apertada dos "Profs" e convocam ao relaxamento e ao isolamento.

> "[No início da construção da maqueta final da escola, a certa altura, os jovens estudantes começaram a cantar em coro a letra de uma musica…] É dos desenho animados, dá todas as manhãs, aos sábados e aos domingos." (5Ma.Je., gravação audiovisual, 8 abr., fonte própria)

> "Ah, espera deixa tirar uma foto para meter inveja." (5Ma.Je., gravação audiovisual, 6 jun., fonte própria)



Imagem 34. Fotogramas que ilustram um momento de informalidade, e.g. lanche "pic-nic", fonte própria.

E para finalizar consegue-se ler que há uma viragem sensitiva apontada por alguém (*sensitive turn*) interessando também (preocupação) a qualidade do ambiente e as possibilidades da sua melhoria.

Mas o que mais me fascina é a fidelidade com que é retratado o bem-estar que por ali reinava aquando da construção da maqueta da escola (onde se realizou o trabalho de campo deste estudo). Aqui o gesto artístico deixa no ar o gozo de cantarolarem uma

canção e o prazer de fazer uma boa foto de meter inveja. A foto era o testemunho de que estiveram ali, e a certeza de que quem não esteve sentirá desejos de ter estado…

A grelha de observação foi o meio mais directo e eficaz de convidar os jovens a meditar, descriminando nos espaços, não só as características básicas mas também aquelas que ´embora escondidas, andavam por ali´. O esforço para ´preencher a grelha´ obrigava a procurar levantar com precisão os contornos da ´faceta escondida dos espaços´, finalidade que se desejava que eles não menosprezassem. Não pondo de parte o lugar à especulação uma vez que se acreditava que ela iria criar-lhes a deriva à sua criatividade e imaginação e permitir dar o ´salto em frente´ no significado mais qualitativo, sensorial e afectivo das suas produções discursivas. Eis a prova:

> "O que é um espaço com magia? A magia de um espaço é um lugar onde uma comunidade unida como uma família, tem espaços seguros e de confiança, atraentes, bonitos e inspiradores." (7Ru.Pi., e-mail, 3 Fev.)

O último degrau estava à vista e foi consequência de preocupações pelo que acontecia nesses espaços que se transformou na sua responsabilização por elas. A responsabilização era o topo da pirâmide e levou o grupo de jovens à necessidade de construir um ´imperativo´ que a todos obrigasse designadamente à sua renovação e cuidado.

> "Os nossos sentidos falam e põem-nos a falar. É preciso abrirmo-nos às suas palavras. O que é preciso mudar e o que é que podemos mudar?" (6Pe.So., e-mail, 3 fev.)

> "As cores dão vida. As paredes descoloridas desanimam […]." (2Al.Ol., e-mail, 3 fev.)

> "Os espaços fazem os comportamentos? Que pistas precisámos de deixar para provocar os comportamentos mais correctos e mais desejados? Como criar oportunidades para a união das pessoas e desencorajar as divisões?" (10Ma.Al., e-mail, 3 fev.)

Esta última consideração é lapidar. Ela encerra já o desejo de comporem um imperativo que obrigasse a todos os presentes e os que virão -imposição que extravasava o presente e tinha até uma visão de futuro. Não era uma consideração passageira, mas assumida, sentida e expressa no desejo que perdurasse no tempo, tal era a sua importância para aquela comunidade que o seu cuidado futuro ficasse assegurado.

Estes jovens (todos os jovens nestas circunstâncias?) precisavam de tempo para se abrirem ao mundo das novas percepções e conhecimento e chegar a uma compreensão mais humanizada desse mundo porque o conhecimento a que se queria que chegassem era o conhecimento sentido, os espaços como ´coisas com vida´ porque, afinal, são ´partes de si próprios´. Depois era deixar que as emoções operassem uma revolução a que se chamou a ´revolução do entusiasmo´, que era já a revelação da tão esperada transformação de cada um.

Sintetizando, a partir de dado momento, das intervenções discursivas dos jovens salientamos: "*o desejo de mudar os espaços, porque é lá onde gostamos de estar*"; a "*necessidade de descobrir novas energias vindas desses espaços*"; a sua qualificação dos bons espaços como "*confortáveis, seguros mas misteriosos*"; os espaços como agentes "*capazes de mudar comportamentos*" e finalmente a pretensão de "*mudar os espaços para que promovam mais saúde e bem-estar*."

Por outro lado, na sequência dos encontros proporcionou-se a oportunidade de reflectirem sobre um artigo de notícia -"**No lado bom já está tudo bem, é no lado mau que podemos melhorar a escola**"- que veio, de certa forma, complementar o que se pretendia com a grelha de observação. Essa eventualidade veio despoletar um diálogo (´aberto e sem receios´), no qual se foram manifestando as suas perspectivas sobre aspectos positivos e negativos da realidade escolar dos quais se transcrevem alguns fragmentos:

> "Também falar sobre as nossas críticas?
> ...aqui na escola quando está uma fila de 20 alunos os professores passam à frente e são atendidos em primeiro lugar, na papelaria." (2Al.Ol., gravação audiovisual, 7 mar.)

> "A minha escola tinha espaços bons e espaços maus…
> Os espaços maus eram as zonas fixes onde os fumadores iam para lá… eram atrás do pavilhão que até meteram lá uma linha de stop para ninguém passar, uma linha amarela, mas toda a gente passa, e agora tem lá também uma horta para que as pessoas que se portavam mal […].
> O que chamava mais atenção da escola era a parede que tem um grande desenho feito de cubos…a escola é de cor amarela…
> A escola tem grades parece uma prisão eu sentia-me presa lá […]
> as persianas estavam todas para baixo, com caixilharia preta [… risos]. Eu vou buscar aqui uma imagem…." (5Ma.Je., gravação audiovisual, 7 mar.)

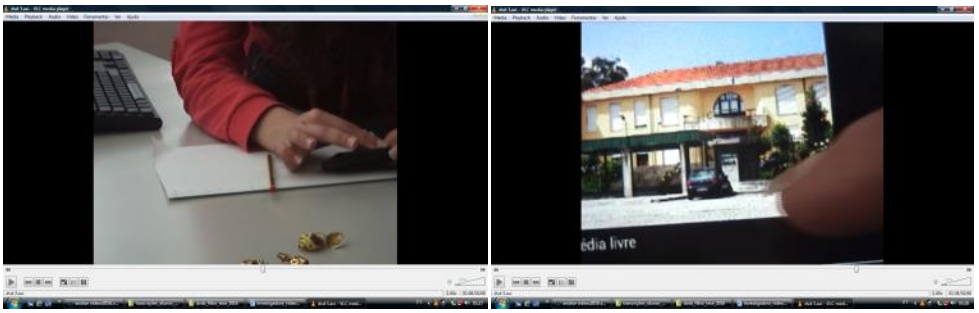


Imagem 35. Fotogramas que ilustram o momento em que a jovem referida anteriormente recorre ao telemóvel, fonte própria.

Não podia deixar de referir uma circunstância particular referente a duas jovens do grupo de pesquisa que preferiram pronunciar-se à parte e realizar um vídeo:

> "Depois de lermos a notícia do Público[84]…

[84] De Maria João Lopes (05/03/2014), obtido a 6 março 2014 de: http://www.publico.pt/sociedade/noticia/como-e-a-escola-vista-pelos-adolescentes-1627169. No artigo

> […] relativamente à relação entre alunos, professores e funcionários […] isso também vai da personalidade de cada um e há pessoas que não se encaixam. […] Mais, a escola é nova no entanto tem alguns aspectos a salientar: já há vandalismo na escola apesar de nova já grafitam as paredes, principalmente nas casas de banho dos rapazes. […] A escola tem algumas falhas, […] as paredes apenas foram revestidas em esferovite, e é só buracos por todos os lados, às vezes também há formigas na sala de aula principalmente com o calor. Há muito lixo pelo chão, lá está é falta de civismo por parte dos alunos….” (10Ma.Al. e 9Ev.Ol., gravação audiovisual, 7 mar.)



Imagem 36. Fotograma do vídeo realizado pelas duas jovens supracitadas.

Concluindo, sendo esta a geração do virtual, pouco virada para a realidade e para a problematização dos seus comportamentos é também a geração do pensamento flexível capaz de apreciar rapidamente e valorizar as coisas como se fossem da sua responsabilidade; o pensamento flexível é inspirado, propositado, perseverante, e também tem a ambição e objectivos de se situar à escala das suas possibilidades e necessidades.

> “Na arquitectura só conheço Siza Vieira e acho que é uma estrela que põe muitas pessoas, de todas as idades e origens, em *stress* a fotografá-lo e a pedir-lhe autógrafos.” (10Ma.Al., gravação audiovisual, 22 mai., fonte própria)

> “Até hoje só conhecia o espaço através da visão. Nunca me passou pela cabeça um envolvimento físico (o cheiro, o ruído, o tacto).” (6Pe.So., caderninho em branco, 24 jan.)

O último dos três momentos -**o ensaio**- abordado no contexto dos resultados corresponde à transformação mais decisiva dos jovens nas formas de abordar os espaços. Teoricamente já sabiam que era necessário questionar a visão como via do todo o conhecimento, mas também se pretendia que entendessem (comprovando) que

a autora descreve como, em quatro secundárias do país, os alunos foram desafiados a reflectir sobre os aspectos positivos e negativos da escola. O resultado, um conjunto de filmes, foi exibido a 5 de março 2014 na Fundação Calouste Gulbenkian e nos quais eles falam de tudo, sem medos.

embora se tenha tornado uma via do conhecimento hegemónico não era a única nem dispensava o contriuto dos outros sentidos.

Com recurso ao "Ensaio sobre a Cegueira" de José Saramago (2018), no quarto encontro, fez-se uma abordagem sobre aquela supremacia já denunciada por Pallasmaa (2014).

O livro era conhecido de alguns jovens. Resumi então que neste ensaio Saramago descreve a longa tortura causada por uma epidemia de cegueira que invadira o mundo. Esse ensaio, radical, tinha o interesse de mostrar o que aconteceria aos humanos se essa epidemia se tornasse real.

Explicou-se aquilo que o próprio autor expôs numa entrevista[85] onde Saramago contou que, tal como as personagens do seu livro ele próprio entrara também numa cegueira total e que essa experiência o mergulhara numa tortura. A sua entrada na condição de cego servia para descrever essa aflição e poder transmitir no livro, as angústias das personagens, e depois ao leitor na experiência francamente terrível e o mesmo sofrimento que ele suportara ao escrevê-lo. São segundo Saramago 300 páginas de constante aflição.

A perda da visão enlouquecera os homens tornando o mundo desumano e cruel. Durante o ensaio o autor utiliza termos como: "tortura", "aflição", "sofrimento", "enlouquecimento" para se referir ao estado a que chegaram as relações entre os humanos.

Mais ainda, o autor quis também provar que, cegos, os humanos se tornam autênticos selvagens, pontuando as suas vidas por actos de grande crueldade, virando-se uns contra os outros acabando por mostrar as suas faces mais sombrias.

Aliás com a cegueira vem a anomia, isto é, a perda de identidade, provocado pelas grandes transformações ocorridas nas personagens por via da perda da visão: nenhuma personagem do livro tem nome porque não há a possibilidade de se identificarem e se nomearem uns aos outros.

Assim, a cidade vai-se transformando num caos de destruição humana, onde cada cego luta pela sua sobrevivência, entregando-se de tal forma ao desespero que acaba por abandonar qualquer traço de humanidade.

Saramago (2018) serve-se da cegueira para criticar o imperialismo mas o que nos interessa da metáfora é que, mesmo nesta condição, a humanidade pode salvar-se porque nela não há lugar para a esperança.

[85] Em que José Saramago fala sobre *Ensaio Sobre a Cegueira*, e de como surgiu o livro, na sabatina da Folha de São Paulo em 8 de novembro de 2008. Obtido a 28 janeiro 2019 de: https://www.youtube.com/watch?v=pryxlp08f9Q

E a cegueira tornou-se tão omnipresente e avassaladora para o autor que, mais tarde acabou por confessar que essa angústia só se desvaneceu quando, na adaptação da obra em filme ele "vira finalmente os rostos das suas personagens".

Sem querer Saramago (2018), que se propusera lançar uma crítica contundente ao imperialismo veio provar que a perda da visão que o perdera também a ele, só quando recuperada, lhe devolvera a paz e a tranquilidade…. Eis a prova final da dominância da visão na nossa existência. Merleau Ponty (2004) faz pelo seu lado uma distinção entre a visão como pensamento e a visão como acto de ver que é a fusão entre espaço e pensamento uma vez que "o corpo é a matriz de qualquer outro espaço existente" (Merleau-Ponty, 2004:31).

> O corpo é para a alma seu espaço natal e a matriz de qualquer outro espaço existente. Assim a visão se desdobra: há a visão sobre a qual reflito, não posso pensá-la de outro modo senão como pensamento, inspeção do Espírito, julgamento, leitura de signos. E há a visão que se efectua, pensamento honorário ou instituído, esmagado num corpo seu, visão da qual não se pode ter ideia se não exercendo-a, e que introduz, entre o espaço e o pensamento, a ordem autónoma do composto de alma e de corpo. O enigma da visão não é eliminado: é transferido do "pensamento de ver" à visão em acto (Merleau-Ponty, 2004:31).

Porém com esta descrição os jovens permaneciam pouco convencidos do desespero da cegueira uma vez que "conheciam cegos que eram pessoas com sucesso". Ora o que o ensaio critica é a visão, que se tornou hegemónica e que desaparecendo leva as pessoas à loucura mesmo sabendo que pode recorrer aos outros sentidos. Aqui dissemos então que o ensaio descrevia a humanidade inteira privada da visão e não uma só pessoa entre outros videntes.

Onde queríamos nós chegar? Primeiro que a visão é um órgão essencial para o conhecimento sobretudo o conhecimento espacial e que privados dela entramos num estado de grandes dificuldades na orientação espacial e na cognição. E porque não sucumbimos? Isso acontece porque recorremos aos outros sentidos sobretudo à audição e ao tacto. Afinal a realidade não é só aquilo que as imagens captam pelo olho, mas outras coisas mais… o que se critica não é a visão, mas a visão cuja hegemonia tudo apaga à sua volta.

Então um dos encontros foi dedicado a experiências nos espaços da escola relacionadas com a perda da visão (ou seja, ´os sentidos a funcionarem de olhos vendados´) a que se chamou "o jogo da cabra-cega":



Imagem 37. Fotografia que ilustra o "jogo da cabra cega". (2Al.Ol., 28 out.)

"Foi preciso fazermos o ´jogo da cabra-cega´ com vendas para chegarmos à conclusão que eram também importante ter os outros sentidos para conhecer a realidade: o frio e o calor, os sons, o tacto, os odores. Então sim. Embora não deseje ser "cego" e me aflija esta experiência de fazer de "cego", só quando nos vendamos ficamos em condições de falar sobre coisas que afinal tinham outras facetas escondidas." (4Fr.Re., 28 out., texto por e-mail, fonte própria)

"A experiência das vendas foi muito interessante, para imaginarmos como os cegos conseguem viver, muitos deles de forma tão inteligente e com uma vida muito normal. Percebemos que, sem a visão, logo nos socorremos dos outros sentidos para percebermos o que se passa á nossa volta. Outros sentidos passaram a ser importantes, sobretudo a audição que nos dava informações importantes sobre onde estávamos, quem estava connosco, o que se dizia…. Saber gerir os sons era tão importante!" (9Ev.Ol., 28 out., texto por e-mail, fonte própria)

"O pior foi quando a professora, para além das vendas nos colocou ainda um desafio maior: ter tampões nos ouvidos. Se ´ser cego era difícil, ser cego e surdo era o cabo dos trabalhos. Todos nós nos viramos então para o tacto. Apalpar era valioso!´" (7Ru.Pi., 28 out., texto por e-mail, fonte própria)

"[…] quando a Liliana quis saber a conclusão da experiência, uns disseram: "ver é o melhor remédio!". Eu disse que tinha sido importante para mim entender o mundo de outra forma. Gostei de perceber que o tacto também dava informações precisas e que era capaz de distinguir os colegas e as coisas pelas suas formas como por exemplo o vestuário." (10Ma.Al., 28 out., texto por e-mail, fonte própria)



Imagem 38. Fotografia que ilustra o "jogo da cabra cega". (6Pe.So., 28 out.)

"É a entrada do polivalente, é um local de muita passagem, depois ouvem-se crianças a passar, pessoas a passar, às vezes contem carros, o cheiro… cheira à natureza, relva, árvores, […] é um espaço lateral da escola… e basicamente é um espaço calmo onde a gente pode relaxar." (6Pe.So., 28 out., gravação audiovisual e a respectiva fotografia)

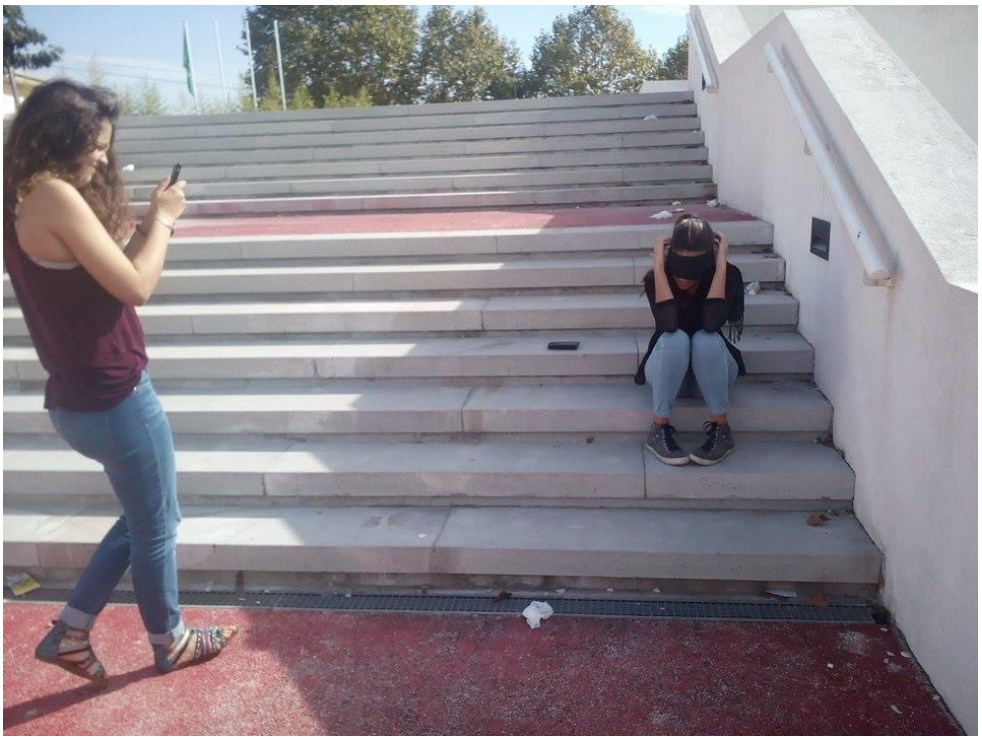


Imagem 39. Fotografia que ilustra o "jogo da cabra cega". (3El.Sa.,28 out.)

"Estou nas escadarias que dão parte de cima do pátio vermelho, ao lado da direcção e assim. E … aqui ouvem-se umas crianças ali ao lado a brincar, e cheira… cheira a lixo… não sei porquê mas cheira e pronto…." (3El.Sa.,28 out., gravação audiovisual e a respectiva fotografia)

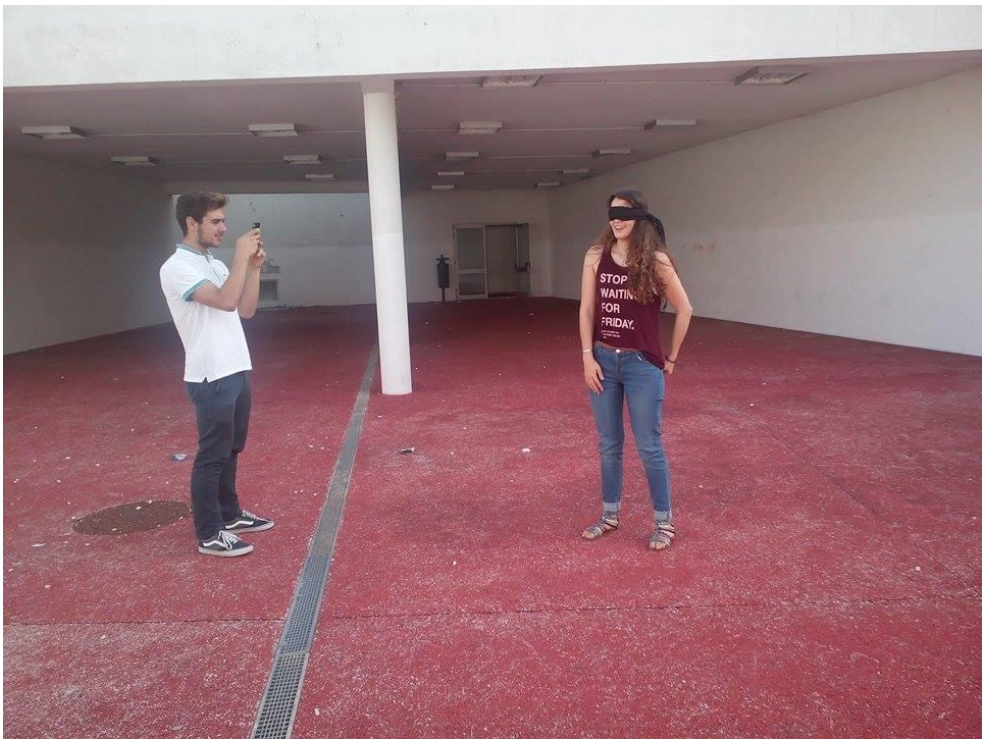


Imagem 40. Fotografia que ilustra o "jogo da cabra cega". (5Ma.Je., 28 out.)

"É a parte de baixo do pátio vermelho ao lado da papelaria… neste espaço não estou a ouvir nada… ahm, não sinto assim cheiros nem nada, porque neste momento está vazio, só é usado por fumadores quando está chuva e para as crianças nos intervalos. Não tem grandes cheiros nem tem grande som, se fosse no intervalo se calhar tinha." (5Ma.Je., 28 out., gravação audiovisual e a respectiva fotografia)

A jovem mostra alguma desorientação porque de facto está num espaço isento de todas as referências (sonoras visuais, tácteis). Disse depois que saiu dali e os próprios passos a guiaram.

Pallasmaa (1994, 2014) comprovou que ao longo da evolução, a visão humana veio a tornar-se o sentido dominante acabando por impedir que os restantes se especializassem e evoluíssem.

Se nos primeiros meses de vida submetemos à nossa experiência corporal tudo o que está ao nosso alcance e de variadas formas (tocamos, manipulamos, levamos à boca) com o passar dos anos, vamos confinando as nossas experiências e vivências da realidade por via visual.

A neurobiologia dá outra explicação surpreendente para a supremacia da visão. Comecemos pela memória que segundo a neurobiologia não possui um único *locus*

cerebral, nela estando envolvidas diferentes estruturas cerebrais na aquisição, armazenamento e evocação da informação. Explica então que esta memória por diferentes vias interconectadas tornou a visão uma via mais eficaz que as outras para aceder ao conhecimento o que fez evoluir a visão para uma situação de preponderância no acesso ao conhecimento. Percepcionamos inúmeros dados da realidade porque a sua imagem perdura na nossa memória e por isso tornam-se omnipresentes nas nossas vivências. Este domínio tornou-se de tal modo preponderante que, ainda hoje é dominante dando a ideia de que ver é o mesmo que conhecer.

Mas, para Damásio (2017) na estrutura e processo da memória a palavra certa deveria ser pois, "identificamos" coisas, isto é, atribuímos a um dado fenómeno um significado porque, o que na realidade acontece é estarmos sempre a fazer comparações constantes entre imagens, as imagens das coisas às imagens de situações iguais ou semelhantes.

Este fenómeno recursivo de identificação imagética, vai muito para além da mera comparação, sendo antes a capacidade de operar inúmeras discriminações, isto é, dá-nos a possibilidade de determinar se um objecto é igual, desigual, diferente, diverso, análogo, parecido, a outro.

À medida que enriquecemos na nossa evolução (nós tornamos mais complexas as nossas experiências), somos ainda capazes de avaliar e fazer inferências das mais diversas características de um objecto, podendo descrever, por exemplo, se ele é ergonómico, macio e confortável ou o contrário, e ainda saber de que material é feito e qual a sua utilidade. Operamos por via da evocação fazendo inferências necessárias à nossa compreensão do mundo.

Porém, apesar dessa discricionariedade, a visão é falível podendo conduzir-nos a erros ou levando-nos a fazer uma avaliação superficial das coisas. Para além disso, podendo simular o que sentimos por via do tacto, não é o mesmo conhecimento que o tacto possibilita, passando-se o mesmo com os outros sentidos que a visão é capaz de simular.

> "A Liliana disse que a visão pensa sempre que sabe tudo. Torna-nos preguiçosos e por isso vamos ignorando os outros sentidos. Confiamos "cegamente" nela, fiámo-nos em golpes de vista, tal como os guarda-redes que, pela trajetória a bola, "sabe" que ela não vai entrar…mas afinal entra na baliza. O conhecimento mais verdadeiro das coisas acontece quando pomos em jogo todos os nossos sentidos e por eles os conhecimentos que temos das coisas!" (6Pe.So., 28 out., texto por e-mail)

Na realidade disse-se mais! Disse-se que, "a visão, às vezes cega-nos"! À medida que se envelhece, intui-se muito sobre o que se vê abandonando a nossa vida e o seu conhecimento quase sempre a essas intuições, como se elas sejam o milagre final de todo o conhecimento. É a idade do ´cá para mim acho que´ ou ´na minha opinião´. A intuição cega-nos porque nos torna ignorantes da imensa variedade e riqueza das percepções do mundo e do que ele representa.

Os processos de conhecer começavam a tornar-se mais completos e complexos. Quando incitados a descrever o que podia estar oculto (invisível) no conhecimento de um objecto alguém disse que:

> "Tornar visível o invisível é imaginar as coisas por dentro. Examiná-las para além do que parecem: é imaginar, criar, inventar e inovar olhando sempre a realidade, sem sair dela". (1Em.Pi., gravação audiovisual, 17 mar., fonte própria)

Tinha-se alcançado o âmago da questão. Conhecer coisas é ´examinar a coisa para além de que parece´. Descobrir-lhe as teias que a escondem, ´olhá-la sem sair dela´ como se fosse possível entrar para o seu interior e ficar nele como conhecimento fundido, verdadeiro...

> "A grande novidade é termos a liberdade para dizer, sem medo, aquilo que nos parece." (1Em.Pi., gravação audiovisual, 5 mai., fonte própria)

> "Quanto mais autonomia, mais liberdade para pensar mas mais responsabilidade por aquilo que pensamos." (5Ma.Je., gravação audiovisual, 31 mar., fonte própria)

Depois conhecer para quê? Para que serve conhecer por conhecer? O verdadeiro conhecimento é liberdade e acção e é nesse binómio que o conhecimento se torna válido. Conhecimento verdadeiro é livre e responsável.

> "Ter responsabilidade no que fazemos é avaliar as consequências do que fazemos." (10Ma.Al., gravação audiovisual, 31 mar., fonte própria)

> "A escola, se fosse bonita e atraente teria visitas dos turistas. Os turistas gostam de novidades, da originalidade, dos pormenores que fazem a diferença." (8Ma.Pa., gravação audiovisual, 31 mar., fonte própria)

> "Não acredito que arquitectos e engenheiros queiram reunir com estudantes para fazerem coisas que eles pensam que só eles sabem fazer […]." (7Ru.Pi., gravação audiovisual, 12 mai., fonte própria)

> "Imagino que, quando sairmos da escola, podemos deixar para trás um ambiente escolar mais saudável, inspirador e cheio de energia! Não seria uma coisa linda?" (2Al.Ol., gravação audiovisual, 8 abr., fonte própria)

> "A decoração muda os espaços […]." (9Ev.Ol., gravação audiovisual, 31 mar., fonte própria)

Estas afirmações dão a entender algumas evidências que se tornaram numa perfeita frustração: "se a escola fosse bonita vinham os turistas"; "a decoração muda os espaços"; seria "uma coisa linda,"; "deixar para os outros um ambiente mais saudável, inspirador, cheio de energia"; os engenheiros e arquitectos não vão pedir a nossa opinião para "fazer uma coisa que eles pensam que só eles sabem fazer".

Estava lançado o desafio final: era preciso fazermos alguma coisa de bonito, não com quem não quer ter nada a ver connosco, e que fique para o futuro como nosso testemunho.

E voltando de novo à planta, identifiaram-se e localizaram-se os lugares de interesse que viriam a ser alvo da atenção e intervenção pelos jovens que procuravam soluções invadoras -posteriormente reconfigurados numa maqueta à escala dos seus sentidos.

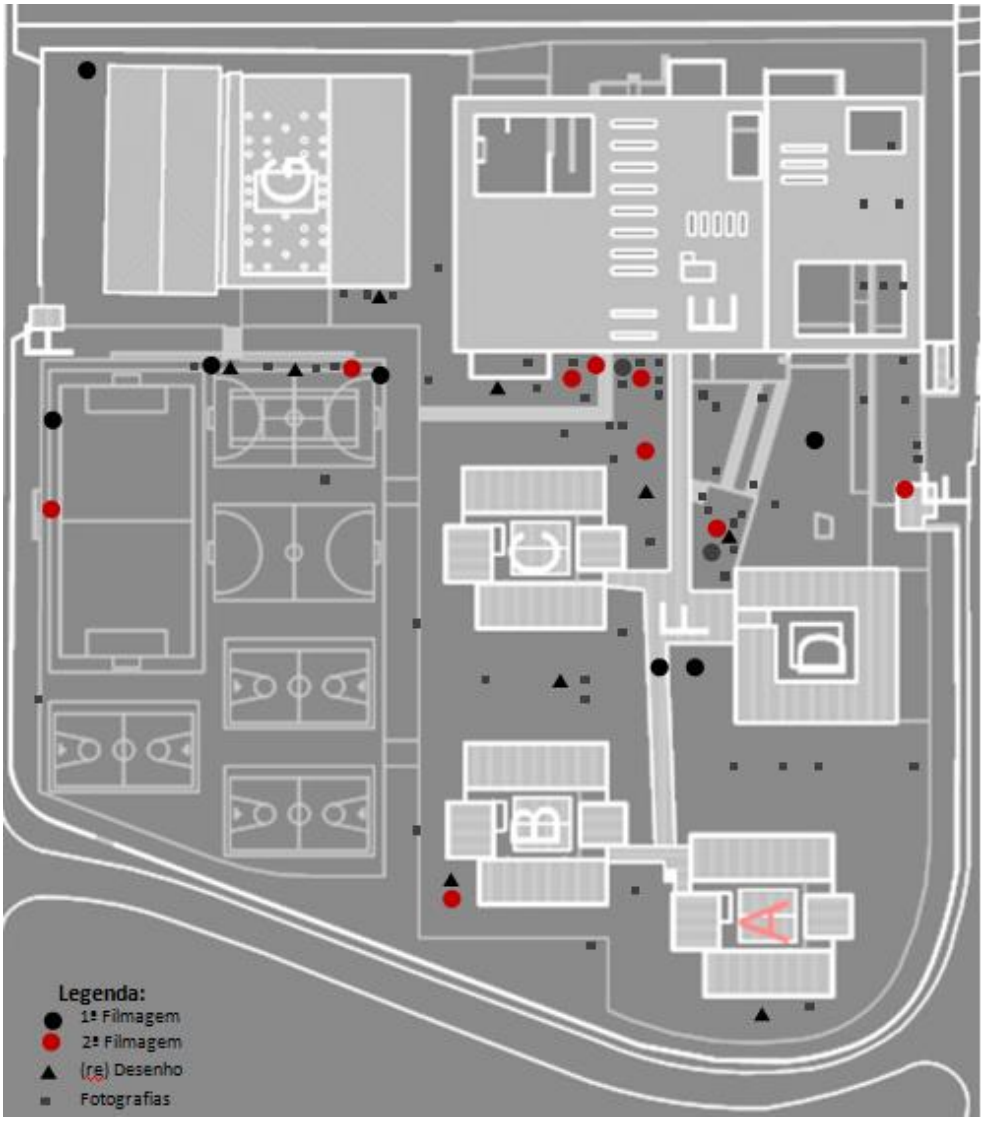


Imagem 41. Planta da escola com a localização de espaços de interesse dos jovens (ou seja espaços com significado: preferidos, mais frequentados nos intervalos, ou que gostariam de melhorar) a partir do registo multimodal apresentado como resposta a alguns desafios propostos, 27 jan., fonte própria.

III PARTE - O QUE MUDOU EM NÓS OU OS DISCURSOS DA NOSSA INQUIETAÇÃO

A NOSSA RESPONSABILIDADE

Tudo teve início a partir dos testemunhos proferidos pela minha mãe sobre as necessidades que a assaltavam vindas dos meninos da sua escola ´primária´ em tempos de recreio, testemunhos que encontraram o seu eco na minha formação académica. Arquitecta de profissão, eu sentia na prática um grande vazio e descomprometimento nessa arte que ´pretensamente se destina a projectar mais qualidade de vida´.

Já na tese de mestrado, esta era percebida como uma profissão escolhida e amada e na qual eu dificilmente descortinava um propósito cumpridor de mais valorização da nossa condição de humanos necessitados do direito de habitar. Pelo contrário avolumavam-se as suspeitas de que nessa profissão afinal não radicava o lídimo estatuto de arte que no seu longo currículo civilizacional, e assumi sempre o desejo mais ou menos manifesto de estar na linha da frente da promoção da felicidade humana.

Por outro lado, chegavam à minha consciência o apelo de muitos que me punham de sobreaviso perante a necessidade de uma arquitectura que pode e deve ser emocional (Hertzberg *in* Dyer, 2016; Holt, 1974) multi-sensorial (Pallasmaa, 1994, 2014) e mesmo promotora daquela felicidade (Botton, 2013).

Motivada por estes múltiplos apelos (e presságios) resolvi pôr-me em questão e comigo os espaços projectados pelos meus colegas, os espaços das escolas, os espaços dos intervalos por onde obrigatoriamente passam milhões de meninos e meninas de todas as idades e condições, espaços onde nada ou pouco se projecta para colmatar as suas carências e trazer mais justiça aos endémicos desnivelamentos sociais de que mantém uma soberana distância.

Na investigação levada a efeito pelos jovens e por nós, foram determinantes um conjunto de dificuldades iniciais, entre as quais se destaca a falta de preparação dos jovens nas questões da arquitectura e muito particularmente na arquitectura dos espaços exteriores da escola que subliminarmente se apelidou de “espaços exteriores, espaços educadores”. Sublinho, seriam educadores, em que medida e em que condições?

Por essa razão traçou-se desde início como necessidade prévia a sua formação mínima, para os jovens participantes poderem entender e responder adequadamente às questões com que se iriam deparar. Não sendo uma pesquisa ´de laboratório´ mas profusamente embrenhada nas ciências humanas, púnha-se esta questão: se por um lado essa formação não podia deixar de ser feita, por outro iria enviesar os resultados da pesquisa na medida em que era implementada para intervir e transformar os conhecimentos dos jovens *ab initio*. Isto traria, para esta fase final do trabalho a questão

de sabermos até que ponto seria lícito afirmar que as transformações na identidade e na emancipação dos jovens se pode atribuir aos contactos e vivências sensoriais dos espaços (nossa hipótese) e não a estas sessões/encontros formativas(os) que foram realmente significativas(os) em conteúdo e número.

Por outro lado, deparou-se com a velha questão da investigação participada em que eu teria um papel (às vezes decisivo) na orientação da investigação e sobretudo nos momentos em que foi preciso remover obstáculos que se iam colocando ao trabalho. De igual modo essa intervenção podia ser também causa daquele enviesamento.

Relativamente à activação dos sentidos dos jovens por meio dos ´mecanismos de pesquisa apropriados´ abriu-se todas as possibilidades para que os jovens utilizassem variados instrumentos para que as suas narrativas sobre os espaços fossem multimodais (textos escritos, intervenções discursivas, desenhos, fotos, vídeos e até decalques, objectos tridimensionais). Sentiu-se, porém, que, apesar desta variedade de instrumentos, eles não esgotariam todas as possibilidades de, tematicamente os resultados puderem vir a ser de carácter multi-sensorial e não puras especulações que, no meu entender, foram sempre bem aceites.

A perspectiva que se pretendia, e que os jovens deviam ter presente, deveria ser congruentemente corporal e multi-sensorial. A determinada altura, porém, para treino de competências relacionadas com determinados sentidos optou-se por direccionar alguns trabalhos de pesquisa expressamente para uma exploração preferencial de um dado sentido, o que só metodologicamente poderia ser aceite.

Neste processo revelou-se decisiva a crítica às representações da cultura visual em que nos socorremos de diversas experiências e jogos levados a cabo para obliterar o sentido da visão dos processos de conhecimento, fazendo passar os jovens pelo crivo dessa privação. No final, essa fase foi decisiva para esclarecer de uma vez por todas que se procuráva um conhecimento totalizante da realidade pondo em jogo todo o potencial sensorial do nosso corpo.

Em termos de conclusão irei dar aos jovens, também e mais uma vez, a oportunidade para se pronunciarem, uma vez que algumas das suas produções discursivas são verdadeiras sínteses conclusivas. Por outro lado, julgou-se que a transformação mais evidente que se constactou nos jovens foi a assunção de responsabilidades pelo estado das coisas dentro dos espaços escolares. Nessa responsabilidade encontrou-se uma partilha de conhecimentos das coisas muito diferente do conhecimento inicial, uma vez que neles são ponderadas inúmeras soluções para intervir, adaptadas à realidade escolar e portadoras de uma característica que só me cabe evidenciar: a noção de solidariedade. O conhecimento verdadeiro e renovado era interventivo e solidário, o que fazia dele uma verdadeira reinvenção dos seus autores. Vejamos as diversas consequências do trabalho.

Na sua responsabilização os jovens entenderam que:

- era necessário fazer uma limpeza (mudança/reabilitação) periódica dos espaços e das coisas e que essa limpeza é da responsabilidade da escola. Admitiram ter uma quota da responsabilidade pela tristeza e abandono em que algumas zonas dos espaços se encontravam por abusos e má utilização dos alunos;
- era possível apresentar propostas para decorar os espaços e torná-los mais apelativos e inclusivos;
- a decoração devia ser da sua iniciativa e responsabilidade, já o cuidado (a manutenção) era da responsabilidade ´da escola´, isto é, da direcção da escola;
- sobre as responsabilidades assumidas decidiram tornar os espaços mais inclusivos, e essa inclusão passava pela apresentação de propostas para a construção de rampas e também pela intervenção pessoal dos alunos beneficiários (com deficiência) pois só eles sabem o que é ser discriminado. Nessa intervenção era precisa a colaboração da direcção da escola e talvez dos pais.

De um modo genérico e a respeito de uma análise[86] sobre a maqueta da escola construída pelos jovens houve oportunidades para surgirem outras propostas:

> "- […] evidente que a escola realmente precisa de mais vegetação, e que nesta maquete conseguimos ver que os alunos tiveram essa percepção. Ah! Também souberam acrescentar elementos para diversão dos alunos, como por exemplo o 'parque de *skates*' e alguma decoração, bancos exteriores que realmente fazem falta, temos alguma decoração na escola penso para dar um mais alegre à escola. Ahmm… em termos de acesso, aqui não dá para perceber muito bem, mas… temos aqui jardins também [apontando o dedo também para a rampa dos deficientes] tudo muito organizado, limpo, bancos exteriores com jardins ['o jardim das laranjeiras'] também é uma ideia interessante entre os blocos, visto ser um espaço que não está aproveitado, e na zona vermelha, que é uma zona onde há um constante vandalismo por parte dos alunos do 5º e 6º anos, mudar o aspecto daquele local também é uma ideia bastante interessante…. E ter um lago também na escola é uma ideia interessante de facto, mas a manutenção não sei se seria fácil, e se os alunos iriam como é que eu hei-de dizer… ajudar nesse processo, mas também é uma ideia muito interessante para tornar a escola mais dinâmica (aluna externa ao grupo do 12º ano).
>
> - Principalmente os alunos profissionais de técnico de saúde, podiam fazer a manutenção do lago em termos de higiene e do ambiente (uma professora da escola).
>
> -E do ambiente, os grupos do ambiente e das ciências (aluna externa ao grupo do 12º ano).

[86] Testemunho feito por uma aluna, externa ao grupo dos jovens da pesquisa, do curso de Ciências e tecnologias, aquando da exposição do projecto e produções em recinto escolar, olhando a maqueta da escola com as várias soluções de modificação do espaço escolar exterior (gravação audiovisual, 11 jun., fonte própria).

-Das ciências, é interessante. O lago antigo era um lago de que todos os alunos gostavam, e ainda sentem saudades desse lago (uma professora da escola).
-Sim, e no verão iam para lá tomar banho era engraçado…. E também acho que falta um pouco de arte na escola, as paredes brancas são monótonas e por fora dos blocos podiam por lá… lembro-me que na escola antiga as paredes tinham obras muito interessante e poemas (aluna externa ao grupo do 12º ano).
-São demasiado brancas monótonas (uma professora da escola).
- Podiam optar por coisa simples, como estas pinturas [tatoos apontando com o dedo], mas que realmente dão um efeito diferente…um desenho dá um efeito realmente diferente (aluna externa ao grupo do 12º ano).”

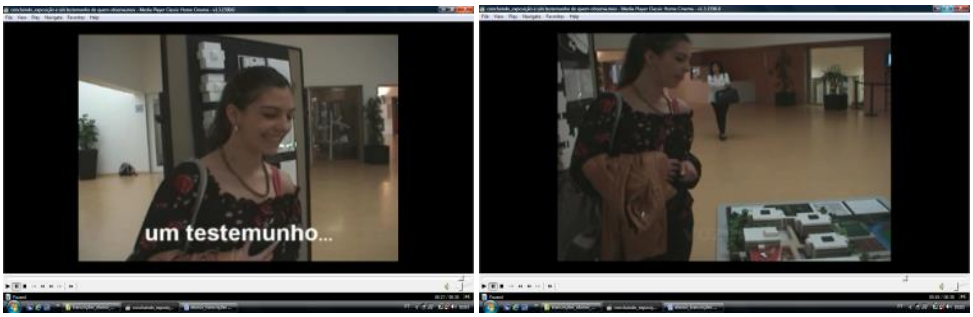


Imagem 42. Fotogramas do Registo audiovisual do testemunho feito por uma aluna externa ao grupo no momento da exposição (11 jun., fonte própria).

Em inúmeras opiniões emitidas os jovens apresentam possuir uma boa clarividência que não exclui a sua generosidade e bom senso:

“*espaços monótonos, às vezes sujos, degradados e que muito pouco ou mesmo nada se pode fazer por eles*”.

“Não vi em nenhum lado, nem silêncio nem mistério, mas um sítio onde, para mim, tudo nunca mais pode ser sempre a mesma coisa. Num sítio assim o que podíamos fazer? A decoração podia ser uma saída […]” (9Ev.Ol., texto escrito na folha do desenho realizado, 3 fev.)

“Acho que todos queríamos apresentar soluções para mudar as coisas. O que estava ao nosso alcance era mesmo decorar os espaços coisa que podia ser feita, mas bem pensada. O que fizéssemos seria para tornar-nos a todos mais felizes.” (2Al.Ol., texto escrito na folha do redesenho realizado, 3 Fev.)

Do trabalho desenvolvido pelos jovens recolheram-se sugestões para a decoração dos espaços, isto é, formas possíveis de intervenção/modificação/inovação. Discriminaram, no entanto, que primeiro era preciso saber em que consistia essa ´decoração´ e de seguida saber os passos a dar para a planear e até mesmo poder chegar à sua concretização.

Era, na opinião renovada deles, óbvia a necessidade de intervir no espaço exterior escolar, o que me levou a preparar uma abordagem que explorasse experiências de decoração das escolas, recorrendo a uma apresentação de imagens em *powerpoint*[87]

[87] Ver volume anexo “Diário de Bordo” o número V.II a).

sobre alguns exemplos, entre os quais se destacam: *School Ground Design PLAYbook: Transforming Vancouver's School Grounds* (Gerofsky, s.d.); *Postcards from the Desert Island* (Husni-Bey, 2011); *Vittra School Brotorp, Södermalm, Telefonplan* (Rosan Bosch Studio, 2011-2012); *Decorated School: Essays on Visual Culture of Schooling* (Howard, Burke & Cunningham, 2013); *Senses of Place: Designing Scotland's Future Schools* (Baillieu, 2006); *The 13 Most Innovative Schools in the World* (Weller, 2015)[88].

> "No livro que consultamos gostei de saber que a decoração da escola pelos alunos era uma coisa emocionante porque ficava como testemunho e exemplo para os alunos que viessem a seguir." (3El.Sa., gravação audiovisual, 8 abr., fonte própria)

Disponível e devidamente enquadrado no tema, deixamos que os jovens explorassem o livro de Catherine Burke, Howard e Cunningham (2013) *Decorated School: Essays on Visual Culture of Schooling*[89].

A experiência que mais chamou a atenção foi o grande painel intitulado "through the eyes of our children, walls of hope, 2011: Primary school, Belfast." (Howard, Burke & Cunningham, 2013:86-87). Gostaram do título, dele fazendo esta tradução: "Muros de esperança: Pelos olhos das nossas crianças."

O tempo para as acções escasseava, mas de qualquer modo todos estavam de acordo com a primeira transformação nos espaços. Era pertinente um projecto para a construção de um painel/mural, não sendo, no entanto consensual o local ou o espaço onde deveria ser construído.

A autoria do tema seria da responsabilidade de um grupo de três raparigas em colaboração com a professora (a mesma) das disciplinas de oficina de Artes e de Desenho A. Para a sua construção, caso fosse complicada, podia ser pedida a colaboração de pais e/ou outros professores. Esse grupo responsabilizou-se pela elaboração de um pequeno *dossie*r com o projecto no qual teriam de incluir: o local, o tema, os materiais necessários, os colaboradores e a altura (data) da realização do painel bem como o pedido de autorização para execução.

Houve ainda uma jovem que mostrou particular interesse na ideia de painel/mural, e apresentou uma ideia baseada numa fotografia que havia visto do meu telemóvel (tirada por mim a um projecto, entre outros, em exposição no interior do museu de

[88] Obtido a 15 maio 2017 de: http://www.businessinsider.com/the-13-most-innovative-schools-in-the-world-2015-9.

[89] Neste livro os autores elaboraram uma recolha de experiências de decoração ou manifestações artísticas nos ambientes escolares, as respectivas consequências na aprendizagem bem como o seu impacto nas comunidades escolares. Interessava, então, o facto da obra estar profusamente ilustrada pela recolha de inúmeras fotos de escolas artisticamente decoradas por alunos. Nela se encontra ainda que na sequência de tais movimentos renovadores, os responsáveis pelas escolas, mostram-se interessados na conservação das manifestações artísticas existentes nos seus espaços, em compreender o seu significado e as razões pelas quais se mantêm com tanto significado na identidade das escolas (Howard, Burke & Cunningham, 2013).

Mohammad Ali em Louisville, Kentucky em 2014, cujo título era ´*GLOBAL VOICES*´, imagem 43) mas projectado no chão. Ou seja, a ideia era criar um quadro -montra expositiva- como se de um tapete transparente no chão se tratasse, o qual serviria para mostrar trabalhos de alunos, realizados em diferentes anos lectivos e disciplinas. Ao seu projecto a aluna denominou de "caminho da criatividade" (2Al.Ol.), uma intenção e representação que ficou em maqueta.



Imagem 43. Fotogramas de um pequeno vídeo feito no interior do museu de Mohammad Ali em Louisville, Kentucky em 2014, fonte própria.

"Na minha intervenção, os principais objectivos foram: dar um maior dinamismo e dar a conhecer os talentos do curso de artes visuais. Na minha opinião é um curso um pouco subvalorizado e um pouco deixado de parte. Com a criação do "Caminho da Criatividade" os trabalhos apresentados estariam protegidos, mas mesmo assim teriam a oportunidade de serem substituídos sempre que se quisesse. Poderiam também ser apreciados pelos restantes alunos, professores e funcionários, visto que a intervenção tem lugar à frente da esplanada e paralela ao corredor. É um sítio de passagem […] é um espaço relativamente grande e, a meu ver, actualmente um pouco vazio. A única contrapartida da minha intervenção […] só funcionará no verão, pois no inverno o número de pessoas que frequentam o espaço é quase nulo." (2Al.Ol., texto escrito em ´3 papeis´ enviado por e-mail, 10 jun.)

"Olha, eu gosto desta coisa da [colega 2Al.Ol.]. Estás a ver a representação dela, se fosse eu metia lá uma coisa mais neutra. Isso é mesmo para mostrar que são trabalhos de alunos… mas isso é simbólico (…). Eu não tinha visto isso, está giro." (3El.Sa., 7 jun., gravação audiovisual, fonte própria)

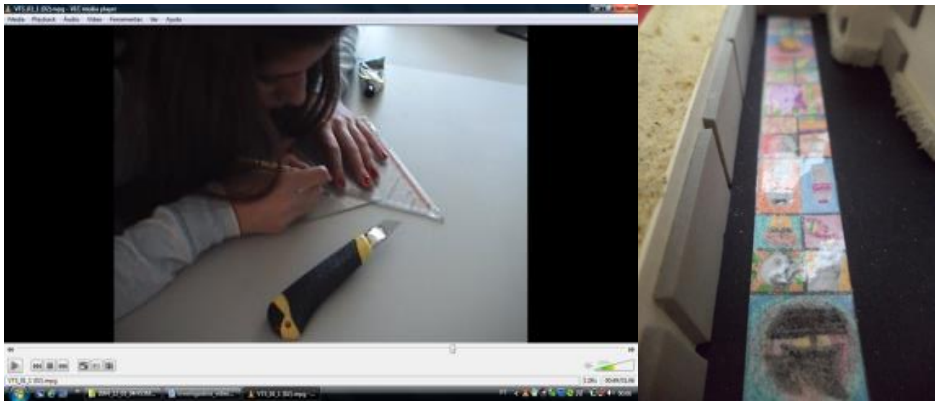


Imagem 44. Fotograma que mostra o início da configuração de uma ideia, para representar em maqueta e fotografia da sua representação em maqueta, fonte própria.

Outra das sugestões resultantes desta abordagem feita a experiências de decoração foi a dos "fios d´arte"(9Ev.Ol.):

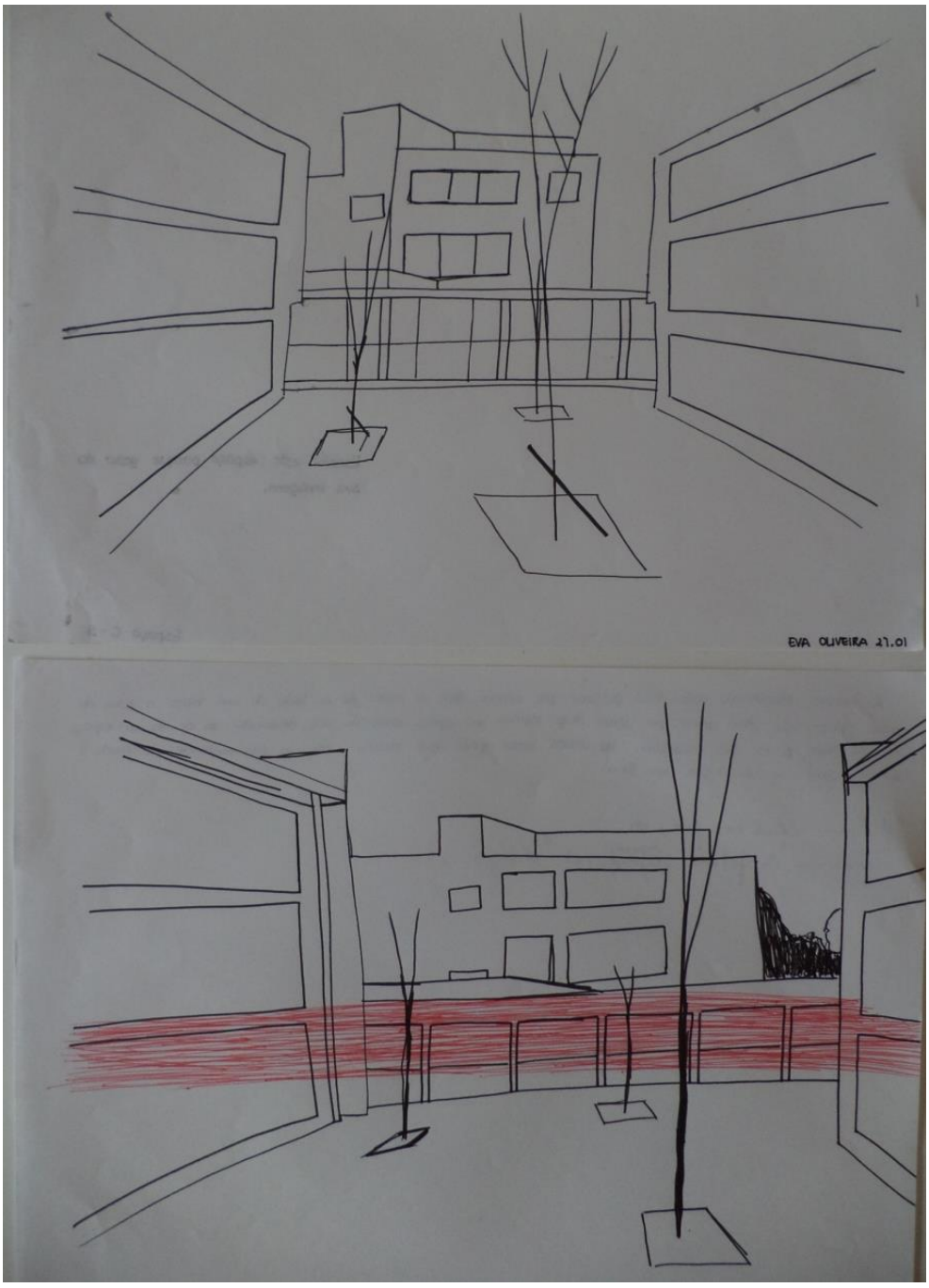


Imagem 45. Desenho e redesenho do mesmo espaço, que ilustra a intervenção decorativa proposta por uma das jovens.

"Este projecto consiste na colocação de diversos fios coloridos a ´unir´ as janelas do Bloco B ao Bloco C. Uma vez que este é apenas um local de passagem desprovido de qualquer significado ou conforto, acho que os fios iam tornar o espaço mais chamativo e interessante." (9Ev.Ol., texto escrito em ´3 papeis´,6 jun.)

"Por um lado, é para dar cor aquele espaço [entre o bloco B e C], os fios em cor vermelha ou *bordeaux*, e depois criar um certo abrigo, não é que abrigasse muito,

mas dava assim um certo ar de leveza…" (9Ev.Ol., 31 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

"[sorrisos] uma sensação mágica, sei lá é assim uma coisa, parece que estamos dentro de uma estufa, mas é uma estufa engraçada. A luz que entra pelos fios e se projecta do chão em contraste com a sombra parece que quase tatuam o chão." (3El.Sa., 31 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

"Pois, não está tão próximo, a luz vai-se dissipar mais depressa. Apesar de que assim causa um impacto visual maior…"
"Eu tou a imaginar como ficava mesmo no local, nesse sentido…. Assim também fica giro [a aluna coloca a cobertura à altura do 1º piso]." (3El.Sa., 12 mai., gravação audiovisual, fonte própria).

"Pode ser, por causa de pendurar os trabalhos a serem expostos, porque se for lá em cima como é que se vão expôr os trabalhos? (…) E não ia ter tanto impacto." (5Ma.Je., 12 mai., gravação audiovisual, fonte própria)

NÃO QUEREMOS ESPAÇOS DE EXCLUSÃO

Outra das iniciativas que os jovens tiveram foi no sentido de tornar a escola mais inclusiva e consistiu em colocar um quadro/painel em mural com as sinaléticas correspondentes a três alfabetos: o alfabeto latino ou romano, o alfabeto gestual português (configurações da(s) mão(s) e o alfabeto em braille (sistema de caracteres em relevo para leitura táctil). Ao projecto, os jovens chamaram "PEDRA DE ROSETA DA INCLUSÃO" por analogia com a Pedra de Roseta[90], fragmento de uma estela de granodiorito do Antigo Egipto, cujo texto foi crucial para a compreensão moderna dos hieróglifos e para o conhecimento dessa civilização. A interdisciplinaridade com a disciplina de história estava na linha.

Esta iniciativa pôs toda a escola em alvoroço, não havendo oportunidades para responder a tantas solicitações por parte dos alunos.

"PEDRA DE ROSETA DA INCLUSÃO"		
Alfabeto	Alfabeto em código gestual	Alfabeto em código Braille
A		
B		

Imagem 46. Exemplo da composição gráfica do quadro/painel referente ao projecto "pedra de roseta da inclusão" apresentada pelos jovens.

No desenvolvimento deste projecto os jovens identificaram as seguintes actividades: os jovens propunham-se fazer o plano da "Pedra de Roseta" e colocá-la numa parede com boa visibilidade, por exemplo, no muro do espaço da entrada principal da escola. Se o alfabeto latino não oferecia dificuldade, o gestual exigia uma pintura sobre a projecção do sinal gestual. O braille oferecia mais dificuldade, pois os pontos em relevo teriam que ser colados na parede. Para simular os caracteres do braille seria preciso encontrar uma solução que emulasse esses caracteres. Os jovens eram de opinião que devia ser o mais parecido possível aos pontos tácteis do braille para que, quem quisesse, poder fazer a sua palpação com as pontas dos dedos.

[90] Fragmento de pedra colocado na vertical semelhante ao granito, na qual há três parágrafos com o mesmo texto: o superior está na forma hieroglífica, o trecho do meio em demótico (egípcio tardio), e o inferior em grego antigo. O estudo do decreto já estava bem avançado quando a primeira tradução completa do texto grego surgiu, em 1803. Somente 20 anos depois (1822), no entanto, foi feito o anúncio da decifração dos textos egípcios por Jean-François Champollion (um especialista sobre a cultura e língua egípcia). O termo *Pedra de Roseta* é utilizado hoje em dia de forma metafórica para se referir a alguma informação essencial num campo novo de conhecimento.

Este projecto teve consequências pedagógicas[91]. Em primeiro lugar implicou o envolvimento do professor de história que, sobre a "Pedra de Roseta", aproveitou a oportunidade para dar uma aula sobre as fontes da História e a importância desse fragmento na decifração dos hieróglifos. O professor informara também que a decifração tinha posteriormente sido ajudada pelo aparecimento de outros decretos faraónicos que vieram complementar a pedra, mas que esta ficara como grande marco da história da cultura do Antigo Egipto. Felicitou os jovens pela ideia.

Por outro lado, os sinais do código Braille foram amplamente pesquisados na internet. A propósito desta actividade falou-se de Louis Braille, o seu autor (que ficara cego apenas com 3 anos de idade), a sua vida biografia e a razão porque inventara esse código. Por outro lado, através do recurso a caixas de medicamentos trazidos de casa, uma vez que se encontravam obrigatoriamente cunhadas em Braille (o nome e a dosagem do medicamento), os jovens tiveram oportunidade de tocar com os dedos nos relevos e alguns fizeram mesmo a tradução de alguns caracteres através da comparação entre o nome do medicamento e a sua representação em relevo.

Uma outra iniciativa nesta linha de mais inclusão para os espaços, era prever a construção de uma rampa de acesso entre os dois patamares existentes em diferentes cotas, no espaço intersticial formado por um bloco de aulas, o edifício do polivalente/bar e a sua esplanada e o recinto desportivo, que ficou pela sua intenção e representação em maqueta. Esta proposta permitiu dar a conhecer aos jovens a legislação aplicada às rampas para espaços públicos prevista no decreto-lei 163/2006.

> "Eu fazia uma rampa pelo menos na ponta." (2Al.Ol., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

> "Lá dentro não tem, só tem elevador." (3El.Sa., 24 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

[91] Relativamente a este projecto, foi desenvolvido, enquanto ideia, e apresentado à direcção da escola mas até à data do fim da investigação não foi concretizado.

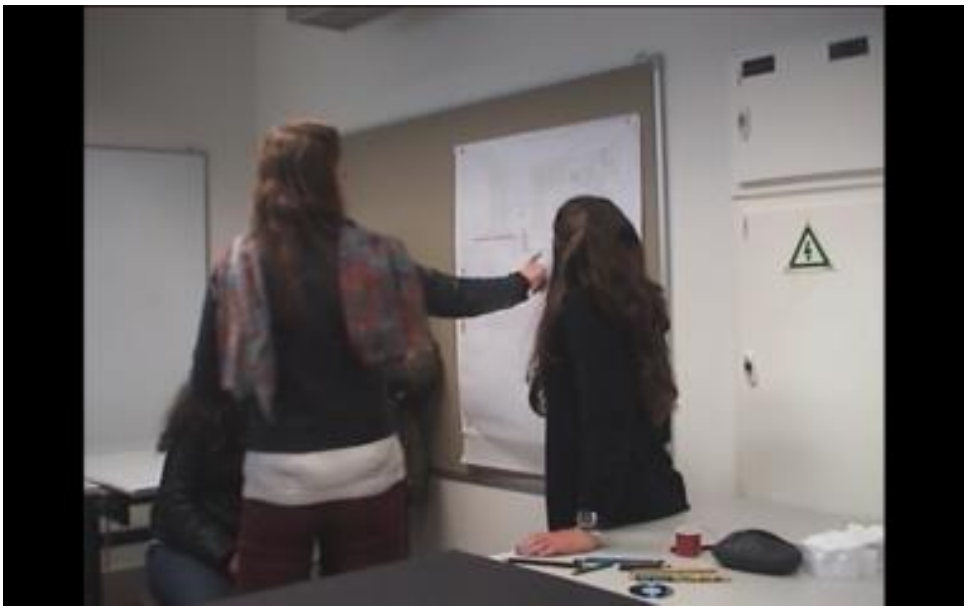


Imagem 47. Fotograma da gravação audiovisual aquando da discussão do local de localização da rampa para posterior representação em maqueta, fonte própria.

“Eu acho que faz todo sentido fazer ali uma rampa.” (10Ma.Al., 31 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

“Aqui este relvado é a descer e a rampa também iria ser a descer…“ (3El.Sa., 31 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

“Porque é que a rampa deveria ir para trás? E não começa antes da linha das escadas e vem para este lado?” (9Ev.Ol., 31 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

“Não haver a necessidade de fazer buracos.” (6Pe.So., 31 mar., gravação audiovisual fonte própria)

“Sim, também é verdade. Até porque depois tem ali aquelas entradas para o campo não sei se chega […].” “Eu acho que ali no bico que não dá porque é o local de maior passagem, e vais logo meter uma passagem para cadeira de rodas e assim, que demoram mais tempo […] não é suposto nós irmos pela rampa, porque é suposto ser para os outros, não é?” (9Ev.Ol., 31 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

“Eu acho que ali faz mais sentido, dá para distribuir melhor para onde se quer ir [solução final, rampa colocada no lado esquerdo do patamar de frente para o polivalente].” (8Ma.Pa., 31 mar., gravação audiovisual, fonte própria)

“Mas uma das coisas que eu acho aqui mesmo, muito bem elaborada é esta rampa. Os deficientes não têm acesso lá cima, excepto por elevador [interno], já eu disse logo quando entrei nesta escola.” (Um funcionário da escola, Sr. Victor, da abordagem à sua observação da maqueta final, gravação audiovisual, 9 jun., fonte própria)

NOS RECREIOS NINGUÉM É UMA ILHA

Um outro conjunto de conclusões encontram-se na ideia de que foi necessário ´despromover os privilégios das salas de aula´ como único espaço educativo, relevando e considerando os espaços exteriores em lugares de encontros, de inclusões, amizades e de convivialidade entre os alunos, locais onde o ensino continua de forma ruidosa, sobretudo aquele ensino que se põe à prova ao permitir que os alunos se desenvolvam em liberdade [ver nota de fim iv) Do Trilho da Investigação ficou…].

O primeiro desafio foi encontrar respostas a pretensão de que ´nos espaços somos capazes de descobrir um novo entendimento de nós próprios´.

Fenomenologicamente, os espaços dos recreios transformaram-se então em lugares de vida onde se treinam as sensibilidades (designadamente a ecológica) os sentimentos (especialmente o de pertença), os valores (sobretudo a solidariedade e a inclusão), isto é, novas formas de perceber o mundo e a nossa existência nele.

Mas também se pode constactar que é nos desafios entre os recreios e as salas de aula que melhor se afirma a escola na sua ´fatalidade´ de ser afinal um lugar e tempo de descontinuidades: as salas de aula para a ordem; os espaços exteriores para a desordem; o interior para a sagração do saber, a organização e a regra; o exterior para a liberdade, a violência e o promíscuo; o interior para a afirmação da pureza da acção educativa; o exterior suporta a apropriação da ilegitimidade e até o uso da violência. Isto continuava a ser verdade, mas era agora uma verdade sabida, controlada pelo novo saber adquirido.

O certo é que, pedagogicamente os espaços ´de fora´ eclipsam-se, mas agora sabe-se que não são eles os responsáveis pelos fracassos das escolas.

Até as cercas de ferro sofreram uma metamorfose no seu significado. No seu prosaísmo de fechamento e de clausura, pois foram construídas sob o eufemismo de serem o elemento essencial ´para a protecção às crianças´ ninguém conhece um modo de lhe retirar a ideia pouco poética de serem agora como as grades de uma prisão, de estrutura férrea e bruta, símbolos de isolamento da comunidade que se estende à volta. Do lado de dentro, a escola; do lado de fora, a comunidade como se fosse concebível tal separação!

Fenomenologicamente, os espaços interiores e exteriores deixaram de ser percebidos como habitáculo a três dimensões e muito menos como cenário da nossa neutralidade existencial porque são agora o sítio onde retomamos o sentido verdadeiro da existência, onde se fixam os elos da nossa identidade e pertença, onde se estrutura uma nova semântica que valoriza as nossas relações e ligações multissensoriais com o mundo.

A verdade é que agora sabemos que podemos mudar a nossa forma de conhecer porque sabemos melhor o que queremos. “Ninguém pode conhecer bem sem saber o que quer saber”.

Somos capazes de pensar que somos gente com uma nova forma de viver e partilhar.

Agora há formas de reconfigurar a escola que andava escondida com intervenções que, sendo pequenas nas dimensões são grandes no seu significado [ver nota de fim vi) Soluções Inovadoras].

> "Eu gosto dos recreios porque andamos todos por ali mais ou menos à solta. Saímos das aulas como se fossemos prisioneiros delas." (8Ma.Pa., gravação audiovisual, 7 mar.)
>
> "A campainha é um som que representa a libertação e o retorno à ordem." (6Pe.So., gravação audiovisual, 7 mar.)

Até a campainha foi desconstruída! Era agora o grito que vinha reacender à presença activa do horário, da chamada à ordem, da continência e do alarido. Por ela sabíamos agora que se propalava nos recreios a normatividade e o controle e era também um mecanismo de vigilância temporal que, qual campainha de Pavlov, impõe ao minuto, as respostas uniformizadoras. O seu grito metia o mundo visível no círculo inexorável dos minutos e das horas, manifestando-se como autoridade maior capaz de impôr a ordem na colmeia. Mas isso era uma coisa que agora todos sabiam.

Depois veio também a desconstrução das coisas mais prosaicas do quotidiano: a fila nos espaços, eram agora a apropriação do lugar que regulamenta democraticamente a ordem da chegada. Nela, não interessa a condição social, a origem cultural, os desfasamentos dos privilégios. A roupa de marca cabe muito bem atrás da que se compra na loja mais vulgar. A fila é a democracia em acção. Cresce espontaneamente para tudo o que é espera. O lugar no espaço da fila demarca, ordena, concede o direito da prioridade.

Também os muros sofreram outras metamorfoses no seu sentido. Se ao princípio serviam para frear o ímpeto das corridas e representavam o afastamento e a separação dos alunos, transformam-se agora simbolicamente em ´pedras de roseta da inclusão´, para abrir os espaços a todos, para dar fôlego a interacções menos restritivas.

Até nós veio também a relva, cuja amenidade nos vincula à temporalidade cíclica da natureza e a árvore simbolicamente passou a ser identificada com a nossa proteção e sobrevivência, o ar puro, o frio e o calor das estações, as aves, a penumbra, o vento, a escalada proibida. Afinal a velha árvore que por ali anda há muitos anos, tornou-se mais um elemento da nossa ligação à vida e ao mundo.

> "E até é giro quando a gente está a ter alguma conversa com os nossos colegas e de repente referimos alguma coisa à cerca do espaço da escola que a eles nem lhes passa pela cabeça que existem, ou assim. Eles ficam… como é que tu sabes? É que eu andei num projecto e a gente fez tal trabalho. […]
> E também outra coisa, isto acabou por ser bom, é que a gente acaba por ter um horário mais apertado do que os nossos colegas e habituá-mo-nos a ter mais

responsabilidade e gerir o tempo." (3El.Sa., gravação audiovisual, 6 jun., fonte própria)

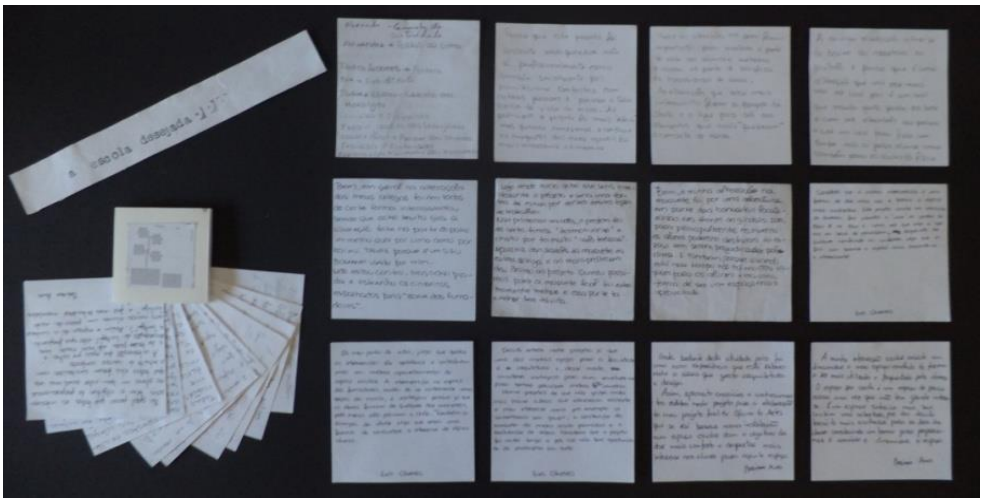


Imagem 48. Fotografia dos ´3 papeis´ num apanhado de reflexões finais feitas pelos jovens ao projecto na globalidade, à(s) sua(s) solução(ões) e às soluções dos colegas enquanto propostas inovadoras para a escola que frequentam.

"Os lugares são a nossa presença. A escola sem alunos é nada. Os vídeos mostram que, sem alunos, os espaços estão lá mas não fazem sentido" (8Ma.Pa., caderninho em branco, 6 jan.)

"Nunca tive uma professora que me pusesse a pensar desta maneira: ver coisas novas onde eu pensava que não existia coisa nenhuma." (6Pe.So., texto escrito nos ´3 papeis´, 6 jun.)

"Ao princípio estranhei. Falava do mundo, da vida, do corpo, do conhecimento…." (9Ev.Ol., texto escrito nos ´3 papeis´, 6 jun.)

"Foi preciso fazer um grande esforço ao princípio para compreender o que ela queria. Tudo se esclareceu quando eu soube o que é a percepção e que isso é a minha forma de conhecer as coisas. A minha forma e não a dos outros. Cansada de ler o que os outros pensam andava eu...." (10Ma.Al., texto escrito em ´3 papeis´, 6.jun.)

"A certa altura conhecer os espaços era um jogo. Todos queriam acrescentar a sua percepção ou a sua sensação. Era divertido encontrar o que os sentidos nos traziam à cabeça. Às vezes riamos porque era tudo novo." (5Ma.Je., texto escrito nos ´3 papeis´, 6 jun.)

"Antes do projecto eu não ligava muito às alterações, nem via muito certos defeitos e qualidades que a escola me mostrou depois do projecto." (5Ma.Je., e-mail. 4 nov., fonte própria)

"Acho que o projecto serviu para pensarmos nisso mesmo e também ouvir a opinião de outros alunos que frequentam o espaço escolar. Na minha opinião não mudava nem mais nem menos do que aquilo que foi modificado na maqueta." (2Al.Ol., e-mail. 5 nov., fonte própria)

> "[…] já estou com saudades, quando isto acabar porque sinto que valeu a pena. Gostava de continuar." (3El.Sa., gravação audiovisual, 6 jun.)

Afinal os espaços ´de fora´ nunca se eclipsam. Os recreios são aulas informais de democracia, de solidariedade, de responsabilidade. Em muitos casos são mais formadores de pessoas que as salas de aula.

Fenomenologicamente, os espaços escolares (interiores e exteriores) foram percebidos como um cenário do nosso interesse existencial, porque se transformaram no lugar onde retomamos o sentido verdadeiro da vida.

> "Eu gosto dos recreios porque andamos todos por ali mais ou menos à solta. Saímos das aulas como se fossemos prisioneiros delas." (8Ma.Pa., gravação audiovisual, 7 mar., transcrição retomada)

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tínha-se definido como principal objectivo levar os jovens a conceber e utilizar novas formas de pensar e reflectir sobre os significados dos espaços exteriores da escola (o nosso objecto de estudo), significado que seria resultado de pesquisa de natureza fenomenológica nesses ambientes arquitectónicos.

Teoricamente tendo como referência fundamental o pensamento fenomenológico que, pela sua índole reflexiva, humana e sensorial, seria capaz de orientar-nos, a nós e aos jovens, numa reflexão capaz de transformar as nossas visões dos espaços e da própria escola como instituição.

Uma vez que, para a teoria da arquitectura, o conhecimento fenomenológico dos espaços construídos é de natureza multi-sensorial, o grupo de trabalho dispôs, como recursos, de uma formação teórica sobre as noções básicas dessa teoria bem como de meios específicos de pesquisa -desenhos, vídeos, fotos, decalques, maquetas, relatórios, histórias, poesias, comentários e outras apreciações pessoais- que designámos como ´mecanismos de activação sensitiva´. Tais recursos combinavam-se entre si e aquela preparação teórica no propósito de ´habilitar´ os jovens a pensar os espaços dentro do princípio fundamental da fenomenologia da arquitectura que considera o conhecimento dos espaços como uma experiência multi-sensorial.

Assim sendo, a fundamentação teórica da tese é filosófica situando-se no campo da fenomenologia da arquitectura tal como propõem Merleau-Ponty, Pallasmaa e Christian Norberg-Schulz entre outros que afirmam que o homem cria significados dos espaços construídos através da relação sensorial com eles. Todas as estratégias do trabalho confluíram na descoberta do sentido dessas relações, bem como das suas consequências educativas.

Acresce ainda que o estudo, pelo seu enquadramento teórico e metodológico não visa constituir-se como uma teoria, questão que é assim explicada por Van Manen (2003):

> A fenomenología pretende chegar a um conhecimento mais profundo da natureza o do significado das nossas experiências quotidianas. [… Não] nos oferece a possibilidade de elaborar uma teoria efectiva com a qual podemos explicar e controlar o mundo […] oferecendo antes a possibilidade de percepções plausíveis que nos põem em contacto directo com esse mundo (Van Manen, 2003:27, tradução nossa).

Resumindo, o contexto teórico e prático da pesquisa, pretendiam criar as condições para o estudo aprofundado da ligação sensitiva dos jovens aos espaços escolares exteriores que, não sendo considerados ´lectivos´, na sua versão multi-sensorial vieram a revelar-se um tema de estudo com consequências educativas de relevo.

Do ponto de vista metodológico este estudo assume-se como uma "investigação de base pedagógica, cujo ponto de partida é o campo empírico da experiência vivida de forma

quotidiana" (Van Manen, 2003:9, prólogo, tradução nossa), isto é, desenvolvida dentro de um relacionamento de proximidade e identificação entre o grupo da investigação e a realidade estudada. Na presente discussão dos resultados, a característica de organizar como um projecto de base pedagógica, leva-me a tecer algumas considerações sobre os métodos utilizados e os trabalhos daí resultantes que vêm fundamentar aquele enquadramento específico.

Como já se disse, do trabalho de pesquisa realizado pelos jovens resultou um vasto ´portefólio´/repositório multimodal de intervenções discursivas e narrativas. Parte destas representações, foi inserida no corpo da tese onde enquadram e sustentam aspectos relevantes do nosso discurso de defesa. Essa é a parte mais substancial dos resultados que teve origem nos meios formais de pesquisa já designados como ´mecanismos de activação sensitiva´. Uma outra parte é constituída pela transcrição de afirmações espontâneas e ´feitas em directo´ recolhidas por mim, posteriormente, a partir da visualização das gravações em vídeo durante as sessões/encontros de trabalho. Os dois conjuntos de resultados, um mais espontâneo e outro resultante de um trabalho dirigido, embora divirjam na sua origem e nos processos da sua representação, completam-se não podendo, na minha opinião, ser compreendidos separadamente.

Faz também sentido tecer algumas considerações sobre o modelo que orientou o processo de análise dos resultados deste estudo (multiplicidade de ´materiais´ produzidos e coligidos ao longo do trabalho de campo) que, na minha opinião deve ser congruente quer com a fundamentação teórica quer com as práticas metodológicas. Isto significa que tendo estruturado o trabalho em torno da teoria fenomenológica, chegada à fase analítica dos resultados, só poderia optar por uma análise que estivesse dentro do campo da hermenêutica fenomenológica. Isto porque se a hermenêutica procede à desconstrução dos múltiplos sentidos do que é dito, a hermenêutica fenomenológica aspira a ser uma aproximação compreensiva e interpretativa do mundo da vida vivida no quadro da investigação e, por essa razão: "não descreve os estados reais das coisas; […] não é uma ciência de factos empíricos e generalizações científicas que questionem quem fez o quê, quando, onde, quantas vezes, até que ponto, em que condições, etc. " (Van Manen, 2003:40, tradução nossa).

Por esta razão direcciou-se o procedimento analítico para a compreensão e interpretação dos resultados. Na hermenêutica fenomenológica, a interpretação é para Van Manen (2003) uma condição necessária e suficiente. Atendendo que "o significado da descrição fenomenológica enquanto método reside na interpretação […]. [E] a fenomenología […] é hermenêutica no sentido primordial desta palavra que designa a actividade de interpretar (Heidegger, 1962[92] *In* Van Manen, 2003:43, tradução nossa).

[92] Heidgger, M. (1962). *Being and time*. Nueva York: Harper and Row, p.37.

Do ponto de vista hermenêutico e fenomenológico dos resultados a interpretação tem a sua validade intrínseca dentro do contexto da sua produção do qual não pode ser separada (Van Manen, 2003) uma vez que, fora dele, perde parte importante do seu sentido.

Assim sendo, convém afirmar que, embora as produções discursivas transcritas na tese sejam textuais, quer a sua escolha e o lugar da sua inserção no corpo da tese, quer as considerações que foram feitas sobre algumas delas, tem um significado que resulta da minha própria visão (pessoal) do seu sentido e, por essa razão, devem ser compreendidas dentro dessa contingência subjectiva.

Esse carácter interpretativo e subjectivo não anula a validade da análise dos resultados, uma vez que as produções discursivas foram produzidas e apresentadas dentro de um ambiente de trabalho escrutinado por uma cuidada observação sistemática, com registos de tudo o que se ia presenciando e vendo a acontecer nas acções dos jovens e em torno delas, tanto no momento da sua produção, como na análise posterior da visualização do seu registo em vídeo.

Assumo assim o meu ´papel de testemunha´ na primeira pessoa e em dois momentos diferentes de tudo o que aconteceu, tendo mantido a minha observação e o registo dos acontecimentos sob apertado escrutíneo.

Na consciência daquele carácter subjectivo, e tendo em atenção que "[…] em certo sentido, as questões de significado nunca se podem dar por concluídas (encerradas), e sempre serão o objecto de estudo das relações interlocutórias da vida vivida […]" (Van Manen, 2003:41, tradução nossa) estive também atenta ao facto de que as interpretações estão sempre sujeitas e abertas às apropriações de sentido de cada leitor, isto é, sujeitas a novas interpretações. Isto tem consequências ao nível da escrita e da sua compreensão facto que me levou a preferir, na sua esmagadora maioria, pela transcrição do seu registo tal como foi gravado, ouvido ou lido -mantendo em linha de pensamento que "la noción que subyace a este planteamiento radica en que la investigación y la teorización fenomenológica interpretativa no pueden separarse de la práctica textual e de la escritura" (Van Manen, 2003:9, prólogo).

Por outro lado, convém referir que esta pesquisa foi direccionada para que os jovens pudessem fazer uma abordagem que, de certo modo, estava ´fora dos seus procedimentos habituais´ e se deixassem conduzir por uma procura pouco natural sobre as ´qualidades ocultas´ dos espaços. Neste sentido havia a certeza de que era pedida (por mim), da parte de todos os participantes, alguma transcendência (pois havia incertezas e dúvidas se eles o conseguiam) para fazerem com sucesso as suas descobertas[93], formulando interrogações e explorando uma realidade nunca antes pensada e investigada nestes termos. Esta questão funcionou como uma condicionante

[93] Uma ´desocultação multi-sensorial´.

de vulto se não tivesse levado a efeito a formação teórica dos jovens, formação que por sua vez condicionou os resultados. Estou convicta que sem essa formação os resultados seriam outros.

Por fim tornava-se necessário compreender ´até à íntima exaustão´ as múltiplas vias de compreender a extensa produção discursiva. Essa ´íntima exaustão´ exigia agora uma reflexão sobre os princípios e as formas de compreender (o mais claramente possível) os enredos das suas representações, desde aquele particular desassossego que fez uma jovem afirmar que "*o que importa na escola é ser feliz*" até à compreensão das razões que estavam por trás do que pensaram, disseram e fizeram tendo como guia os ´raciocínios sensoriais e emocionais´.

Afinal, aquela ´íntima exaustão´ também me impunha o dever de compreender a ´juvenil competência´ dos jovens, que os havia levado a meditar sobre o ´mundo da vida e da escola´ tal como filosoficamente lhes tínha pedido e que simultâneamente lhes abriu o caminho da tão desejada ´viragem sensorial´ pondo-os no caminho de um mundo diferente, percebido sensorial e emocional, mais íntimo, mais próximo que se abriu diante deles como uma alvorada que despontava, auspiciosa.

Concluindo, de tudo o que se acaba de dizer sobre as possibilidades analíticas dos resultados, retira-se esta importante consequência: se o caminho seguido em todo o processo foi o de uma ´investigação de base pedagógica´ não faz agora sentido a utilização de abordagens que, fundamentadas em processos de análise explicativa de conteúdo, pretendem legitimar a validade e importância dos discursos pela catalogação dos seus atributos. Tais abordagens, não desligando a validade científica dos processos de análise, centram as suas atenções na descoberta, explicação, graduação e valoração da competência narrativa do emissor, visando descobrir, nas representações que faz, um determinado enquadramento tipológico (se as suas formas discursivas são narrativas, explicativas ou argumentativas) [94].

Finalmente, voltando a atenção para as conclusões globais do trabalho realizado, merecem referência especial as propostas apresentadas pelos jovens (e já descritas atrás) para a intervenção nos espaços da sua escola, sendo de destacar: o projecto "Pedra de Roseta da Inclusão", a elaboração do "imperativo para o futuro da escola" e a maqueta de uma escola idealizada à medida dos seus sonhos -projecto "Welcome to Paradise!".

Comecemos por este último.

A maqueta da ´escola desejada´, do projecto "Welcome to Paradise!", tornou-se o repositório de um conjunto propostas inovadoras sobre uma nova escola. Convidados a

[94] Ouseja uma tipologia que resulta da categorização de atributos considerados qualitativa e/ou quantitativamente relevantes.

imaginar ´uma escola nova, ou uma outra escola´ à medida dos seus sonhos e desejos e a concretizar as suas ideias numa maqueta, os alunos tomaram esse trabalho com séria independência, vontade e criatividade de que resultaram inúmeras soluções inovadoras, algumas utópicas, mas, todas reveladoras da sua insuspeitada vontade de desenhar uma escola nova. O resultado e os respectivos pormenores inovadores geraram dos espectadores que viram a maqueta em exposição, os mais inesperados comentários sobre os volumes, aberturas, fechamentos, cores, luminosidade, jardins, árvores, horta, ´bancos e outros lugares para descansar´ cuja ergonomia se acomodava ao corpo no mais absoluto e inesperado sossego. Ressaltava sobretudo a miscelânea radical de cores, cuja motivação era ´encontrar uma escola com mais vida, uma outra escola que não tivesse nada a ver com aquele branco hospitalar cuja pasmaceira suja e decadente´ se ´via por todo o lado e só conseguia trazer mais aborrecimento àquelas horas tão boas dos recreios´.

Outra conclusão a tirar é que os espaços exteriores da escola (e quiçá todos os espaços de todas as outras escolas que conhecemos), após a sua concepção multi-sensorial, ou seja, percepcionados como ´o pensar do sujeito que o pensa e com ele se identifica´, sofreram uma mudança conceptual significativa que se transmitiu às suas produções discursivas. Da gravação em vídeo, realizada durante a construção dessa maqueta da escola renovada, transcrevemos algumas afirmações que os jovens foram deixando descorrer:

> "Os espaços são o que são e são também o que sou, já que não existem fora de mim […] são o meu existir e o meu acontecer." (4Fr.Re.)
>
> "São o nosso presente […] mas eu queria deixar neles uma marca do que sou, que fossem as minhas emoções […]." (9Ev.Ol.)
>
> "Os espaços são o meu corpo […] a minha segunda pele […e] a medida do meu corpo como o fato de treino que trago hoje." (10Ma.Al.)
>
> "[…] cá fora [nos recreios] conquisto e vejo o que sou hoje e medito no meu futuro […] são sítios onde a minha vida é vivida e partilhada com os outros, porque estamos neles." (2Al.Ol.)
>
> "[…] um lugar do meu estar e para o meu bem-estar." (6Pe.So.)
>
> "[…] eu ando nesta escola e gostava que também fosse a escola dos meus filhos." (3El.Sa.)
>
> "Os recreios da maqueta são lindos,… queria ter a esperança de que fossem todos assim como estes no futuro […] que nos fizessem sentir saudades e transportar memórias." (5Ma.Je.)

Se construir uma maqueta é divertido, esta tarefa transformou-se num desafio diferente porque não visava produzir o modelo tridimensionalmente de outra coisa que não fosse

aquilo que eles iam imaginando. A maqueta de uma ´escola desejada´, não era de escola nenhuma, mas da sua criatividade em acção. Por isso, ao mesmo tempo que a construíam, imaginavam ´uma escola diferente da que conheciam e habitavam´, identificando-se com ela, imaginando-se nela. Divertiam-se e falavam de improviso ou socorrendo-se do ´caderninho em branco´ onde estavam ´frases já ditas´, ´frases ouvidas´, ´frases memorizadas´ ou então eu própria citava frases que eles tinham escrito ou produzido.

Aqueles espaços, fruto da sua imaginação tinham ganhado a novidade de estarem em estreita ligação com eles próprios, ao seu corpo, à sua vida e à sua existência.

Por todas estas razões penso que o projecto da maqueta da escola desejada teve uma importância decisiva na transformação do conteúdo discursivo dos jovens, assim como constituiu desde o início uma ´alavanca motivadora´ do seu interesse ao propósito desta investigação.

A "Pedra de Roseta", segundo a proposta para a sua localização, convocava ao sentido da solidariedade para as boas páticas da inclusão dos alunos com deficiência e transformaria uma parte da escola em memorial que chamava as atenções para a necessidade das boas acessibilidades não serem negligenciadas nem pela instituição, nem pelas práticas da arquitectura escolar.

Relativamente ao ´imperativo categórico´, ele representa o grau mais elevado da adesão dos jovens ao projecto e ao seu amor pela escola, deixando-se condoer pelos desleixos que deixaram as suas marcas de degradação por toda a escola. Elaborar um imperativo é fazer lei ou estabelecer um princípio em benefício de todos e ao qual todos se sintam obrigados e que é um fim a que todos aspiram. Embora se tenha alertado para o facto de que ali estaria mais um imperativo hipotético, uma vez que estava em vista preservar um fim (o cuidado dos espaços), os jovens acharam ´que era mesmo categórico´ porque era uma exigência absoluta e incondicional, ´que não pode ser desobedecido independentemente das circunstâncias de hoje e de sempre!´

O interesse estava, contudo, na revelação do princípio como o grau mais elevado do sentido da responsabilidade onde se podem encontrar as maiores preocupações pelo futuro dos espaços e o ´desejo de obrigar os comportamentos dos que virão para cuidarem deles e os respeitarem´. Nesse princípio lia-se também a prevenção dos comportamentos negligentes dos futuros alunos pondo-os, ´desde já´ alinhados com as responsabilidades presentes.

Para além destes três projectos, é, contudo, nas suas produções discursivas (para além das fotos que testemunham e ilustram esses discursos) onde se percebe com mais evidência, o trajecto evolutivo das representações que os jovens fazem dos espaços. Um trajecto que vai desde um desconhecimento generalizado inicial à descoberta e revalorização simbólica do seu significado sensível actual.

Centrando a minha análise nas interpretações de algumas das suas afirmações (uma vez que na perspectiva fenomenológica elas representam sínteses perceptivas ou unidades discursivas com um sentido completo) passo a apresentar alguns exemplos que ilustram aquela evolução:

> "Os espaços da escola são sempre os mesmos. Sítios vazios que nós enchemos nos intervalos se estiver bom tempo. Conhecemo-los de passagem, sem nos importamos com eles. A mim basta-me o meu cantinho, onde ninguém me incomoda." (7Ru.Pi.)

> "[…] no roteiro das sessões não cheguei a entender muito bem o que iríamos fazer, mas sentia curiosidade por ir trabalhar para o exterior e poder tirar fotos. Era uma boa ideia porque é a minha paixão." (3El.Sa.)

> "[…] percebi que era preciso encaminhar todos os nossos sentidos na descoberta dos espaços. Primeiro nada tinha sentido, depois tudo ganhava importância: a luz e a escuridão, os ruídos, o vento, o perfume. Tudo parecia estar mais feio ou mais bonito, ou mais confortável […]." (10Ma.Al.)

> "[…] era preciso andar por ali com as emoções à flor da pele… em estado de alerta porque havia coisas visíveis, mas também invisíveis que era preciso descobrir. Isso deixava-me nervosa, mas curiosa. A Liliana disse que, neste projecto, pesquisar é descobrir o que está oculto nos espaços dos recreios […]." (5Ma.Je.)

> "Dentro do grupo temos colegas que se destacam pelas ideias… não são os melhores alunos, mas são os mais descontraídos e faladores que imaginam coisas e não têm vergonha de dizerem até disparates… até parecem outras pessoas." (9Ev.Ol.)

> "[…] uma coisa curiosa: sentir os espaços sabendo que estou metida neles… pensar que estou neles e não fora deles… o pensamento era eu-como-espaço, confundida com ele e não eu-no-espaço ou fora dele […]." (10Ma.Al.)

> "O desenho, a foto e o vídeo são formas diferentes de perceber e cada um tem a sua gramática e potencilidades. Gostei de saber que houve alguém que escreveu: «os olhos da pele» e nunca pensei que também podíamos agora falar dos sons, cheiros e sabores dos recreios." (2Al.Ol.)

> "Pediu-nos para tirar fotos a um objecto, à nossa escolha, de diversos lados (ângulos). Eu escolhi o banco da entrada da escola e tirei cinco fotos. As fotos deixavam ver como ele se transformava por causa da perspetiva e também da luz. A luz, na fotografia prega-nos partidas. Era o mesmo banco, mas não parecia." (8Ma.Pa.)

> "[…] lembrava e voltava a lembrar: "*não façam poses para as fotos. Não estão numa passarela...*" isso era inevitável porque eu sou fotogénica e gosto de tirar selfies." (3El.Sa.)

> "*Welcome to Paradise*, foi o trabalho que mais gostei de fazer, parecia um jogo. Fizemos uma maqueta da escola e dos espaços tal como gostaríamos que fossem. Fartamo-nos de inventar, exibir as nossas ideias e interesses."[95] (2Al.Ol.)
>
> "Eu disse e todos concordaram que se os espaços tivessem outras atracções nós não iriamos querer ir a correr para casa. Bastava que tivessem uma música de fundo para querermos ficar na escola até mais tarde."[96] (9Ev.Ol.)
>
> "Estar no intervalo é muito bom! A campainha quando toca é uma desilusão. Obriga a sair de onde nos sentimos bem para onde às vezes nos sentimos bem mal…." (6Pe.So.)
>
> "[…] só porque andava mais atenta a tirar as texturas das superfícies até senti o cheiro da chaminé da cozinha. Dava para adivinhar que comida era aquela… e o sabor." (3El.Sa.)
>
> "Há espaços que deviam estar com relva e ser mais agradáveis, mas estão abandonados, cheios de ervas e silvas… Era preciso um jardineiro e não há dinheiro para isso. Então para que fizeram jardins? [...] trazer mais natureza para a escola: árvores, jardins, relvados… a natureza acalma e dá energia." (1Em.Pi.)
>
> "Na minha escola primária eramos recebidas por funcionários sorridentes. Aqui eles passam por nós… de um lado para o outro cheios de pressa. Nem sei como se chamam." (9Ev.Ol.)
>
> "Nos recreios há acidentes. Quando isso acontece, já se sabe que no dia seguinte, vem um aviso para ler na aula a proibir brincadeiras, um jogo ou ir para aquele espaço." (4Fr.Re.)
>
> "Os professores nas aulas falam muito do Regulamento Interno da Escola. Tudo o que fazemos nos intervalos está no regulamento…. Parece que andam a querer lembrar que os intervalos também são aulas e não são. Ninguém anda a vigiar, mas até parece tudo o que podemos ou não fazer está no regulamento […]." (5Ma.Je.)

Num resumo breve constacta-se que as suas representações discursivas sobre os espaços ou sobre os recreios revelam um leque alargado de preocupações especiais: a necessidade de espaços para a intimidade; de espaços atractivos; o desejo que mais eventos acontecessem fora das salas de aulas; a ´crítica´ à escola como "panóptico normativo" onde a vida está toda no seu Regulamento Interno; o reconhecimento da ambiguidade do sentido da visão na questão da perspectiva; muita curiosidade e até

[95] Razão aduzida por Burke (2007:359, abstract) sobre "children's capacities as co-designers of their educational environments".

[96] Nesta afirmação, a ideia expressa pela jovem, remete-nos para o assunto abordado no estudo elaborado por Burke e Grosvenor (2011:323, abstract, tradução nossa) para analisar o facto da "escola se ter tornado um lugar do controle juvenil". No artigo os autores advertem para alguns aspectos a ter em consideração: "Os historiadores da educação e da infância deram até hoje pouca atenção aos mundos sensoriais da escolarização e da infância. Este estudo enfoca um sentido - a audição. O estudo explora os sons da escola moderna; a cultura da escuta nas escolas modernas; a materialidade da "paisagem sonora" da escola moderna; e a influência da acústica arquitectónica na cultura da escuta" (Burke & Grosvenor, 2011:323, abstract, tradução nossa).

alguma emoção sobre o enigma dos "olhos da pele"; o sentimento da necessidade da estética espaços; a falta de espaços verdes, jardins mais cuidados para o seu equilíbrio emocional e bem-estar; o interesse nas possibilidades de descobrir coisas invisíveis e ocultas em todos os lugares; insatisfação pelo que acontece nesses espaços referindo o distanciamento dos funcionários; o prazer sentido na invenção de ´uma outra escola´ em maqueta; uma interessante interpretação fenomenológica sobre a inevitável identificação do *eu* no espaço; a capacidade de distinguir os meios utilizados e as respectivas gramáticas[97]; e, por fim, o sentimento que era possível fazer com que os alunos gostassem de ficar na escola.

Outra questão que merece realce e que a seguir se apresenta, são os resultados das estratégias utilizadas na exploração da perspectiva fenomenológica da arquitectura expressas em inúmeras considerações feitas jovens. Eis algumas passagens de afirmações produzidas em interacções directas com os colegas e recolhidos a partir das gravações audiovisuais (vídeo):

> "Um dos exercícios que mais gostei foi vendar os olhos para simular a cegueira. Vendamos os olhos para duas coisas: saber a importância da visão na nossa vida e perceber a necessidade de pormos os outros sentidos em alerta." (5Ma.Je.)

> "[…] com a visão é o mundo inteiro para descobrir e apreciar: as cores, o ritmo, a harmonia, a beleza do pormenor ou do conjunto. Tudo desaparece se ficamos sem a visão." (8Ma.Pa.)

> "[…] depois de me vendarem os olhos, a roda do grupo tinha-se afastado e eu não sabia… comecei a andar para ir ao encontro de alguém com os braços esticados…, mas nada. Não encontrava ninguém, não compreendi…, queria tirar a venda, mas não deixaram. Voltei-me para onde tinha ouvido a voz e andei, nada… até que encontrei uma parede… que parede era aquela? Queriam que eu descobrisse." (5Ma.Je.)

> "No jogo do tacto para substituir a visão […] achei tudo importante e nada normal, por exemplo olhar para a disposição dos outros, como se fosse um verso com significado porque, com os olhos vendados era preciso ler sem ver as letras […] sem a visão como é possível viver? Acho que faz ser tudo diferente… ver como se lê um verso." (6Pe.So.)

> "[…] o que eu fazia tinha de ser pensado… era difícil porque era preciso muita concentração… obrigada a «ser como um cego», sentir o que acontecia pelo ouvido, pelos cheiros e pelo tacto." (2Al.Ol.)

> "[…] aprendi a medir os espaços com os passos, com braços abertos e as mãos, a dar atenção aos sons dos sapatos e aos ruídos, ao toque dos dedos nas coisas, até ao cheiro que vêm das pessoas [...]." (10Ma.Al.)

[97] Eu relativamente aos meios que os jovens tinham ao seu dispôr adverti o grupo de jovens que cada meio/mecanismo para ´ler os espaços´ tinha a sua potencialidade e a sua gramática própria, como se fosse um ´manual de instruções´.

> "Com os olhos vendados, as mãos transformam-se em instrumentos inteligentes… mas não compreendo como há cegos felizes… há muito desespero quando não podemos ver e a importância de «ver com os olhos das mãos, tactear as coisas para perceber o que está à nossa volta» […]." (6Pe.So.)

> "A escuridão afligiu-me logo… tudo deixou de existir… senti-me perdida… nem via os outros nem sabia onde estavam… onde estavam as coisas. Para não me sentir perdida falava alto e andava de braços estendidos como os cegos fazem com a bengala." (2Al.Ol.)

> "Pronto vou contar o que aconteceu: eu fiquei com uma venda… não via nada! Sabia que no meio da roda tinha três colegas meus a fazer de estátuas e eu tinha que descobrir quem eram. Tive dificuldades nas raparigas porque eram parecidas nos cabelos e trocaram de roupas. Ainda por cima estavam costas com costas pareciam estátuas gémeas. Tentei pelo tacto, pelo cheiro, pelos ruídos. Só descobri quando uma delas falou e a voz era conhecida… Mas o rapaz foi pior. Estava deitado e enrolado no chão e eu tropecei nele. Eu tinha que descobrir quem era com os pés descalços… o tacto dos pés não é igual ao das mãos e ele estava enrolado no chão. Não dava para perceber se era alto ou baixo e a cabeça estava escondida no capuz. «Espera! Quem andava de capuz?» Quando pude utilizar as mãos comecei a perceber quem era… ele tinha o cabelo meio grande… e usava óculos […]" (3El.Sa.)

> "[…] pela primeira vez podia identificar os outros pelas vozes. Bastava ouvir alguém falar para saber quem era… era fácil, pois a voz identifica a pessoa e nunca tínhamos treinado isso antes [...] temos na memória a voz das pessoas como se fosse a sua fotografia, eu até sabia quem andava rouco." (5Ma.Je.)

> "[…] de olhos vendados vamos construindo outro mundo, o tacto, a audição e o odor dão ideias… sugerem coisas. Concordo! O mundo parece que fica mais colado ao nosso corpo. […] descobrir outras sensações é andar à procura do que está escondido, sentir o conforto e o desconforto, o bem-estar… sentir satisfação e a tristeza, pensar e ter sentimentos pelas coisas." (6Pe.So.)

> "Quando «regressamos à visão» todos se puseram a reparar o que tínhamos à nossa volta… era um alívio, realmente a visão faz esquecer os outros sentidos." (3El.Sa.)

> "O jogo da «cabra cega» mostrou como a visão é tão importante para a nossa vida […] só nos demos conta disso quando simulamos a cegueira e depois voltávamos a ter visão […], mas também que é preciso ver com os outros sentidos para conhecer tudo melhor." (2Al.Ol.)

Concluindo a fenomenologia da arquitectura veio reimpôr a importância da "sensory turn", como o conhecimento da "proximidade e da identificação", da multi-sensorialidade, da adesão profunda e completa da pessoa ao mundo, aos outros, às coisas e aos espaços, porque nada disto existe fora si.

Deixo para finalizar alguns fragmentos discursivos captados de intervenções orais em directo produzidos entre os jovens e que, no meu entendimento, exprimem de forma concisa e clara, uma certa ´sabedoria fenomenológica´:

> "[…] as pessoas, afinal, não são olhos com pernas… são muito mais que isso […]." (5Ma.Je.)
>
> "[…] o mundo que vemos é parte do mundo e não o mundo todo." (3El.Sa.)
>
> "[…] Onde está a sede de ouvir, só na música? E o prazer de tocar, só no pelo do gato? E os prazeres da boca, só na bola de Berlim? E a fome das narinas, só no perfume da namorada?" (6Pe.So.)
>
> "[…] o conhecimento verdadeiro é a vida a ser vivida. Está no corpo que existe neste espaço e neste tempo." (2Al.Ol.)

Por fim merece referência a questão da identificação dos jovens ao projecto e, a partir dessa identificação, a autodescoberta das suas identidades que através desse autoconhecimento sofreram notáveis transformações. Essa identidade levou-os a criar e manter uma dinâmica interactiva específica dentro do grupo da qual nasceu uma cultura com características peculiares. À medida que se desenvolvia, essa cultura suscitava a curiosidade e o desejo de explorar formas sensitivas de aceder a um conhecimento, até aí oculto e desconhecido, que depressa se tornou num desafio agregador e mobilizador das sinergias do grupo.

Essa cultura de identificação com a escola e com os seus espaços foi factor de coesão, motivação e mobilização dos jovens despertando ainda, entre eles, uma matriz relacional de características etnográficas que moldou de forma positiva todo o processo de trabalho.

O tema do trabalho, os procedimentos postos em prática e a partilha de ideias, processos e objectivos, criaram e proporcionaram um ambiente de trabalho positivamente motivado e produtivo.
Por outro lado, aquela cultura dinamizou as relações com os espaços que, agora ´sensorialmente percebidos´ transformaram as suas formas de viver o quotidiano dos intervalos porque essa realidade deixou de lhes ser indiferente: sabiam analisar e falar da sua arquitectura, a inventariar os problemas existentes e a apresentar ideias e soluções para os problemas encontrados.

Por outro lado, nos projectos de intervenção, não hesitaram diante das suas implicações de ordem prática, tornando-se capazes de mobilizar os professores, a direcção da escola e os próprios pais quando os seus desejos de mudança colidiam ou se viam ameaçados por alguma inércia institucional. Isto significa que descobriam, pela primeira vez, uma notável capacidade e vocação para intervir na escola. A nova perspectiva multi-sensorial não era um mero conjunto de princípios teóricos ou um conjunto de palavras cujo significado só eles conheciam, mas uma competência construída para a mudança, uma vez que os sinais da degradação dos espaços os sensibilizavam, incomodavam de forma visível.

Nesse desconforto, expressavam com tristeza, decepção e descontentamento pelas anomalias e desleixos que iam descobrindo.
A preparação teórica sobre os princípios básicos da análise multi-sensorial despertou a consciência fenomenológica nos sinais de um mundo em desordem, que pela primeira vez estes jovens desejavam ver ordenado.

Outra questão fulcral do conhecimento fenomenológico, explicada como a simbiose entre corpo e conhecimento, fê-los sentir ´o peso da proximidade´, o ´desejo de quererem uma vida mais decente e longe daquele desconforto´ tendo daí resultado mais responsabilização e solidariedade. O conhecimento como reflexo do corpo vivido e situado lançou-os no desejo verdadeiro de agitar ´as pessoas e as coisas à sua volta´.

Outra questão a ter em conta é que esta pesquisa de base sensorial sobre os espaços arquitectónicos, levou o grupo de jovens a percepcionar a escola na sua globalidade como uma realidade que sabem questionar e onde é possível intervir.

No que disseram, encontrou-se a demonstração de que a vivência fenomenológica dos espaços transformou as formas de conhecer, pensar e viver a escola onde os espaços exteriores começaram a ser entendidos como espaços educadores e regeneradores do seu mundo e da sua pessoa.

Nas suas narrativas eles foram ´revelando as tais capacidades´ que poucos lhes reconhecem e que se andáva à procura de encontrar: a capacidade de apresentar um conjunto de ideias e considerações, devidamente fundamentados e capazes de os deixar à beira daquela nossa hipótese de trabalho -eles são capazes de ler os espaços, compreender e exprimir o que significam, muito para além da sua pura funcionalidade, denunciando uma consciência crítica sobre os mesmos.

Ideias, sentimentos, pensamentos, argumentos e juízos que não podem ser ignorados porque se transformaram no catalisador de uma significativa mudança desta escola, do seu quotidiano e da sua acção educativa. Afinal nada obsta a considerar que são capazes de assumir parcerias como autores de muitos projectos escolares.

CONCLUSÕES

- Confirma-se a grande paixão dos jovens pelas novas tecnologias das quais sabem tirar partido intuitivo. Usam-nas permanentemente e sem esforço aparente representando para eles uma companhia e um desafio. O seu uso condicionado por algumas, breves, explicações sobre a arte fotográfica, (sobretudo algumas orientações relativas ao enquadramento) tornou o trabalho mais atractivo e mais motivador. Graças às novas potencialidades das próprias máquinas e das aplicações disponíveis, as fotos ganham uma nova versatilidade/potencialidade sendo possível explorá-las por processos pedagógicos específicos das próprias máquinas ou das aplicações. Apesar do seu uso exagerado poder tornar-se alienante, os jovens mostram, através dos trabalhos produzidos que não há razão que justifique a recusa da sua utilização do seu potencial em inúmeros casos das práticas lectivas. Nesse aspecto os jovens evoluíram visivelmente uma vez que aprenderam a pôr em discussão as fotos que tiravam quer do ponto de vista do objecto focado, o seu enquadramento, a perspectiva e diversos recursos expressivos.
- O presente estudo revelou também que é urgente depositar grandes esperanças na inclusão das Artes, e dentro delas da arquitectura nos currículos escolares. Um dia disse o fotógrafo e caricaturista satírico alemão Heinrich Zille (1858-1929) "É tão possível matar uma pessoa com um apartamento como com um machado"[98]. O uso das metodologias do sensível (*sensitive turn*) (incluo nestas a perspectiva fenomenológica e multi-sensorial do conhecimento) tem pleno cabimento nas abordagens da realidade, mesmo nas idades que (por nosso inteiro descuido) julgamos imunes aos problemas filosóficos e fenomenológicos e ao sentido artístico e emocional do acto de conhecer.
- Inúmeras evidências expressas nas fotos e nos discursos, sobretudo na fase mais avançada e consolidada do estudo, revelam uma atitude mais questionadora e crítica dos espaços deixando a certeza de que, quando utilizam de forma mais criteriosa os seus sentidos para conhecer os espaços, os jovens tornam-se mais interventivos, podendo afirmar-se que o conhecimento multi-sensorial gera vontade de mudança e essa mudança tanto se direcciona para o espaços como passa a envolver toda a vida da escola.
- Relativamente ao seu processo emancipatório pode-se dizer que a capacidade interventiva dos jovens aumentou à medida que decorria o projecto. Se no início revelaram muita timidez em expôr críticas, ideias e soluções, para colocar dúvidas e resolver problemas, na fase final encaravam os desafios das interacções e do processo de trabalho com sincera vontade de os ultrapassar. Todos os jovens revelaram uma progressiva autonomia e auto-confiança nas suas intervenções e em vários encontros relembravam a máxima que se havia criado para que se transcendessem na sua auto-estima: "os medos e as inibições ficam fora da porta" o que levava à transformação do ambiente de trabalho onde se sentiam criadas as possibilidades para que

[98] Obtido a 25 janeiro 2020 de: https://www.pressreader.com/portugal/jn-noticias-magazine/20190908/282003264113418

cada intervenção surgisse em plena liberdade. Esta transcendência era, para mim, a face mais saliente do seu processo emancipatório.

- Apesar da esmagadora maioria das intervenções se centrarem nos espaços escolares exteriores que era o seu objecto de estudo, os jovens deixaram bem clara a ideia de que não esperavam que ´tais espaços tivessem afinal tanto interesse´. Tematicamente, as apreciações feitas aos espaços versaram fundamentalmente questões de foro arquitectónico e paisagístico, da funcionalidade e do bem-estar físico. Discursivamente, os conteúdos das suas intervenções passaram, numa fase mais madura do trabalho, a centrar-se em assunto de importância mais complexa. Se na fase inicial expressavam aspectos que por via da sua sensibilidade levaram ao aparecimento de propostas para decorar os espaços e torná-los mais apelativos e ´bonitos´, numa fase posterior os discursos versaram não só os aspectos estéticos, mas também a sua forma compositiva (factores construtivos ligados à forma de resolver problemas) e mesmo éticos, quando questionavam a sua própria ´responsabilidade pelo estado das coisas´ que culminou numa investida muito criteriosa para deixar também ´um recado para o futuro´.
- Tornou-se então necessário esclarecer a questão dos imperativos categóricos de Kant e Jonas (2006) tentando ver se os jovens queriam envolver-se nessa questão e avançar com alguma espécie de comprometimento do mesmo género, o que fizeram com entusiasmo compondo o seu próprio imperativo ético. Aí expressaram de forma clara terem interiorizado os seus próprios deveres de cidadania, reveladores da sua inteira adesão ao projecto.
- No imperativo criado -´pensa-se ter jogado de forma muito notável a parte mais sensível dos jovens, fruto do conhecimento multissensorial´- pode-se ver admitido a sua quota da responsabilidade pela tristeza e abandono em que algumas zonas dos espaços se encontravam por abusos e má utilização da sua parte.
- Por outro lado, a própria mobilização destes jovens veio a gerar uma verdadeira vaga de fundo de activismo escolar que contaminou toda a escola. O alerta criado em torno ´daquele grupo de jovens´ que pesquisavam de ´forma diferente´ recorrendo a vídeos, fotos, textos, poesias, desenhos, decalques foi despertando toda a escola, estendendo as suas consequências aos professores e ´às outras turmas´. É disso testemunho a proposta de trabalho multidisciplinar que produziu um sério contributo para uma ´poesia partilhada´ ("Nós e os espaços"), cuja temática é vocacionada para a inclusão denotando também preocupações por toda da escola.
- A arquitectura da felicidade não é o horror a um qualquer vazio, é o horror ao vazio sem sentido. O espaço à nossa volta não é apenas um refúgio físico. Todo ele influencia-nos e tem impacto no nosso estado físico e emocional.

> "[…] O que fizéssemos seria para tornar-nos a todos mais felizes." (2Al.Ol., texto escrito na folha do redesenho realizado, 3 Fev., transcrição retomada)

- O espaço é um guardião da nossa identidade, não havendo, no entanto, determinismos nem uma burocracias para lá chegar. Ele é sempre uma conquista. Neste jogo magnífico de identificação, encontramos jovens

menos e mais ´dotados de intencionalidade para sentir os espaços dos recreios e apropriá-los´. A variabilidade individual e a subjectividade são imensas. Neles irão perdurar todas memórias antigas e presentes da escola, histórias de meninos bem e mal trajados ao pé de meninos a quem nunca faltou nem faltará nada. Porém, quando vividos e discutidos em comum, os espaços dos recreios são lugares e tempos partilhados para a democracia, modos de corrigir desnivelamentos, tornando-se veículo de mais igualdade social.

- É exemplo disso, na minha perspectiva, o episódio da foto de um pai no recreio da sua antiga escola, mostrada por uma aluna. Aquilo a que a cultura anglo-saxónica chama "elicitation technique or elicitation procedure" ou ainda *photo elicitation* é, para além de uma excelente técnica para obter resultados pessoais sobre determinada matéria, uma prática muito persuasiva, porque envolve uma forte componente emocional. A questão das fotos (e não menos do desenho realizado por uma das jovens e guardado pelo seu pai) que uma das alunas trouxe de casa, gerou uma resposta emocional de todos e a todos arrastou numa narração discursiva deveras apaixonante. Ali houve uma real afinidade e partilha democrática.
- Quando eu pretendia alertar para novo paradigma da arquitectura da felicidade que se pode descobrir nos espaços que julgamos de maior vazio, ía-se consciencializando outro aspecto relevante do objecto de estudo, que residia no papel das artes e a sua integração no plano curricular escolar. O estudo comprova que as experiências fenomenológicas dos estudantes nos ambientes da arquitectura dos espaços podem dar um contributo importante à exploração do seu potencial na formação/educação artística e humana através de uma nova compreensão do uso sensível, emocional e sentimental desses espaços.
- As afirmações acabadas de fazer confirmam a necessidade da inclusão das artes nos currículos e corroboram a ideia de que a vivência próxima e sensível da arquitectura (nela incluindo os espaços) trazem novas perspectivas para uma formação estética e emocional dos jovens.
- Os discursos multimodais ou narrativas multimodais (textos, fotos, vídeos e sobretudo intervenções discursivas) que foram sendo intercalados no corpo escrito desta tese, como saberes adquiridos pelos jovens, comprovam-no. Estes discursos e as suas propostas de intervenção (soluções inovadoras) apontam para as influências que as relações multissensoriais com os espaços exercem na formação pessoal, isto é, na construção da identidade, no desenvolvimento da sua emancipação e participação, no sentimento de experimentarem um novo papel cívico que se vê socialmente revalorizado numa atitude mais responsável pela vida de estudante geminada com os destinos da sua escola.
- A problemática do cansaço e da inutilidade dos espaços apresentava-se agora sob o crivo de um novo entendimento filosófico: o convite da meditação fenomenológica desvelava, para mim e para os alunos, uma nova leitura do mundo em que era preciso lutar contra a aparente insignificância dos espaços, lançar neles o entusiasmo e generosidade da nossa juventude

e as sementes da saga que se adivinhava e da qual se esperava indispensáveis os devidos frutos.

- Hartmann (1945:87-88) afirma que "em todo o conhecimento, há um cognoscente e um conhecido. Frente a frente o sujeito não pode captar o objeto sem sair de si, mas não pode ter a consciência do que é apreendido sem entrar em si, sem se encontrar na sua própria interioridade". O conhecimento tem três tempos inseparáveis: sair de si, estar no objecto e o regresso a si. Foi esta (a fenomenologia) "e o concomitante exercício de sair e entrar em si", talvez a alma processual que movimentou intrinsecamente todo o trabalho e o tornou tão transformador. O exercício era desafiante e por ser assim se tornou tão aliciante. Em jovem nenhum testemunhei alienação ou alheamento.
- Husserl tinha começado por nos alertar para que a consciência é sempre a consciência de algo. Não tem interior sendo o exterior dela própria, não tem substância em si porque é sempre a consciência. Ser é ser-no-mundo. Para Sartre, tudo está fora, tudo até nós próprios: fora, no mundo, entre os outros. "Não é em nenhum refúgio que nos descobriremos: é na rua, na cidade, no meio da multidão, coisa entre as coisas, homem entre os homens" (Sartre, 1968:31).
- A arquitectura é arte, mas não é arte por si mesma. É arte na condição de dar resposta ao nosso mundo íntimo, trazer beleza à nossa vida, beleza que tanto pode ser mais paz à nossa intranquilidade como mais justiça à nossa sede dela. Que não seja uma arquitectura impessoal de massa, industrial, estandardizada e utilitária. Precisa que descubramos nela o elemento diferenciador que nos potencie o bem-estar para lá da sua pura funcionalidade.

LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS

Uma outra brecha que vejo abrir-se neste fenómeno da arquitectura escolar participativa é, quanto a nós, e na perspectiva de uma linha de investigação futura os espaços das escolas como espaços de emoções, a ser desenvolvida em torno de um projecto de recolha de fotos antigas sobre os recreios das escolas. Nesta nova proposta aventa-se a hipótese de trazer de novo os pais à escola para os ouvir e deles fazer parceiros em práticas de arquitectura participada na reabilitação dos espaços das escolas -desta vez cruzando com o digital a transformação/evolução real verificada nos recreios escolares em escolas portuguesas. Fica aqui o repto para uma nova investida que quiçá me pode vir cair de novo às mãos.

Criadas as necessárias condições, que se resumem talvez ao convite sedutor de lançarmos aos nossos alunos na tentação de desvendarem os mistérios que se escondem nas escolas, afinal os espaços dos recreios são pausas para tudo menos para o prosaico ´vazio pedagógico regenerador´ das energias. Será possível saber se os espaços de qualquer escola deste país são o rio onde flui o tempo da escola verdadeira, o cenário onde desabrocham as identidades, onde se quebram as arestas da vida emocional, circunstância que tempera o gume agridoce das afirmações pessoais, tempo onde esponta e conjura a vida adulta, se conspiram disputas, intrigas e paixões, e agora se confirma como berço do gesto solidário e onde se cria e alenta o juvenil ideal de mudar o mundo?

A propósito de novas apostas de trabalho, revemos o caso de uma consequência da vivência sensorial dos espaços e do conhecimento do seu lado oculto.

A tónica posta na dimensão sensitiva dos espaços, levou os jovens a utilizar uma expressividade emocional muito genuína à qual não poderia deixar de dar o respectivo relevo, convidando-os a traduzir todas essas expressões em poesia trazendo aos espaços um novo encantamento estético, criativo e poético. Esta dimensão trouxe à discussão de que estávamos na descoberta de uma nova dimensão dos espaços enquanto volumes construídos, isto é, a descoberta de uma nova dimensão dos espaços que presumivelmente poucos arquitectos e mesmo pintores conseguem conceber. Talvez os poetas consigam.

Ocorreu-me dizer então que essa **outra dimensão** era antes um sentimento perceptivo cujo significado já não se pode encontrar no que objectivamente parece existir e pode ser descrito.

É o homem que, movendo-se nos espaços e percebendo-os de forma sensível acaba por percebê-los nesta nova dimensão emocional e sentimental. Nesse sentido, habita-os e ressignifica-os, construindo um sentimento de identificação com eles.

Resolvi então atribuir um outro conceito a essa dimensão difícil de explicar -a sua **imaterialidade**- que no meu entender se traduziria, neste caso, pela manifestação estética das suas ´virtudes imateriais´, escondidas, mas pressentidas e multissentidas. Muito provavelmente essa dimensão seria mais facilmente traduzida no sentimento estético da poesia. Esta questão levou-nos a explorar todas as palavras e expressões que os jovens puderam alcançar (encontar) no espaço escolar, tendo os alunos da pesquisa sido convidados, numa aula de Língua Portuguesa, a construir uma poesia em grupo. As palavras escolhidas foram: espaços, muros, alcatrão, vidraça, relva, cor, grade, sol, escada, grito, cheiro, corrimão, bancada. Sobre cada palavra, na aula, juntavam ideias que traduzissem sensações, sentimentos e pensamentos.

Quanto a mim, a dimensão imaterial dos espaços estará na riqueza densa da palavra, na estética da palavra que um a um eles constituíram em poema. Neste poema[99] vejo a promessa de uma nova cultura, como manifestação de um novo saber vindo de um novo habitar, que me dá o direito pensar estará aqui a ponta do *iceberg* para a minha próxima investida neste mundo dos recreios das escolas de Portugal.

Da cooperação multidisciplinar resultou o seguinte poema[100] de grupo:

"**NÓS, AS COISAS E OS ESPAÇOS**
Durante as aulas os espaços continuam com gente.
Não são os muros que repetem os ecos. Os ecos é que repetem os muros.
As dores do alcatrão.
No verão o alcatrão cheira a calor.
As vidraças frias e vigilantes.
O chamamento das cores.
As grades altas, defendem ou ofendem?
A relva é uma frescura verde.
A luz do sol desenha no chão as nossas sombras gémeas.
O vento frio estremece a pele, mas atrás do muro está o sossego.
Em cada esquina das escadas vejo um desafio.
Os gritos dos mais novos cortam o sossego.
A brisa anda sempre por perto e traz o cheiro do cigarro.
As coberturas protegem, os corrimãos amparam.
As bancadas são cansativas…"
(Poema realizado pelo grupo de alunos da pesquisa, suporte papel, 12 mai.)

[99] Num encontro com a linha de pensamento apresentada por Gaston Bachelard em que uma imagem poética singular pode reagir em outras almas, na medida em que "evocando as lembranças [dos recreios da escola, esta como segunda] casa, acrescentamos valores de sonho; nunca somos verdadeiros historiadores, somos sempre um pouco poetas e nossa emoção traduz apenas, quem sabe, a poesia perdida" (Bachelard, 2008:201).

[100] A professora de português não concordando em chamar-lhe poema preferiu intitular o trabalho com o título: "quinze ideias do desassossego" uma vez que a aula se tornara um completo turbilhão de ideias que não pararam de gerar polémica, a maior das quais se gerou em torno da palavra grades…

BIBLIOGRAFIA

> O cruzamento de informação permite explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detetar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...] (Sarmento, 2003:157).

Adler, J. M., & McAdams, D. P. (2007). Time culture and stories of the self. *Psychological Inquiry, 18*(2), pp. 97-128.

Aldrete-Haas, J. A. (2005). *Lo invisible en arquitectura*. (Edicion privada: Creación y Cultura). México, D.F.: Hipódromo Condesa.

Araújo, M. de A. R. de C. (2017). *Arquitetura inclusiva: Contributos para o desenho de espaços públicos.* (Dissertação de natureza científica para a obtenção do grau de Mestre em Arquitectura com Especialização em Interiores e Reabilitação do Edificado.) Universidade de Lisboa: Faculdade de Arquitectura.

Arkiplay & P+v arq (Org.) (2013). "Constrói a tua cidade com a Arkiplay!". Obtido a 24 maio 2013 de: http://4000ateliers.blogspot.pt/2013/05/constroi-tua-cidade-com-arkiplay.html.

Armitage, M. (2005). The Influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the primary school. *Paedagogica Historica* XLI (4/5), pp. 535-555.

Assman, H. (1996). *Metáforas novas para reencantar a educação: Epistemologia e didática.* Piracicaba: Editora da Unimep. *In* Nóbrega, T. P. da (2008). Corpo, Percepção e Conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, *13*(2), 141-148. Obtido a 12 agosto 2018 de: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf.

Augustin, R. L. (2011). Interacionismo simbólico e a fenomenologia social: Um Ensaio teórico. *Diritto & Diritti*, Fondatore Francesco Brugaletta. Obtido a 2 maio 2018 de: https://www.diritto.it/interacionismo-simbolico-e-a-fenomenologia-social-um-ensaio-teorico/

Bachelard, G. (2008). *A Poética do Espaço* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes

Baillieu, A. (25th May 2006). *Senses of place: Designing scotland's future schools*. Glasgow: The Lighthouse. (Editor: Building Design). Obtido a 30 Janeiro 2013 de: http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/920/0049729.pdf

Baron, T., & Eisner, E. W. (2006). "Arts-based Educational Research". *In* J. Green; G. Camilli, & P. Elmore (Eds.) (2006). *Handbook of complementary methods for research in education* (3rd Ed.) (pp. 95–110). Washington, DC: American Educational *Research* Association.

Baudrillard, J. (1991). *A sociedade de consumo.* Lisboa: Edições 70, pp. 15-16.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. (Trad. Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de janeiro: Jorge Zahar, pp.54-61 e 68-82.

Benavente, A. (1993). Educação, Participação e Pemocracia: Valores e Práticas na Instituição Escolar. *Análise Psicológica,* n° 3, 1993, p. 331.

Bernsten, D., & Rubin, D. C. (2004). Cultural Life Scripts Structure Recall from Autobiographical Memory. *Memory & Cognition, 32,* pp. 27-42.

Birks, M. & Mills, J. (2011). "Essentials of grounded theory". *In* M. Birks, & J. Mills (2011). *Grounded Theory. A practical guide* (pp. 1-14). London: SAGE publications.

Blackmore, J. *et al.* (2011). Research into the connection between built learning spaces and students' outcomes. *Literature Review*, paper nº 22, june 2011. Melbourne, Deakin University: Department of Education and Early Childhood Development.

Blanco, M. Ú. (2002). *La Maqueta como experiencia del espacio arquitectónico*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial Universidad de Valladolid.

Bodei, R. (2005). *A Filosofia do Século XX.* Lisboa: Edições 70.

Boden, D. & Molotch, H. (1994). "The Compulsion of proximity". *In* D. Boden & R. Friedland (Eds.) (1994). *Nowhere: space, time, and modernity*. Berkeley: University of California Press.

Borgdorff, H. (2011). "The Production of Knowledge in Artistic Research". *In* M. Biggs & H. Karlsson (Eds.) (2011). *The* Routledge *companion to research in the arts* (pp. 44–63). New York: Routledge.

Bosch, R. (2010-2012). "School design: Vittra School Telefonplan, Södermalm and Brotorp in Stockholm." Obtido a 29 Novembro 2013 de: http://www.rosanbosch.com/en/projects?projects__all__args=6#; http://www.rosanbosch.com/en/project/vittra-school-brotorp#; http://www.rosanbosch.com/en/project/vittra-school-s%C3%B6dermalm# e http://www.rosanbosch.com/en/project/vittra-school-telefonplan#

Bosch, R. (2013). TEDx *Video: Designing for a better world starts at school.* Obtido 15 janeiro 2014 de: http://www.rosanbosch.com/en/news/tedx-video-designing-better-world-starts-school#

Bourdieu, P. (2001). *Contrafogos 2: Para um movimento social europeu.* Oeiras: Celta Editora.

Botton, A. de (2013). *Arquitectura da Felicidade*. Lisboa: Dom Quixote.

Braster, S.; Grosvenor, I. & Andrés, M. Del M. Del P. (eds.) (2011). *Black box of schooling: A Cultural history of the classroom.* Brussels: P.I.E. Peter Lang S.A.

Breyner, S. de M. (1971). *11 Poemas: Movimento/poesia*. Unicepe. Porto: Biosil, Lda.

Brito, J. de; Branco, F. A.; Ferreira, J. G.; Correia, J. R.; Paulo, P. V. & Flores-Colen, I. (2009). *Construções escolares em Portugal: Tipologias construtivas e principais anomalias estruturais e de desempenho em serviço*. *Paper* apresentado em conferência: 3º Encontro Nacional sobre Patologia e Reabilitação de Edifícios. Porto: Patorreb 2009, FEUP. Obtido a 27 dezembro 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/283795783

Broome, J. (2005). "Mass housing cannot be sustained." *In* P. B. Jones; D. Petrescu & J. TILL (Eds.) (2005). *Architecture and Participation.* London and New York: Spon Press (Taylor & Francis Group), pp. 72-85. Obtido a 10 janeiro 2020 de: https://epdf.pub/queue/architecture-and-participation03a72b5b0609b566327d050be26a160c26410.html

Brown, S.; Collinson, D. & Wilkinson, R. (2002). *100 Filósofos do século xx*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bruner, J. (1986a). *Actual minds: Possible worlds.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986b). *Realidade mental: Mundos* possíveis. Porto Alegre: Artmed.

Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Social Research, 54*(1), pp. 11-32.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1990).

Bruner, J. (1991). A Construção narrativa da realidade. (Trad. Waldemar Ferreira Netto). In *Critical Inquiry*, *18*(1), pp.1-21. Obtido a 25 abril 2019 de:

https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_construção_narrativa_da_realidade

Bruner, J. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1996).

Buckley, J.; Mark Schneider, M. & Shang, Yi (2004). "The Effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts" (pp. 1-10). *National Clearinghouse for Educational Facilities,* Washington, D.C: National Institute of Building Sciences. Obtido de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.231.5373&rep=rep1&type=pdf

Burke, C. & Grosvenor, I. (2003). *The School i´d like: Children and young people´s reflections on an education for the 21 st century*. London and New York: Routledge Falmer.

Burke, C. & Grosvenor, I. (2008). *School: Objekt series.* London: Reakting Books Ltd.

Burke, C. & Grosvenor, I. (2015). *The School i'd like: Revisited children and young people's reflections on an education for the future* (2ª ed.). London and New York: Routledge.

Burke, C. (August 2005). Containing the school child: Architectures and pedagogies. Introduction. *Paedagogica Historica*, Vol. 41, No. 4/5, pp. 489–494.

Burke, C. (2007, September). The View of the child: Releasing ''visual voices'' in the design of learning environments. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 28, No. 3, pp. 359-372. UK: University of Leeds.

Burke, C. & Grosvenor, I. (2011, June). The Hearing school: An Exploration of sound and listening in the modern school. *Paedagogica Historica* Vol. 47, No. 3, pp. 323–340.

Burke, C.; Cunningham, P. & Grosvenor, I. (2010, November). 'Putting education in its place': Space, place and materialities in the history of education. (Editorial). *History of Education*, Vol. 39, No. 6, pp. 677–680.

Carneiro, Alberto (1995). *Campo Sujeito e Representação no Ensino e na Prática do Desenho/Projecto,* 1ª Edição. Seis lições- 5. Porto: Publicações da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.

Charréu, L. (2019). Juventude, cultura e significado: Afinal, onde é que os jovens hoje (mais) aprendem? *Invisibilidades*, nº 11, janeiro, p.186-201.

Charréu, L. & Duarte, M. L. L. (2019). Prossumidores: Produção e consumo de conteúdos artísticos e sua integração na dinâmica disciplinar por alunos de História da Cultura e as Artes. (pp. 382-393). In *Olhar, Perceber, Criar, Intervir: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa.

Certeau, M. de (1994). *A Invenção do cotidiano I: As Artes do fazer.* Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1990, *L'Invention du quotidien.* Paris: Gallimard)

Cézanne, P. (1992). *Correspondência*. São Paulo: Martins Fontes, p. 257.

Chalmers, A. F. (1993). *O Que é Ciência, afinal?* (Raul Fiker, Trad.). São Paulo: Brasiliense. (Original publicado em 1976).

Charmaz, K. (2000). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Charmaz, K. (2008). "Constructionism and the Grounded Theory Method." *In* J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). Nueva York: Guildford.

Cicourel, A. (1972). *Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction*. New York: Free Press.

Clandinin, J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

CNESCO (2017). *Contribution sur l'architecture scolaire : Un Besoin de modernisation et de modularité.* Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire. Obtido a 22 agosto 2020 de: http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/171005_Architecture-scolaire_VF.pdf

Collin, F. (2006). *Praxis de la diferencia: Liberación y libertad*. Barcelona: Icaria editorial.

Coulon, A. (1995a). *Etnometodologia.* (Tradução de Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis: Vozes.

Coulon, A. (1995b). *Etnometodologia e Educação*. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.) Petrópolis: Vozes.

Couto, L. A. (2011). *A Maqueta - entre o espaço percebido e o espaço transformado: Um Estudo sobre a utilização do objeto tridimensional em Educação Visual.* (Dissertação de natureza científica para obtenção do grau de mestre em Ensino das Artes Visuais do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.) Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

Cowart, M. (s.d.). Embodied Cognition. "Naturalistic Epistemology," by Chase B. Wrenn. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Obtido a 23 janeiro 2020 de: https://www.iep.utm.edu/embodcog/

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si: O Corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América. (Original publicado em 1999).

Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente.* Lisboa: Temas e debates, Círculo de leitores.

Damásio, A. (2012). *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. (Trad. D. Vicente e G. Segurado). São Paulo: Companhia das Letras.

Damásio, António (2017). *A Estranha ordem das coisas: A Vida, os sentimentos e as culturas humanas.* (trad. Luís Oliveira Santos e João Quina Edições). Lisboa: Temas e Debates, Círculo de Leitores.

Dayrel, T. J. *A.* (1992). "Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura". *In* T. J. A. Dayrel (1992). *Escola como espaço socio-cultural* (p. 137). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

Delacroix, H. (1927). *Psychologie de l´Art. Essai sur l´activité artistique* (p. 187). Paris: Felix Alcan.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). "O liso e o estriado." (Trad. Peter Pál Pelbart). *In* G. Deleuze & F. Guattari (1997). *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia.* (Vol. 5). São Paulo: Ed. 34. Obtido de: http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol5.pdf.

Derr, V. (2016)."Child in the City" (Traduzido). *In* P. Nogueira (2016). "Conferência Internacional quer Destacar Importância da Arquitetura para Crianças". Obtido a 9 de Janeiro 2017 de: http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/conferencia-internacional-quer-destacar-importancia-da-arquitetura-para-criancas/.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin Group.

Downing, L. (2011). George Berkeley. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Center for the Study of Language and Information (CSLI). Stanford University: Library of Congress Catalog Data. Obtido a 20 janeiro 2017 de: https://plato.stanford.edu/entries/berkeley/#2.2.1

Dyer, E. (Fevereiro, 2016). "Interview with Herman Hertzberger (2016)". In *Architecture and education: On the design of school spaces and their uses…*. Obtido a 18 abril 2019 de: https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/

Earthman, G. (2002). "School facility conditions and student academic achievement". (UCLA's Institute for Democracy, Education & Access). Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University. Obtido de: http://escholarship.org/uc/item/5sw56439

Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). "Autoethnography as constructionist project". *In* J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). Nueva York: Guildford.

Erikson, E. H. (1968). *Youth and identity.* New York: Norton.

Erikson, H. (1976). *Identidade, juventude e Crise* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Erlmann, V. (2004). *Hearing Cultures. Essays on sound: Listening and modernity*. NY e Oxford: Berg Publishers.

Estrela, A. & Estrela, M. (2001). *IRA-Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, C. A. & Votre, S. J. (2012). "Capítulo 1 Etnometodologia". *In* C. A. Figueiredo & S. J. Votre, (Org. 2012). *Etnometodologias* (pp. 11-54). Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora. Obtido a 24 Maio 2019 de: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Alberto_Figueiredo_da_Silva/publication/323558248_Etnometodologias/links/5a9d76fa0f7e9be37969dc10/Etnometodologias.pdf

Fiolhais, C. & Marçal, D. (2017). *A Ciência e os seus inimigos*. Lisboa: Gradiva.

Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies, 1*(1), pp.49-58.

Fonseca, V. & Mendes, N. (1988). *Escola, escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias.

Forth, A. & Corbette, C. (2016). *Better spaces for learning*. London: Royal Institute of British Architects (RIBA). Obtido de: https://www.architecture.com/-/media/gathercontent/better-spaces-for-learning/additional-documents/ribabetterspacesforlearningpdf.pdf

Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas* (Trad. S. T. Muchail). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1966).

Foucault, M. (2000a). *A arqueologia do saber* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Forense.

Foucault, M. (2000b). "Verdade e poder". *In* M. Foucault (2000). *Microfísica do poder* (15ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2005). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (30ª ed.) Petrópolis: Vozes.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* NYC: Basic Books.

Garfinkel, H. (1992). *Studies in ethnometodology*. New York: Blackwell Pub.

Gedeão, A. (1956). "Pedra Filosofal". *In Movimento Perpétuo*. Obtido a 12 dezembro 2018 de: http://www.citi.pt/cultura/literatura/poesia/antonio_gedeao/pedra_filo.html

Gerofsky, S. (s.d.). "*School ground design PLAYbook: Transforming Vancouver's school grounds"*. (The University of British Columbia PLAYbook team in collaboration with the Vancouver School Board.) Obtido a 5 maio 2014 de: http://learningproject.cst.org/ideas/238

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (2013). *Sociologia* (9ª ed.). Lisboa: Ed. Gulbenkian.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* New Brunswick and London: Aldine transaction.

Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gofmann, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.

Groves, K. & Marlow, O. (2016). *Spaces for innovation: The Design and science of inspiring environments*. Amsterdam: Frame Publishers

Guesser, A. H. (2003). "A Etnometodologia e a análise da conversação e da fala". *In* Tese, vol. 1, *1* (1), pp. 149-168. Obtida de: http://clientes.netvisao.pt/aguesser/publications/h_adalto.pdf

Habermas, J. (1990). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasileirense.

Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: The Emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin, 126*(5), pp. 748-769.

Habermas, T. (2007). How to tell a life: The Development of the cultural concept of biography. *Journal of Cognitation and Developmente*, *8*(1), pp. 1-31.

Hall, E. (1994). *A linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio d´Água.

Hall, S. (1987). "Minimal Selves". *In Identity: The Real Me*. ICA Document 6. Londres: Institutefor contemporary Arts.

Hall, S. (1990). "Cultural identity and Diaspora". *In* J. Rutherlord (Org). *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart.

Hall, S. (2006). *Identidade cultural na* pós-modernidade (11ª ed.). (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.) Rio de Janeiro: DP&A Editora. Obtido de: https://comunicacaoeesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf

Harari, Y. N. (2017). *Sapiens. De animais a deuses: História breve da humanidade.* (Trad. Rita Carvalho e Guerra). Amadora (Portugal): 20|20 Editora Elsinore.

Hartmann, N. (1945). *Les principes d´une méthaphisique de la connaissance* (pp.87-88). Tome I. Paris: Aubier, Editions Montaigne.

Harvey, D. (1989). *The Condition of post-modernity*. Oxford: Oxford University Press.

Heidegger, M. (Abril, 2001). *Serenidade. Nº 43*. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

Heidegger, M. (2005). *Ser e tempo: Parte I* (15ª ed.). (Trad. Maria Sá Cavalcante Schuback). Petrópolis: Ed. Vozes. (Original publicado em 1927).

Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). Imaginal dialogues in the self: Theory and method. *Journal of Personality, 61*(2), pp.207-236.

Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural position. *Culture & Psycology, 7*(3), pp. 243-281.

Hermans, H. J. M. (2008). How to perform research on the basis of dialogical self theory? Introduction to special issue. *Journal of Constructivist Psychology, 21,* pp.185-199.

Hernández, F. (Coord.) (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria.* Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2010-2011). "Las pedagogías de la cultura visual como lugares de posibilidad para construir espacios de relación." *In IIas JORNADAS INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?* Universidad de Barcelona.

Hernández, F. (Coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes: Cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp.7-23 e 104-114). Universitat de Barcelona: ESBRINA – RECERCA.

Hill, S. (2007). *Schoolworks national online poll report.* Obtido a 26 março 2007 de: http:// www.school-works.org/.

Hoffmann, L. (2000). "Thema, Themenentfaltung, Makrostruktur". *In* K. Brinker *et al*. (Ed. 2000). *Text und Gesprächslinguistik. 1. Halbband* (pp.344-356). Berlin: de Gruyter.

Holl, S. (1994). "Questions of Perception- Phenomenology of Architecture" e "Phenomenal Zones". *In* S. Holl; J. Pallasmaa & A. Pérez-Gómez (1994). *Questions of Perception: Phe-nomenology of Architecture* (pp. 39-119). Japan: A+U Architecture and Urbanism, Publishing Go. , Lt.

Holl, S. (1996). "Intertwining." (pp.11-16). New York: Princeton Architectural Press. Obtido a 12 fevereiro 2009 de: www.geometree.net/ukans/readings/intertwining-reading.pdf.

Holl, S.; Pallasmaa, J. & Pérez-Gómez, A. (1994). *Questions of Perception: Phe-nomenology of Architecture*. Japan: A+U Architecture and Urbanism, Publishing Go. , Ltd.

Holt, J. (1974). Children are sensitive to space. *School Review*, *82*, pp. 667-670.

Hooker, K. & McAdams, D. P. (2003). Personality reconsidered: A New agenda for aging research. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 58*(6), pp. 296-304. (Obtido de: https://academic.oup.com/psychsocgerontology/article/58/6/P296/597417)

Howard, J.; Burke C. & Cunningham, P. (2013). *The Decorated school: Essays on the visual culture of schooling.* London, UK: Black Dog Publishing Limited.

Husni-Bey, A. (2011). *Postcards from the Desert Island*. Obtido a 29 janeiro 2014 de: http://www.vdrome.org/husnibey.html

Husserl, E. (1965). *A Filosofia como Ciência de Rigor*. Coimbra: Atlântida.

Husserl, Edmund (1986). *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). "A/r/tography as practice-based research". *In* S. Springgay; R. Irwin; C. Leggo & P. Gouzouasis (Eds.). *Being with a/r/tography* (pp. xix-xxxiii). Rotterdam, the Netherlands: Sense.

Irwin, R. L. (2009). "A/r/tografia: Uma mestiçagem Metonímica". *In* A. M. Barbosa & L. Amaral (Eds).(2009), *Interterritorialidade: midias, contextos e educação* (pp. 87-104). São Paulo, Brazil: Editora Senac.

Irwin, R. L. (enero-diciembre 2013). La práctica de la a/r/tografía. (Trad. Diego García Sierra). *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 25, núm. 65-66, pp. 106-113.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). London: Macmillan.

Jarvilehto, T. (1999). The theory of the organism-entorn system III: Role of efferent influences on receptors in the formation of knowledge. *Integrative Physiological and Behavior Science, 34*(2), pp. 90-110. Obtido a 20 março 2016 de https://philpapers.org/archive/JARTTO-2.pdf

Jetsonen, S. & Johansson, E. (2011). *The Best school in the world: Seven finnish examples from the 21st century.* Helsinki: Museum of Finnish Architecture.

Jewitt, C. & Kress, G.R. (Eds) (2003). *Multimodal Literacie*. New York: Peter Lang.

JISC (2006). *Designing spaces for effective learning: A guide to 21st century learning space design*. UK: Higher Education Funding Council for England (HEFCE), University of Bristol. Obtido a 4 setembro 2014 de: http://www.jisc.ac.uk/publications/programmerelated/2006/pub_spaces#downloads.

Jonas, H. (2006). *O Princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica.* (Trad.Marijane Lisboa e Luis Barros Montez). Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio Janeiro. (Original publicado em 2003, *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*).

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action research planner, victoria*. Australia: Deakin University Press.

Krauss, A. (2008). 'Hidden Curriculum', Annette Krauss' project. Obtido a 24 maio 2013 de: http://cascoprojects.org/?entryid=283

Kress, G.R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge Falmer

Kress, G.R. (2004). *Reading images: Multimodality, representation and new media.* (Conference presentation). Video in http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2Quicktime/Kress2Movie.html

Kress, G.R. and Leeuwen, V. T. (2001). *Multimodal discourse: The Modes and media of contemporary communication.* London: Edward Arnold.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.

Kuhn, T. S. (1992). *A estrutura das revoluções científicas* (3ªed.). (Trad. B. V. Boeira & N. Boeira). São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1962).

Labov, W. & J. Waletzky (1974). "Erzählanalyse: Mündlichen versionen persönlicher erfahrung" [original 1967]. *In* J. Ihwe (ed.). *Literaturwissenchaft und Linguistik: Eine Auswahl texte zur theorie der literaturwissenschaft. Band 2* (pp.78-126). Frankfurt am Main: Athenäum / Fischer Taschenbuch.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making.* Italy, Florence: Innocent Research Centre, Unicef.

Larrosa, B. J. (2001). Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Revista Brasileira, *Educação,* nº 19, 2002. Obtido a 26 agosto 2016 de: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf

Larsen, I. B. & Hohl, M. (2015). Places as language and text: Christian Norberg-Schulz and Paul Ricoeur inspiring a framework for ethnographic health research. *NORDISK SYGEPLEJEFORSKNING, NR 2*, VOL. 5, pp. 121–132. Obtido a 26 junho 2019 de https://www.researchgate.net/publication/275270500_Places_as_Language_and_Text_Christian_Norberg-Schulz_and_Paul_Ricoeur_inspiring_a_framework_for_ethnographic_Health_research

Lawn, M. & Grosvenor, I. (Eds.) (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.

Lopes, J. T. (1995). "As Escolas urbanas como cenários de interação. Um estudo sobre práticas culturais estudantis" (pp. 91-150). (Consubstanciado na dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa sob o Título *Tristes escolas: Um Estudo sobre práticas culturais estudantis no espaço escolar*.)

Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas, práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto*: Edições Afrontamento.

Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Brasil: Editora Mestre Jou, Edição Brasileira. (Original publicado em 1947*, Creative and Mental Growth*).

Lyotard, J. F. (2003). *A Condição pós-modena: Trajectos*. (Trad. José B. Miranda). Viseu: Gradiva.

Macbeth, D. (2001). On "Reflexivity" in qualitative research: Two Readings and a third. *Qualitative Inquiry*, Vol. 7, N. 1, pp. 35-68.

Machado, J. & Alves, J. (Orgs) (2014). *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. [e-boock]. Porto: Universidade Católica Editora.

Malinowski, B. K. (1978). *Os Argonautas do Pacífico Ocidental: Um Relato do empreendimento dos nativos nos aqruipelgos da Nova Guiné Melanésia.* (2ª ed.) (Colecção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural. (Original publicado em 1922).

Malpique, M. (1983). *Os Professores falam aos arquitectos. Aspectos metodológicos da apreensão do espaço: A Urbanidade. Um conceito pluridisciplinar a veicular, também pela Escola.* (Concurso para obtenção do diploma de arquitecto, E.S.P.A.B.).

Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrrelation. *Neuropsychologia*, 42. Elsevier, pp. 1414-1434.

Marchand, B. (2004). *L'architecture scolaire aujourd'hui*. (Interview a Simone Forster. collaboratrice scientifique IRDP) *Bulletin* CIIP, n° 15, décembre, p. 24-25. Obtido de : https://www.irdp.ch/data/secure/441/document/architecture-scolaire-aujourd-hui-441.pdf

Markeviciene, J. (september-october, 2008). Genius Loci and Homo Faber: A Heritage-Making Dilemma. In *Finding the Spirit of Place: Between the Tangible and the Intangible*. (Papers of ICOMOS 16th General Assembly and International Scientific Symposium, Quebec, Canada). Obtido a 12 abril 2019 de: https://www.academia.edu/33221654/Genius_Loci_and_Homo_Faber_a_Heritage-making_Dilemma ou Official URL: http://www.international.icomos.org/quebec2008/cd/...

Matos, M.; Simões, C.; Camacho, I.; Reis, M. & Equipa A. S. (dezembro, 2014). *A Saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão* (Relatório do estudo HBSC 2014). Lisboa: Aventura Social & Saúde, FMH/UL.

Maturana, H. & Varela, F. (1995). *A Árvore do conhecimento: As Bases biológicas do entendimento humano.* Campinas: Editorial Psy II.

Maturana, H. & Varela, F. (1997). De *máquinas e seres vivos: autopoiesi – a organização do vivo* (Trad. J. A. Llores). Porto Alegre: Artes Médicas.

Mazalto, M., Bonnault, M.-C. & Boudjémaï, Z. (dir.) (2008). *Architecture scolaire et réussite éducative*. Paris: Fabert.

McAdams, D. P. (2001). The Psychology of life stories. *Review of General Psychology, 5*(2), pp. 100-122.

McAdams, D. P. (2004). "The Redemptive self: Narrative identity in America today". *In* D. R. Beike, J. M. Lampien, & D. A. Behrend (Eds.) (2004). *The self and memory* (pp. 95-115). New York: Psychology Press.

McAdams, D. P. (2005). "What psychobiographers might learn from personality psychology." *In* W. T. Schultz (Ed.) (2005). *Handbook of psychobiography* (pp. 64-83). UK: Oxford University Press.

McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Review, 11,* pp. 262-278.

Mead, G. H. (1982*). Espiritu, persona y sociedad.* Barcelona: Paidos.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Sense and non-sense* (Trad. P. A. Dreyfus & H. L. Dreyfus). Northwestern: University Press, Evanston, Ill.

Merleau-Ponty, M. (1973). *Ciências do homem e fenomenologia*. (Trad. Salma T. Muchail). São Paulo: Saraiva (Original ublicado em 1950-51).

Merleau-Ponty, M. (1975). *A Estrutura do comportamento* (Trad. J. Corrêa). Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1942).

Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne: Résumés de cours: 1949-1952*. Dijon-Quetigny: Cynara.

Merleau-Ponty, M. (1991). *Signos* (Trad. M. Pereira). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1960). Obtido a 23 janeiro 2019 de: https://drive.google.com/file/d/1hoNDl2vrQosWjepIivGdyUqu_2-D0zA6/view

Merleau-ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção* (2ª ed.). (Trad. Carlos A. R. de Moura). (Original publicado em 1945, *Phénomenologie de la Perception*). São Paulo: Martins Fontes. Obtido de: https://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf

Merleau-Ponty, M. (2002). *A Prosa do Mundo.* São Paulo: Cosac & Naify. (Original publicado em 1969). Obtido de: file:///C:/Users/Asus/Downloads/A_Prosa_do_Mundo_-_Maurice_Merleau_Ponty.pdf

Merleau-Ponty, M. (2003). *O Visível e o Invisível* (4ª ed.).(Trad. José Artur Giannotti e Armando Mora d´Oliveira) (Original publicado em 1964, *Le Visible et L´Invisible*). São Paulo: Editora Perspectiva, S.A.

Merleau-Ponty, M. (2004). "A dúvida de Cézanne" (Trad. Paulo Neves e Maria Pereira). São Paulo: Cosac &Naify. *In* M. Merleau-Ponty (2004). *Olho e o espírito* (pp. 113-126). (Original publicado em 1966). Obtido a 23 janeiro 2019 de: https://profa-solange-costa.webnode.com/_files/200000066-34ac335a57/A-D%C3%BAvida-de-C%C3%A9zanne.pdf

Merleau-Ponty, M. (2004). *Olho e o espírito*. (Trad. Paulo Neves e Maria Pereira). São Paulo: Cosac & Naify, pp.13-46. (Original publicado em 1966). Obtido a 23 janeiro 2019 de: http://files.profa-solange-costa.webnode.com/200000065-145d515555/O%20OLHO%20E%20O%20ESPIRITO.pdf

Merleau-Ponty, M. (2004a). *Conversas-1948*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 9-28. Obtido a 28 fevereiro 2019 de: file:///C:/Users/Asus/Downloads/PM.MERLEAU-PONTY-%20M.%20Conversas%20-1.pdf

Morais, A. J. B. de (2010). *Narrativas conversacionais: A Introdução de enunciados narrativos em situação de interacção oral.* (Tese de Doutoramento em Linguística, na especialidade de

Linguística Portuguesa.) Lisboa: UNIVERSIDADE ABERTA, Departamento de Língua e Cultura Portuguesas.

Nesbitt, K. (Org.) (2006). *Uma Nova agenda para a arquitectura: Antologia teórica (1965-1995).* São Paulo: Cosac Naify.

Newman, M. & Thomas, P. (2008). Student participation in school design: One school's approach to student engagement in the BSF process. In *International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, Vol. 4, Issue 4: Perspectives on Pupil Participation in School Design, pp.237-251. Obtido a 5 janeiro 2020 de: https://doi.org/10.1080/15710880802524938

Nóbrega, T. P. da (2008). Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, *13*(2), 141-148. Obtido a 12 de agosto 2018 de: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf.

Noites, M. A. S. (2017). *Repensar os espaços escolares: O Impacto do espaço-físico na educação, ensino básico e secundário.* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Comunicação Visual e Expressão Plástica). Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Norberg-Schulz, C. (1975). *Existencia, espacio y arquitetura.* Barcelona: Ediciones Blume.

Norberg-Schulz, C. (1980). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture*. London: Academy Editions. Obtido de: http://home.fa.utl.pt/~al7531/pedidos/livros/Genius%20Loci%20Towards%20a%20Phenomenology%20of%20Architecture.pdf

Norberg-Schulz, C. (1998). *Mellom jord og himmel: En Bok om steder og hus.* Oslo: Universitets-forlaget.

Norberg-Schulz, C. (2000). *Architecture: Presence, language and place*. Milano: Skira

Nóvoa, A. (2000). Ways of saying, ways of seeing: Public images of teachers (19th-20th century). *Paedagogica Historica*, vol. VI, pp. 21-52.

Ochs, E. (1997). "Narrative." *In* T. Van Dijk (Ed.). *Discourse as Structure and Process* (pp.185-207). *Vol.1.* London: Sage Publications.

Pallasmaa, J. (1994). "An Architecture of de Seven senses". *In* S. Holl; J. Pallasmaam & A. Pérez-Gómez (1994). *Questions of Perception: Phe-nomenology of architecture* (pp. 27-37). Japan: A+U Architecture and Urbanism, Publishing Go. , Ltd.

Pallasmaa, J. (2013a). *A Imagem corporificada: Imaginação e imaginário na arquitetura* (trad. Alexandre Salvaterra). Porto Alegre: Bookman.

Pallasmaa, J. (2013b). *As Mãos inteligentes: A Sabedoria existencial e corporizada na arquitetura.* (1ª ed.) (Trad. Alexandre Salvaterra). Porto Alegre: Bookman. Obtido de: https://www.amazon.com.br/M%C3%A3os-Inteligentes-Existencial-Corporalizada-Arquitetura-ebook/dp/B0176RV7J2/ref=sr_1_fkmr0_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&keywords=As+m%C3%A3os+inteligentes%3A+a+sabedoria+existencial+e+corporizada+na+arquitetura.&qid=1566588432&s=books&sr=1-1-fkmr0#reader_B0176RV7J2

Pallasmaa, J. (2014). *Los Ojos de la piel: La Arquitectura y los sentidos.* (2ªed. Ampliada) (Trad. Moisés Puente & Carles Muro). Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.

Pallasmaa, J. (2017). *Habitar.* (Ed. Padrão). (Trad. Alexandre Salvaterra). Barcelona: GG.

Pardiñas, Mª. J. A. (2005). "The flight of the butterfly: the artistic and narrative research as a training tool". *In* R. Marín (Coord.) (2005). *Research in art education* (pp. 127-150). Granada: University of Granada.

Pardiñas, M. J. A. & Mesías Lema, J. M. (2011). Questions before words: An Educational space, a stimulating space? *International Journal of Education through Art*, Vol. 7, Number [*ETA 7* (1)], pp. 7–26.

Parque Escolar EPE (2009). *Manual de projecto: arquitectura*, Versão 2.1, (ed. Agosto'09). Parquescolar: Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário (PMEES). Obtido a 23 outubro 2012 de: http://www.espacosescolares.europanportugal.pt/pdf/MPA_v2_1.pdf

Parque Escolar EPE (2010). *Liceus, escolas técnicas e secundárias.* Lisboa: Direcção-Geral de Projecto – Área de Edificações, Parque Escolar EPE.

Parque Escolar EPE (2011). *Parque Escolar 2007-2011. Intervenção em 106 escolas.* Lisboa: Direcção-Geral de Projecto – Área de Edificações, Parque Escolar EPE.

Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin, 127*(5), pp. 651-672. Obtido de: https://www.researchgate.net/publication/11798426_The_social_construction_of_the_personal_past_and_its_implication_for_adult_development

Perec, G. (1997). *Species of spaces and other pieces*. London: Penguin Books, Twentieth century classics. (Original publicado em 1974, *Espéces d´espaces*).

Perec, G. (2001). *Especies de espacios* (2ª ed.) (Trad. Jesús Camarero). Espanha: Montesinos. Edición Española propiedad de Literatura y Ciencia, S.L. (Original publicado em 1974, *Espéces d´espaces*).

Pereira, J. S. (2012-2013). *Projeto Dez x Dez. Relatório de avaliação da residência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Obtido a 10 janeiro 2013 de: http://www.descobrir.gulbenkian.pt/index.php?article=5467&visual=2&area=44

Pink, S. (2006). *The future of visual anthropology: Engaging the senses.* London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: Sage Publications Ltd, Mixed Sources.

Pinto, J. C. (2005). "Espaço-Limite da Arquitetura". *In* RCL (Org. José A. B. de Miranda e Eduardo P. Coelho) (2005). *Espaços. Revista de Comunicação e Linguagens, 34 e 35.* (Publicação do Centro de estudos e de Comunicação e Linguagens). Lisboa: Relógio de Água Editores, pp. 209-230.

Pinto, M.; Tedesco, J. C.; Machado Pais, J. & Relvas, A. P. (1999). *As pessoas que moram nos alunos: Ser jovem hoje na escola portuguesa*. Porto: Edições Asa.

Popper, K. R. (1979). "A ciência normal e seus perigos". *In* I. Lakatos & A. Musgrave (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento.* (Trad. O. M. Cajado). São Paulo: Cultrix/Edusp.

Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Editora, lda.

Pourchier, N. M. (2010). Art as inquiry: A Book review of being with a/r/tography. *The Qualitative Report*, *15*(3), pp. 740-745. Obtido a 10 de janeiro de: https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss3/16.

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1997). *A Educação pós-moderna*. (Colecção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Editor Piaget.

Prosser, J. (abril, 2007). Visual methods and the visual culture of schools 27. *Visual Studies*, Vol. 22, No. 1. Routlege: Taylor & Francis Group. Obtido a 14 janeiro 2013 de: http://publicsphere.narod.ru/VisCultSchools.pdf ou de Downloaded By: [B-on Consortium - 2007] At: 10:00 27 March 2008.

Quasthoff, U. (1980). Erzählen. *In Gesprächen: linguistische Untersuchung zu Strukturen und Funktionen am Beispiel eine Kommunikationsform des Alltags.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Raedó, J. (2016). "III International Encounter on Architecture Education for Children and Youth was celebrated in Museo Reina Sofia, Madrid, on January 16 and 17th 2016. An iniciative by Jorge Raedó - Osa Menor, coordinated by Virginia Navarro - Cuartocreciente, supported by Proxectoterra, organized by Grupo Playgrounds." Obtido a 27 janeiro 2019 de: https://arquitecturayeducacion.wordpress.com/

Raedó, J. (1 dezembro, 2018). "Un mejor hábitat escolar para Bogotá en el siglo XXI." Obtido a 27 janeiro 2019 de: http://fronterad.com/index.php?q=bitacoras/jorgeraedo/mejor-habitat-escolar-para-bogota-en-siglo-xxi.

Ramos do Ó, Jorge (2007). Desafios à escola contemporânea: Um Diálogo. *Educação & Realidade*, *32*(2), pp. 109-116. (Entrevista promovida pelo grupo de pesquisa sobre Cultura e Educação).

Ramos do Ó, J. & Carvalho, L. M. (2009). *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): Estudos comparados Portugal-Brasil.* Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Obtido a 27 dezembro 2019 de: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6295/3/Emerg%c3%aancia_e_circula%c3%a7%c3%a3o_do%20conhecimento_psicopedag%c3%b3gico_moderno.pdf.

Ramos, E. & Porfírio, M. (2006). *Educação Visual 3ºCiclo 7.º/8.º/9.º Anos*. Porto: Asa Editores, S.A.

Ramos, F.; Félix, P. & Perdigão, R. (2016). *Organização escolar: As Turmas*. Lisboa: CNE, coleção Estudos. Obtido de: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/estudo_organizacao_escolaras_turmas_versao_final.pdf

Rancière, J. (2002). *O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipaçào intelectual.* (Trad. Lilian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica.

Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado.* Lisboa: Orfeu Negro.

RCL (Org. José A. Bragança de Miranda e Eduardo Prado Coelho) (2005). *Espaços. Revista de Comunicação e Linguagens, 34 e 35.* (Publicação do Centro de estudos e de Comunicação e Linguagens). Lisboa: Relógio de Água Editores.

Ricoeur, P. (2010). *Tempo e narrativa 3: O Tempo narrado*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Ricouer, P. & Thompson, J.B. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sacks, O. (2011). *Olhar da Mente.* (Trad. Miguel Serras Pereira). Lisboa: Relógio d´Água Editores.

Sagan, C. (1997). *O Mundo assombrado pelos demônios: A Ciência vista como uma chama no escuro.* São Paulo: Companhia das Letras.

Saramago, J. (julho, 2018). *Ensaio sobre a cegueira.* Edição: Porto Editora.

Sarmento, M. J. (2003). "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação". *In* N. Zago; M. P. Carvalho & R. A. T. Vilela (2003). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.* Rio de Janeiro: DP&A.

Sartre, J. P. (1968). *Situações I.* (Trad. portuguesa). Lisboa: Publicações Europa-América, pp. 28-31. (Original publicado em 1947, *Situations I.*)

Schleifer, S. (dir.) (2009). *Crèches, écoles et lycées: Nouvelles tendances architecturales.* Paris: Ed. Place des Victoires.

Schneider, M. (november, 2002). "Do School Facilities Affect Academic Outcomes?". *National Clearinghouse for Educational Facilities,* pp. 2-24. Obtido de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470979.pdf

Schütz, A. (1962*). Collected papers Vol. I: The problem of social reality.* The Hague: Martinus Nijhoff.

Silvano, F. (2007). *Antropologia do Espaço: Uma Introdução.* Lisboa: Celta Editora.

Silvestre, C. & Vieira, J. (2015). *Introdução à multimodalidade: Contribuições da gramática sistêmico-funcional; análise de discurso crítica; semiótica social.* Brasília, DF: J. Antunes Vieira.

Smith, B. C. (2013). *The Nature of sensory experience: The Case of taste and tasting*. London: Institute of Philosophy, University of London, pp. 292-313. Obtido a 28 janeiro 2018 de: https://www.researchgate.net/publication/281900045_The_Nature_of_Sensory_Experience_the_case_of_taste_and_tasting >

Smith, B. C. (2011). "The Senses and the multi-sensory". (The Edge org.) Obtido a 28 janeiro 2018 de: https://www.edge.org/responsedetail/11677

Sobchack, V. (1992). *The Address of the eye: A Phenomenology of film experience*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação, 1º volume*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Tuan, Yi-Fu (1980). *Topofilia: Um Estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel.

Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e lugar: A Perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel.

Van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidade.* Barcelona: Idea Books, S.A.

Varela, F.; Thompson, E. & Rosch. E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Editions du Seuil.

Varela, F.; Thompson, E. & Rosch, E. (1996). *Embodied mind: Cognitive science and human experience.* Londres: The Mit Press.

Vasconcelos, F. (2010). *Problemas escolares*, 1ª e 2ª séries. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1934).

Vattimo, G. (1992). *A Sociedade transparente*. Lisboa: Relógio D´água, pp.7-12.

Verlag, L. E. (1990). *News reflections on the resolution of our time*. Londres: Verso.

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação social da mente.* São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000). Lev S. Vigostski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade, 71,* pp.21-44. (Original publicado em 1929).

Vygotsky, L. S. (2002). *Pensamento e Linguagem.* [ed. Eletrónica, Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org)] Obtido a 20 dezembro 2018 de: https://pt.slideshare.net/TCHARGOW1969/vygotsky-pensamento-e-linguagem-22389580.

Wilson, R. A. & Foglia, L. (2017). Embodied Cognition. *In The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [(Spring 2017 Edition), Ed. Edward N. Zalta]. Obtido a 13 agosto 2019 de: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/embodied-cognition/>.

Woolner, P.; Hall, E.; Wall, K. & Denninson, D. (november, 2007). Getting together to improve the school environment: User consultation, participatory design and student voice. *In Improving Schools SAGE Publications*, Vol. 10, N., pp. 233–248. Obtido a 5 janeiro 2020 de: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1365480207077846

Woolner, P. (September, 2009). *Building schools for the future through a participatory design process: Exploring the issues and investigating ways forward.* Paper presented at BERA 2009, Manchester. Obtido a 5 janeiro 2020 de: https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/cflat/files/Woolner2009Building%20Schools%20for%20the%20Future%20through%20a%20participatory%20design%20process.pdf

Woolner, P. (Ed.) (2015). *School design together.* London and New York: Routledge.

Yates, S. (Ed.) (2002). *Poéticas del espacio: Antologia crítica sobre la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA.

Zevi, B. (1996). *Saber ver a arquitectura* (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Zilles, U. (julho-dezembro, 2007). Fenomenologia e teoria do conhecimento em husserl. *Abordagem Gestáltica – XIII*(2), pp. 216-221. Obtido a 24 agosto 2018 de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v13n2/v13n2a05.pdf.

Zumthor, P. (2006). *Atmosferas: Entornos arquitectónicos, as coisas que me rodeiam*. Barcelona: Gustavo Gili.

"O Imaterialismo em George Berkeley". Obtido a 27 dezembro 2016 de: http://filosofiainstantanea.blogspot.pt/2011/09/o-imaterialismo-em-george-berkeley.html

O filme *Perfect Sense*, 2011 Directed by David Mackenzie. Ver por exemplo trailer em: https://www.youtube.com/watch?v=3cDUeZvZoYg

ANEXOS

Volume anexo, designado "**Diário de Bordo…**", no qual constam as minhas reflexões, desabafos, alguns planos prévios das sessões orientadoras do trabalho empírico, reacções e reflexões dos jovens por encontro/sessão… em fim, todo que o trabalho de campo, o rumo que seguiu e a organização de complexo arquivo de material coligido.[101]

&

Lista de participações em conferências (comunicações), publicações e criações científicas desenvolvidas ao longo desta investigação e integradas em diferentes ´palcos' /formatos de divulgação de âmbito nacional e internacional, com indicação de endereços URL:

i) EPRAE

EPRAE´2014- "The Model - paradoxes of its representation: Some educational consequences". Paper online in the *2nd Encounter on Practices of Research in Arts Education*, Faculty of Fine Arts, University of Porto 22nd, 23rd and 24th January 2014. (URL: http://2eprae.nea.fba.up.pt/texts)

EPRAE´2015 -"Relationship with the intangible dimensions of school spaces: Exploratory approach of symbolic speeches of students". Paper online and Presentation in day 23rd March in *the 3nd Encounter on Practices of Research in Arts Education*, Faculty of Fine Arts, University of Porto, 23rd and 24th March 2015 (Portugal) (URL: http://3eprae.nea.fba.up.pt/node/24; http://3eprae.nea.fba.up.pt/program)

EPRAE´2016 -"Research with young people: A Problem of subjective conception". Paper online and Presentation in day 13 of January, in *the 4th Encounter on Practices of Research in Arts Education*, Faculty of Fine Arts, University of Porto, 13, 14 e 15 de Janeiro de 2016, Portugal). (URL: http://eprae.nea.fba.up.pt/node/9#overlay-context=)

ii)ECER

---

[101] **ÍNDICE DO VOLUME ANEXO *Diário de Bordo…***

I. O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO

II. DOS PRIMEIROS CONTACTOS NA ESCOLA
   Quadros de síntese das primeiras abordagens aos jovens (diferentes turmas), aquando da apresentação do projecto de investigação, de motivação à sua participação voluntária.

III. O GRUPO DE JOVENS
   Quadro com os jovens que integraram o grupo de pesquisa e a codificação atribuída a cada um deles

IV. MEDIDAS BUROCRÁTICO-ADMINISTRATIVAS: AUTORIZAÇÕES
   Carta com apresentação do projecto à Direcção e aos Encarregados

V. O TRABALHO DE CAMPO|*O MEU DIÁRIO…*
   V.I Encontros/sessões
   V.II Recursos usados pela investigadora: *Powerpoints*
      a) *Powerpoint* de apresentação do projecto ao grupo de jovens
      b) *Powerpoint* usado para realizar um ponto de situação
      c) *Powerpoint* usado no momento de exposição do trabalho à comunidade escolar

VI. REGISTOS DAS PRODUÇÕES REALIZADAS PELA INVESTIGADORA
   VI.I Registo fotográfico por encontro/sessão
   VI.II Transcrições do registo audiovisual feito ao longo dos encontros/sessões

VII. REGISTOS DAS PRODUÇÕES REALIZADAS PELOS JOVENS
   VII.I Transcrições dos registos audiovisuais produzidos
   VII.II Transcrições do registo escrito [e-mails, caderninho em branco, ´3 papeis´, apontamentos nos (re)desenhos, entre outros suportes]
   VII.III Fotografias das produções materiais/objectos

- ECER´2013 -"An Approach of everyday life schools: Narratives, cultures and visual identities". Contribution ID-2393, no 29. Research on Arts Education in *ECER 2013 Istanbul - European Conference on Educational Research.|Creativity and Innovation in Educational Research.* Turquia: Istambul, 10-13 Setembro, 2013. (URL: http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/22783/)

-ECER´2014 -"Sensitive scale model and the construction of the school of the future: The Immaterialities of schools design". Contribution ID-2544, no 29. Research on Arts Education na *ECER 2014 European Conference on Educational Research | The Past, the Present and the Future of Educational Research*. Portugal: Porto, 4 Setembro de 2014. (URL: http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32772/)

-ECER´2015 -"School spaces and identity processes of students: Relationship between students perception of use of spaces and views of some designer´s theories" Paper, contribution ID-2334, integrante no 29. Research on Arts Education na *ECER 2015 Budapest - European Conference on Educational Research*. Hungria: Budapeste entre 7-11 Setembro de 2015. (URL: http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/network/514/)

- ECER´2016 -"How do we think and feel the school space?: Reflections about a research process with young people". Paper online and Presentation, contribution ID: 2330 (URL: https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/38970/)

And **–**

"Species of spaces: How students engage with school spaces". Video and Presentation, contribution ID: 2297**,** integrantes no 29. Research on Arts Education, *ECER 2016 Dublin-European Conference on Educational Research- "Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers*" at University College Dublin from 22-26 August, 2016. (URL: https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/38938/)

-ECER´2017 "Immateriality of school spaces: A Question of memories and identity". Paper online and Presentation, contribution ID: 2610, integrante no 29. Research on Arts Education, *ECER 2017, Copenhagen: Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research,* de 22-25 Agosto 2017. (URL: https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/42172/)

iii) artigo (s) para jornal/revista:

-"Sensibilidades e afectividades nas relações com o espaço escolar: Abordagem exploratória dos diálogos e perspectivas dos jovens sobre a imaterialidade dos espaços". Este artigo, decorrente da investigação da autoria de LILIANA ALVES COUTO, no âmbito do Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto| PORTUGAL., foi publicado na edição de Março do seguinte ano civil a 2014, na área de ESTUDOS VISUAIS da revista (ERAS) *European Review Of Artistic Studies 2015*, vol. 6, n. 1, pp. 25-38. (URL: http://www.eras.utad.pt/revista_estudos_a_visuais.html)

-"Arte e clik: Como questionar a realidade pela construção de modelos tridimensionais alternativos." *2º Congresso Internacional de "Psicologia, Educação e Cultura", 2015*. Comunicação oral, a realizar-se no ISPGaya, entre o dia 17 e 18 de Julho de 2015, com publicação no livro de resumos e Actas deste Congresso. [Consulte a acta do 2º congresso (pdf). URL: http://pec.ispgaya.pt/]

-"As Imaterialidades dos espaços: A Quarta dimensão da escola?". Artigo decorrente da investigação da autoria de LILIANA ALVES COUTO, no âmbito do Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto| PORTUGAL A publicado no número semestral do volume XIX nº1, Maio 2015 (URL: http://pec.ispgaya.pt/index.php/publicacoes.)

- "Artes dos espaços: Considerações sobre os nexos emocionais e identitários que os jovens criam com a realidade arquitetónica da escola".
Artigo publicado na revista *CARTEMA*- (URL: https://issuu.com/ppgavufpeufpbrevistacartema/docs/cartema_5, 5, Dezembro 2016.)

- “A Maqueta - Entre o espaço percebido e o espaço transformado: Um Estudo sobre a utilização do objeto tridimensional em Educação Visual.”
Artigo publicado na Revista *Indagatio Didactica* da Universidade de Aveiro a convite da Prof. Doutora Inês Guedes e Prof. Doutora Teresa Bettencourt da UA. (URL: http://revistas.ua.pt/index.php/ID/search/authors/view?firstName=Liliana&middleName=Alves&lastName=Couto&affiliation=Universidade%20de%20Aveiro%2C%20Departamento%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Psicologia&country=PT)

iv) Capítulos de livros com circulação internacional
“(DES)LOCAL*mentes* e debates sobre a educação artística. 4 ei_ea | O encontro & deslocamentos”. Texto/capítulo integrante no livro sobre o 4º EI_EA realizado em Cabo Verde (ver a seguir).

v) Edição e/ou organização de livros, revistas, catálogos
Responsável pela Edição do livro sobre o 4 ºEI_EA realizado em Cabo Verde | 2016, com e a convite do Prof. Doutor José Paiva, publicado em 2018, ISBN electrónico 978-989-54111-2-2.
Paiva, José & Couto, Liliana (Org.) (2018)**. *Encontrar sentidos na experiência partilhada em Cabo Verde: 4º Encontro internacional sobre educação artística, 2016*.** Porto: i2ADS | Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, ISBN impressão 978-989-54111-2-2.

NOTAS DE FIM

i) O GRUPO DE JOVENS

Quadro com os jovens que integraram o grupo de pesquisa e a codificação atribuída a cada um deles.

Jovens estudantes que integraram o trabalho de campo desenvolvido na Escola Secundaria de Santa Maria da feira (2013/2014) ** Alunos do Curso Científico - Humanístico de Artes Visuais					
Data 2014 (grupo de trabalho a 13 de Janeiro 2014)					
Nome		**Código atribuído a cada jovem estudante atendendo ao nível de ensino e área de estudo**	**Idade**	**Nível e Área de ensino** Que frequentam na escola em causa	**Género** **M** (masculino) ou **F** (feminino)
Ema Pinto	0(E.P.)	1Em.Pi.	15	10ºano (Economia)	F
Alexandra Oliveira	3(A.O.)	2Al.Ol.	17	10ºano (Artes Visuais)	F
Eliana Pereira Santos	9(E.S.)	3El.Sa.	15	10ºano (Artes Visuais)	F
Francisca Resende	6(F.R.)	4Fr.Re.	15	10ºano (Artes Visuais)	F
Maria de Jesus	2(M.J.)	5Ma.Je.	15	10ºano (Artes Visuais)	F
Pedro Luís Pinho Soares	8(P.S.)	6Pe.So.	15 (16)	10ºano (Artes Visuais)	M
Rúben Pinho	1(R.P.)	7Ru.Pi.	15	10ºano (Artes Visuais)	M
Marco Pais	7(M.P.)	8Ma.Pa.	16	11ºano (Artes Visuais)	M
Eva Oliveira	5(E.O.)	9Ev.Ol.	17 (18)	12ºano (Artes Visuais)	F
Mariana Alves	4(M.A.)	10Ma.Al.	17	12ºano (Artes Visuais)	F

ii) AS SESSÕES/ENCONTROS – BREVE RESUMO

Do desenvolvimento do projecto *in loco* apresenta-se um breve resumo das sessões/encontros e temáticas/categorias de trabalho.

I. FORMAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO

Pré-abordagem

- Apresentação oral do projecto aos alunos e lançamento do desafio de realizarem a pesquisa comigo (Dez.´13 e início de Jan.´14). Consolidação do grupo de trabalho: 2 Alunos do 12º ano;1 aluno do 11º ano e 7 alunos do 10º ano – total de alunos a integrar o grupo de trabalho/investigação = **10 jovens estudantes voluntários.**

a) Obtenção de algumas informações junto dos elementos integrantes do grupo de trabalho, para reelaboração do primeiro mapa de localização de possíveis pontos de intervenção/interesse dos alunos
b) Obtenção de informações acrescidas relativas à motivação dos alunos para o curso/área que estão a ou pretendem frequentar de forma a se poder delinear o perfil geral do grupo de trabalho e orientar melhor o projeto na prática, e recolha de informação sobre um breve historial das escolas frequentadas por cada uma deles (preenchimento de um quadro/tabela).

II. DA MATERIALIDADE À IMATERIALIDADE DOS ESPAÇOS ESCOLARES NUM PERCURSO | MULTIMODALITY E PROCESSOS DE CONHECIMENTO

II.I Percepção do espaço escolar, experimentando mecanismos de activação sensitiva

1ª Sessão: O ESPAÇO ESCOLAR | DO PROJECTO TEÓRICO AO LOCAL DE DESENVOLVIMENTO

1º Encontro (6/Jan.´14 das 14:40h-17:15h)

a) Apresentação do projecto (tema, objectivos, encontros…) ao grupo de trabalho através de um PowerPoint (ver volume anexo "Diário de Bordo" o número V.II a)).
b) Primeira experiência *in loco*, abordando espaços de interesse, mas "vistos por cada um".
c) Apresentação d´"A caixinha mágica" (camara de filmar, objecto estático presente em quase todos os encontros ou para ser usados pelos jovens) e o "caderninho em branco" (suporte de reflexões escritas).

2º Encontro (13/Jan.´14 das 14:40h-17:15h**)**

a) O posicionamento dos alunos no projecto: como investigadores participativos do e no seu espaço escolar.
b) Abordagem à questão do telemóvel- reconhecimento do potencial e da versatilidade no desenvolvimento do projecto, e debate sobre os problemas que se levantam da sua utilização por parte dos jovens.
c) Breve abordagem à escola do grupo dos jovens da investigação, em jeito de conversa: uma escola sujeita à intervenção Da Parque Escolar – a escola de hoje. Sessão de formação relativa a conhecimentos nos assuntos da arquitectura espacial (forma, organização da escola a partir de algumas peças, disponibilizadas pela direcção da escola, e fundamentais de um projeto: planta topográfica, plantas do edificado a diferentes cotas, cortes, fachadas/alçados e representações tridimensionais (e.g. foto da maqueta/imagem 3D).
   Fez-se a leitura espacial (em planta) da escola na sua versão anterior prespectivada pela memória de duas alunas que a frequentaram e integram o grupo de trabalho (a escola - cruzar o espaço passado com o espaço presente).
   Repetição do desafio colocado no encontro anterior (filmagem): experiência de apreensão e percepção de espaços com significado em dois momentos distintos: percorrer os espaços no momento em que esses estão a "habitados" (no seu uso quotidiano pelos alunos) e no silêncio (sem alunos). Mas antes, os jovens deviam contactar o espaço de recreio descontraídos em jeito de passeio quando está sem gente (vazios) e registar no ´caderninho em branco´ o que de interesse consideram nas suas percepções, começando por "eu".

2ª Sessão: O ESPAÇO ESCOLAR ACTUAL PERSPECTIVADO POR QUEM O FREQUENTA | MECANISMOS DE ACTIVAÇÃO SENSITIVA, COMBINAÇÕES DE NARRATIVAS MULTIMODAIS

3º Encontro (24/Jan.´14 das 14:40h-17:15h**)**

a) O encontro foi iniciado com a leitura do poema "Pedra filosofal" de António Gedeão – do qual se salienta a felicidade, sonho humano e mudança. Este recurso tinha como objectivo despoletar **"o bichinho alegre"** que existe em cada um na relação que estabelece com o mundo (relação, linguística, fenomenológica e sensorial) neste caso no acto de exploração/apreensão do espaço e de criação- ir além do óbvio, do visível. O poema foi cantarolado, quando alguém se lembrou da música. Posteriormente passou-se à citação de algumas frases conhecidas (de filósofos) que se focalizaram na questão da criatividade.

b) A apreensão das diferentes superfícies e suas características (aparentes, tactuais e sonoras - as texturas) através de três exercícios: o desenho-decalque (a cor e o relevo, porosidade, rugosidade do material de revestimento varias superfícies; o filme captando a sensação visual (cores, textura, relevo) e a auditiva através de vários contactos físicos (pedras, mãos, pés, lápis, carrinho do lixo…) com as superfícies filmadas; a fotografia na captação da aparência, luz/sombra, cores das superfícies e contexto.

c) Ainda os jovens teriam de experienciar o espaço de uma forma pessoal e relatar a experiência realizada, interrogando-se sobre a mesma: o que sentiram, o que mudavam… (poderiam enviar por e-mail).

3ª Sessão: OS ESPAÇOS PREFERIDOS | O PERCURSO REALIZADO POR CADA ALUNO DA SALA DE AULA AO ESPAÇO QUE FREQUENTA NOS INTERVALOS

4º Encontro (27/Jan.´14 das 14:40h-17:15h**)**

a) Começou-se por falar sobre algumas notas previamente preparadas relativas ao "Ensaio sobre a Cegueira" de José Saramago (2018) de forma a abordar a questão da supremacia da visão.

b) **Espaços de identidade** - procurar que os alunos se expressassem sobre um espaço de interesse- recorrendo a uma grelha com parâmetros específicos que despoletassem outro tipo de atenção para aspectos e qualidades mais particulares do espaço -cada corpo nesse espaço a percepção individual. Explicar porque se trata do espaço que mais frequentam no seu dia-a-dia escolar ou que mais gostam (proceder ao registo através de três modos em três momentos: filmagem; fotografia e desenho). Os lugares abordados nos diferentes momentos teriam se ser localizados numa planta da escola, que de imediato se tornou útil no sentido de fazer emergir atenção para a diferença de pormenor entre espaços edificados (blocos de aulas tidos como os mais importantes) e não edificados (espaços exteriores, os menos relevantes) –assunto abordado em sessões seguintes. Fotografar os sítios da escola de maior interesse e significado para cada aluno. E num intervalo saírem da sala de aula e dirigirem-se ao espaço de estar, convívio… e filmá-lo (da forma que quisessem), descrevê-lo áudio-visualmente.

c) Por fim teriam de escolher um espaço e ou elemento do espaço e desenhá-lo, e relatarem as suas sensações quando estão ali, bem como indicarem o motivo da escolha em cada situação. Nesta actividade teriam de preencher a grelha relativa ao lugar escolhido (em desenho ou filmado, espaço com significado ou de interesse).

5º Encontro (03/Fev.´14 das 14:40h-17:15h**) continuação…** O (RE)DESENHO DO ESPAÇO ESCOLHIDO |AS NOVAS LENTES

a) Procurar actualizar e fazer o ponto de situação dos materiais produzidos pelos jovens estudantes nas sessões anteriores, e discutir sobre as escolhas feitas por cada um.
Os jovens tinham que gerar questões sobre os espaços abordados até ao momento, pensarem de um modo diferente, e.g. o que esta por detrás de um espaço de que gostam, ou gostariam de melhorar, como veem/sentem o espaço, o que faz falta?

b) **Plenitude e sensações**: Retomar uma das produções realizadas na sessão anterior o desenho de um espaço da escola à escolha do aluno, e proceder ao seu redesenho no sentido de imprimir a sua visão crítica (representando as modificações que achassem

pertinentes- acrescentar, remover ou alterar – um novo espaço, segundo a sua vontade e desejo).

c) Ponderar a criação de plataformas *online* nas quais pudessem ser partilhadas ideias e o material produzido pelos jovens estudantes durante o desenvolvimento do trabalho campo: um blog "Online quis(zes)- perceptions of my school spaces" e uma conta gmail "Schoolspaces SensitiveRelations – myschoolspaces@gmail.com".

II.II BROTAR DA MEMÓRIA | A SAUDADE NO REENCONTRO COM ESPAÇOS ESCOLARES DO PASSADO

4ª Sessão: A ESCOLA| O MODELO REPETITIVO DO ESPAÇO ESCOLAR

(10/Fev.´14 a 25/Mar.´14 das 14:40h-17:15h**)**

6º Encontro (10/Fev.´2014)

a) Realizar o desenho em planta de uma das escolas frequentadas anteriormente por cada estudante, com registo escritos/legendas complementares. Pensar sobre os espaços escolares que frequentaram ao longo do seu percurso académico, escolher uma das Escolas e proceder à sua representação primeiro em desenho (folha de formato A4), e para depois ser construída em três dimensões – maqueta.

7º Encontro (17/Fev.´2014)

b) Construir a maqueta de uma das escolas frequentadas anteriormente - a passagem do desenho à terceira dimensão – acarretou outro tipo de exigências [relações de altura, profundidade e largura, e pensar sobre os elementos que compunham o espaço exterior, experimentar e escolher materiais alternativos, e tendo em consideração aspectos tecnológicos inerentes (corte, colagem), fazer algumas correções à informação registada nos desenhos transportando por isso um conhecimento mais aprofundado, activação da memória].

Concluir a actividade proposta referente ao dia 24 de jan.2014: filmagem/vídeo (o som, o que se vê, ouve e toca); fotografia (cores, o que se vê); o "fóssil" ou decalque (o que se sente quando se toca, textura do relevo da superfície); pelos jovens que ainda não o tivessem feito.

Perceber a complementaridade dos diferentes instrumentos/modos usados na apreensão/contacto com a realidade arquitetónica do espaço exterior escolar – multimodadlidade, as potencialidades de cada modo.

8º Encontro (17, 24/Fev.´2014)

"*tenho vergonha de mostrar algumas fotos*"; "*os meus pais não quiseram colaborar*"

c) 17/Fev. 2014 Promover uma aprendizagem intergeracional | Estabelecer diálogo com os pais/avós sobre a escola que eles frequentaram (entrevista).

d) Expôr e reflectir na análise ao arquivo de imagens, vídeos, entrevistas/diálogos produzidos pelos jovens estudantes sobre espaços escolares formais e informais do seu passado e dos seus pais/avós - recorrendo à ***photo elicitation*****.** Revisitar sobre um passado – A escola, como é, e qual é o papel/função desempenhado na sociedade?; analisar ao espaço arquitetónico da escola e a função específica de uma instituição regulada e reguladora.

24/Mar. 2014 Os estudantes poderiam também partilhar fotos dos espaços escolares, ou expressar-se oralmente sobre algumas passagens/eventos vividos numa das escolas que frequentaram anteriormente a eles associados (e.g. festa do carnaval, magusto, exposições, entre outros).

5ª Sessão: *"… EU GOSTO DE MUDANÇA"* – EM TORNO DE UMA NOTÍCIA

9º Encontro (07/Mar.´2014)

e) Analisar e discutir um artigo de Maria João Lopes (Jornal Público, 05 março de 2014) "***No lado bom está tudo bem, é no lado mau que podemos melhorar a Escola***."

f) Procurar subjectividades ou identidades inerentes às relações que se podem estabelecer ao longo de um tempo com os espaços escolares frequentados – experiências do quotidiano escolar- da materialidade à imaterialidade. Poderia ser um processo também formativo?

"Até para tomarem consciência de que, para conseguirem algo, têm de dizer o que não está bem. Isso dá-lhes uma consciência crítica e construtiva maior" (*in* Lopes, 2014).

10 Mar.´14 Proporcionar outro tipo de abordagem ao artigo, para além da sua leitura e conversação oral partilhada, um diálogo entre pares – auto-entrevista filmada, sugestão de duas alunas.

II.III A METÁFORA MATERIAL E FUNCIONALISTA DA ESCOLA

6ª Sessão: DO PASSADO AO PRESENTE| A ESCOLA QUE FREQUENTAMOS (retomando o encontro de 24/Fev.´14, das 14:40h-17:15)

10º Encontro (10/Mar.´2014)

a) Desenhar de memória a sua escola actual (em planta) numa folha branca A3 dobrada e posteriormente passar esse desenho para um acetato.
b) Neste encontro recorri à visualização de um vídeo sobre a experiência de um salto em paraquedas do espaço pelo austríaco Felix Baumgartner em 2012, que lhe conferiu o recorde mundial -na aproximação ao espaço com o corpo o que muda em nós?
c) Explorar as três dimensões dos blocos edificados que configuram os espaços exteriores entre eles, sem o recurso aos instrumentos convencionais de medida (e.g. fita métrica) – numa actividade designada "medir com o corpo" de cada estudante as relações de proporcionalidade (e.g. altura corpo, largura do corpo com braços abertos e número de passos).

11º Encontro (17/Mar.´2014)

d) Perceber as diferenças/semelhanças nas representações realizadas por cada jovem estudante, num jogo de sobreposição dos vários desenhos em suporte de acetato.
d) Perceber o conhecimento e entendimento que os alunos têm dos espaços da sua escola nesta fase, e o significado de alguns espaços usados por eles (funcional, sensitivo, simbólico) em fórum de apresentação oral e exposição das suas produções (desenhos, maquetas, notas escritas).
e) Nesta sessão foram salientados novamente aspectos relacionados com a arquitectura espacial (adquirindo por isso um carácter formativo) pelo modo como os jovens fizeram a leitura do espaço escolar e o representaram em planta (o edificado e o não edificado e o ênfase dado a determinados elementos arquitectónicos) -perceber a disposição dos volumes nos espaços, a composição desses elementos, as diferenças entre o edificado livre e limitado, ocupado e desocupado.

7ª Sessão: A ESCOLA E O SEU ESPAÇO, REVER NA ACTUALIDADE UM PASSADO

12º Encontro (24/Mar.´2014)

a) Retomou-se o desafio que remonta ao passado com a exposição do que foi recolhido do diálogo com pais e/ou avós.
b) Visualizar algumas imagens de arquivo da escola na sua versão anterior, que recentemente fora intervencionada pela Parque Escolar, facultadas pela investigadora (Data Show).

8ª Sessão: "LEGO*VIT* ", O JOGO LÚDICO-PEDAGÓGICO

13º Encontro (25/Mar.´2014)

a) "LEGOvit"- Recurso a pequenos sólidos geométricos em esferovite (prismas com diferentes bases geométricas) para reconfigurar em 3D a escola actualmente sobre uma plataforma preconcebida pela investigadora com o formato dos limites territoriais que a escola apresenta.
b) Partir de um jogo-ludico pedagógico despoletar maior interesse e motivar o grupo de estudantes para continuar o projecto, e perceber que o trabalho em grupo é indispensável, (as dicas as decisões os acordos sobre determinadas opções) neste tipo de representações.
f) Aproximar e ensaiar a representação tridimensional para a representação em maqueta, o objecto final com indicação de possíveis alterações (maqueta à escala dos sentidos e sentimentos dos estudantes).

g) Atrair a atenção de outros pares, de forma ao grupo de jovens poder ver valorizado o trabalho que estão a desenvolver comigo para este meu projecto de investigação e de uma forma participativa.
h) Nesta sessão a representação volumétrica tridimensional permitiu abordar algumas noções relacionadas à arquitectura espacial e por isso mobilizar conhecimentos nesta área (alturas, a relação vazio/cheio, formas, desníveis/cotas).

II.IV ABORDAGEM EXPLORATÓRIA AOS ESPAÇOS ESCOLARES | DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS, O CONHECIMENTO A PARTIR DAS SUAS PRODUÇÕES.

9ª Sessão: SÍNTESE EM *POWERPOINT* DE ALGUNS MOMENTOS, DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS E DESENVOLVIDAS AO LONGO DO PROJECTO ATÉ AO MOMENTO, RELEMBRANDO OS OBJECTIVOS DOS ENCONTROS ANTERIORES

14º Encontro (31/Mar.´14 das 14:40h-17:15h**)**

a) Talentos para a mudança: Traçar pontes do trabalho desenvolvido com outros projectos praticados/desenvolvidos em escolas internacionais (e.g. vittra school, 13 melhores escolas…). Consultar/explorar o livro de Catherine Burke, Howard e Cunningham (2013) *Decorated School. Essays on Visual Culture of Schooling*.
b) Perceber a sua importância, de forma a elencar e incitar a opinião crítica e um novo conhecimento dos estudantes, principais habitantes, sobre o espaço escolar em geral à procura de esboçar "a escola como a desejaríamos - a nossa escola à escala dos sentidos" - sensações/afectos/sensibilidade.
c) Tornar as sessões num contexto educativo que proporcione aos jovens estudantes mobilizar e consolidar alguns conteúdos programáticos inerentes às disciplinas do grupo curricular da área das artes visuais que frequentam.
d) **Discursos de tradição e de contradição:** Proporcionar um fórum de debate, discussão de ideias e de opiniões, negociações e soluções acordadas sobre o que gostariam de introduzir e ou modificar nos espaços da sua escola, numa perspectiva inovadora e encontrar a melhor resposta para algum tipo de problema ou necessidade identificado, e o modo que usariam para as expressarem -soluções inovadoras. Para isso dispunham de um placard com uma planta técnica da escola actual à escala 1/200, á volta do qual estariam reunidos e onde os estudantes poderiam localizar e desenhar as propostas/soluções inovadoras (ver volume anexo "Diário de Bordo" o número V.II b)).

II.IV CONSTRUÇÃO DA MAQUETA DA ESCOLA À ESCALA DOS SENTIDOS

10ª Sessão: PRATICAR NOVOS SABERES ALIADOS ÀS SOLUÇÕES INOVADORAS | MÃOS QUE PENSAM À OBRA DA ESCOLA DESEJADA EM MAQUETA

15º, 16º, 17º Encontros (7, 8, 10/Abr.´14 das 14:40h-17:15h**)**

a) Em período de interrupção lectiva da Páscoa, perceber a adesão conseguida com os alunos através do projecto: quantos alunos iriam aderir ao desafio de iniciar a construção da maqueta em época de férias?
b) Tentar desmistificar a figura do professor (maior aproximação da investigadora ao grupo de jovens): transformar essa relação mais de partilha de saberes, companheirismo e colaboração no desenvolvimento de um projecto de investigação didático-pedagógico comum a todos.
c) **Saber estar e trabalhar em grupo**: planear, discutir ideias, organizar, distribuir tarefas e realizar, incutindo no grupo de trabalho o sentido da responsabilidade de cada um num projecto comum. Acordar a melhor forma de representar a ideia, os elementos ou propostas apresentadas pelos diferentes elementos do grupo, sempre num ambiente de harmonia, respeito e consenso sobre a mais adequada opção ou solução, podendo por vezes nem ser a melhor, mas a posição e opinião do grupo prevalecia.
d) **Espaço outro formativo, educativo e artístico**: Criar um contexto propício ao grupo para colocarem em jogo do um conhecimento ressuscitado das suas vivências em espaços escolares anteriores, o conhecimento transmitido pelos pais/avós e o novo conhecimento que foram adquirindo da sua escola actual, manipulando materiais diversos, tecnológicas de uso dos mesmos, criar volumes, relacioná-los dispondo-os numa base atendendo a

distancias: alturas, larguras e profundidades, revestimentos, texturas e cores conjugando-os segundo uma consonância de discursos, sensações e desejos.

e) Apresentação de um projecto designado pelos jovens de "PEDRA DE ROSETA DA INCLUSÃO", destinado a levar à direcção para ser concretizado (mural com a combinação de três alfabetos: gestual, braille e o nosso -latino ou romano) resultado de algumas ideias que se vinham juntando, e levaram os jovens a torná-la reais.

18º Encontro (05/Mai.´2014) - O RETORNO À PALAVRA

f) **Depois das férias os constrangimentos (avanços e recuos).** O grupo de jovens vendo-se a entrar num período lectivo curto de testes e trabalhos balançou (reduzido a 5 elementos), embora conseguissem respeitar, manter presente e levar a cabo as indicações dadas pelos colegas (agora afastados pela necessidade de uma dedicação maior às disciplinas curriculares) nas sessões de discussão, síntese e de fórum. Em torno da maqueta pretendia-se que no retomar do projecto fazer um ponto de situação ao que fora feito e ao que estava por fazer, de forma a reorganizar o grupo face ao trabalho e tempo disponível. Também rentabilizar os recursos materiais, humanos e temporais avançando com o trabalho de construção da maqueta da escola do grupo.

g) Foi feito o convite aos jovens para criarem **um poema em grupo**, em articulação com a disciplina de português, em torno de algumas palavras por eles escolhidas -espaços, muros, alcatrão, vidraça, relva, cor, grade, sol, escada, grito, cheiro, corrimão, bancada- a cada palavra teriam de associar ideias que traduzissem sensações, sentimentos e pensamentos. Isto para que reflectisse a expressividade emocional.

11ª sessão: "3 PAPEIS"-RETROSPECTIVAS | DESPOLETAR UMA REFLEXÃO INDIVIDUAL FACE A UM PROJECTO DE GRUPO

19º Encontro (07/Mai.´2014)

- Lançamento de um novo desafio -´3 papeis´, num acto de retrospectiva, refletir e alvitrar sobre o trajecto que o projecto seguiu, reconhecendo o seu possível potencial num contexto, apesar de informal, também ele é educativo, e pode-se apresentar complementar ao percurso de formação pessoal e profissional dos jovens estudantes.
- A intervenção/proposta de cada aluno | solução inovadora
- Das restantes intervenções/propostas emitir um comentário geral, e qual a que acham mais relevante, inovadora, fundamentando a sua opção.

20º Encontro (12/Mai.´2014) - IDENTIDADE DOS ESPAÇOS

a) Avançar com construção da maqueta, das ideias à sua materialização, mobilizando um conhecimento, com significado próprio e pessoal de cada estudante sobre os espaços escolares resultante das múltiplas relações estabelecidas com eles – Identidade dos espaços.

b) Incitar à autonomia de iniciativas e decisões, ao mesmo tempo discuti-las em grupo chegando a um consenso democrático mesmo que não seja do agrado de todos na construção de um objecto comum (também ele um outro modo de expressão).
Entrega do Poema "Nós, as Coisas e os Espaços"- título só definido neste encontro, já que a professora de português chamou-lhe "15 ideias do desassossego".

III. O ALUNO AUTOR DO SEU CONHECIMENTO "Welcome to Paradise!"

12ª Sessão: DE INTERVENIENTES CONSTRUTORES A ESPECTADORES CRÍTICOS DO TRABALHO DESENVOLVIDO

21º Encontro (22/Mai.´2014)

Testemunho pessoal de uma jovem estudante do grupo de pesquisa: Assegurar um horário alternativo de forma a alguns dos jovens ainda que indirecta se pudessem sentir parte do grupo, fazendo-se representar pelas suas opiniões sobre a maqueta em construção, acompanhando assim de uma forma participada (realização de uma filmagem pela investigadora e partilhada em grupo). Ouvir a sua opinião sobre o que observavam da

maqueta em construção (objecto palpável e material, no qual se iam representando as soluções inovadoras apontadas para serem representadas); recapitular o rumo que o projecto seguiu fazendo referência a certos momentos/sessões (que mais gostaram, ou mais massudos) fundamentando; entender de que forma o projecto do qual fizeram parte pode consciencializar os estudantes a estabelecer pontes a certos conteúdos curriculares de algumas disciplinas que frequentaram (e.g. Oficina de Arte), quando já detentores de uma autonomia para expressar a sua prespectiva sobre a temática em questão de forma crítica – um modo de ver, dizer e pensar sobre os espaços escolares dos quais são os seus principais habitantes.

22º Encontro (30/Mai.´2014)

O trabalho de grupo no auge da colaboração e participação, na construção da maqueta. **Encontro entre a materialidade visível na maqueta em construção preenchida de significados subjacentes, de possibilidades vem proporcionando à medida que vai ganhando corpo**.

III.I "OLHARES" VÁRIOS SOBRE OS NOVOS ESPAÇOS DA ESCOLA - "Welcome to Paradise!"

23º Encontro (06/jun.´2014) - A DIMENSÃO SIMBÓLICA

A sedução pela construção da maqueta enquanto meio de representação do espaço vai aligeirando os últimos retoques e acabamentos, bem como revestimentos (decoração) mais pormenorizados. Simultaneamente gera um ambiente de trabalho caracterizado por uma descontração, convívio e participação e colaboração.

Perceber através da produção de um pequeno texto, que acompanharia a maqueta em exposição, o entendimento que os estudantes poderiam ter sobre a construção da maqueta, agora um objecto palpável material, relacionando-a com o que havia sido feito desde o início do projecto, o processo de investigação, até às alterações e **soluções inovadoras propostas, bem como o contributo transportado pelas mesmas no âmbito do "*design* dos espaços escolares do século XXI"** – desafio lançado ao grupo na perspectiva de ter o interesse por parte de algum dos estudantes.

Nota: apercebi-me em certo momento que uma aluna na sessão anterior pegara no seu telemóvel e começara a filmar a maqueta sobre diversos ângulos, mesmo ainda que na sua fase final, inacabada, mostrando um sorriso, uma satisfação e orgulho pelo seu trabalho e o dos colegas e empenho naquele objecto, dizendo "***finalmente vou mostrar aos meus pais a nossa maqueta***".

13ª Sessão: A NOSSA ESCOLA | ESTÉTICA TAMBÉM É IMATERIAL NO DESEJO EXPRESSO EM MAQUETA

24º Encontro (09/jun.´2014)

Aquela deixa levou-me a solicitar aos estudantes um outro desafio: o de escolher um ou mais pontos de vista da maqueta - com mais interesse ou significado e se pronunciassem sobre o mesmo – o qual também teriam de filmar esse momento recorrendo ao telemóvel. Um momento de intimidade com a maqueta.

Organizar uma exposição que mostrasse as passagens pelas quais o projecto atravessou através das produções fase realizadas em cada: painéis com registos fotográficos, maquetas, desenhos, textos e decalques.

Preparar, selecçionar e compor um cenário com o material a expôr pelo grupo de jovens.

Nota: No decorrer desta sessão uma visita inesperada de um dos funcionários da escola, proporcionada pela curiosidade sobre o que este grupo de jovens estavam a preparar, permitiu captar, através de uma filmagem por parte da investigadora, a sua opinião, e a reacção dos estudantes face aos comentários que este ia emitindo ao observar a maqueta e perceber o envolvimento daquele grupo numa tarefa voluntaria levada a cabo em horário não lectivo: identificar as alterações/soluções inovadoras propostas pronunciando-se sobre elas, o seu benefício ou não.

A Exposição do percurso do projecto: Perceber o impacto do trabalho desenvolvido pelos jovens estudantes junto da comunidade escolar.

Pedir aos estudantes que integraram o grupo que recolhessem alguns testemunhos, reações e opiniões diversas (de pares, professores, funcionários, …) no espaço da exposição recorrendo a filmagens rápidas - e.g. usando o telemóvel, na produção de espécie de **curta filmagem documentário**) – outros discursos, a perspectiva de quem usa a mesma escola sobre o que observam numa representação da mesma a uma escala reduzida permitida pela construção da maqueta – as soluções inovadoras dos espaços escolares.

No final a constatar: A troca de *e-mails* com os jovens estudantes envolvidos no projecto para envio dos materiais finais produzidos pelos mesmos revelando a responsabilidade, o compromisso e o cumprimento por cada um num trabalho de grupo, e o envio de mensagens pelo chat /faceboock de colegas professores a avaliarem a exposição e o trabalho que esta reflectiu disparam.

Colega professor da escola: "*Olá Liliana. Parabéns pelo projeto da Escola Secundária. Fiquei agradado. (smile)*" (Pe.Fr., 12 junho 2014, via chat/ facebook)

III.II DA HEGEMONIA DA VISÃO | OS OUTROS SENTIDOS

14ª Sessão: ALGUNS MESES DEPOIS O "JOGO DA CABRA CEGA"

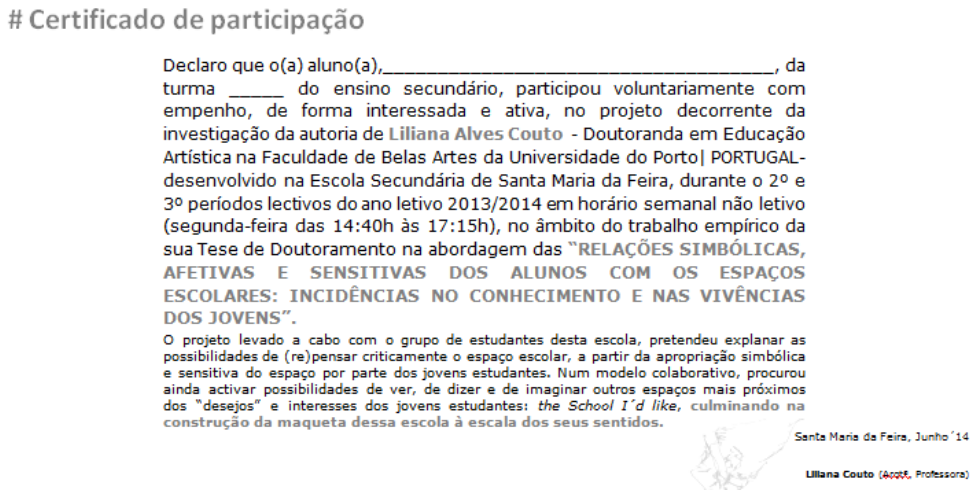
28º Encontro (28/Out.´2014)

Provocar outros sentidos para além da visão, retomando a questão da supremacia da visão abordada no 4º encontro (27 jan.) – "Ensaio sobre a cegueira" (Saramago 2018).

Realizar uma filmagem 1 a 2 minutos e colocar os outros sentidos a funcionar de olhos vendados no entendimento/apreensão de um espaço exterior, à escolha de cada jovem estudante - o cheiro, o som e o tacto. O vídeo pode ser em movimento de rotação de 360º ou fixar num ponto único, de pé, sentados ou até mesmo deitados a olhar para o céu, fica ao critério de cada um. Ainda pedir a um colega para que tire uma foto ao contexto.

A valorização da participação dos estudantes no projecto de investigação

No final do trabalho desenvolvido com o grupo de estudantes na escola, pensou-se na possibilidade de entregar um certificado/declaração de participação para poderem complementar o seu *curriculum vitae*, o qual foi emitido segundo o modelo seguinte:



Certificado de participação

Declaro que o(a) aluno(a),_____, da turma _____ do ensino secundário, participou voluntariamente com empenho, de forma interessada e ativa, no projeto decorrente da investigação da autoria de **Liliana Alves Couto** - Doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto| PORTUGAL- desenvolvido na Escola Secundária de Santa Maria da Feira, durante o 2º e 3º períodos lectivos do ano letivo 2013/2014 em horário semanal não letivo (segunda-feira das 14:40h às 17:15h), no âmbito do trabalho empírico da sua Tese de Doutoramento na abordagem das "**RELAÇÕES SIMBÓLICAS, AFETIVAS E SENSITIVAS DOS ALUNOS COM OS ESPAÇOS ESCOLARES: INCIDÊNCIAS NO CONHECIMENTO E NAS VIVÊNCIAS DOS JOVENS**".

O projeto levado a cabo com o grupo de estudantes desta escola, pretendeu explanar as possibilidades de (re)pensar criticamente o espaço escolar, a partir da apropriação simbólica e sensitiva do espaço por parte dos jovens estudantes. Num modelo colaborativo, procurou ainda activar possibilidades de ver, de dizer e de imaginar outros espaços mais próximos dos "desejos" e interesses dos jovens estudantes: *the School I´d like*, **culminando na construção da maqueta dessa escola à escala dos seus sentidos.**

Santa Maria da Feira, Junho´14

Liliana Couto (Acotê, Professora)

iii) INSTRUMENTOS/MEIOS USADOS

Quadro síntese do tipo de meios/instrumentos usados (quer pelos jovens e quer pela investigadora) em cada sessão/encontro

	Data 2014		**Registos da investigadora**		**Registos dos jovens**								
Sessão	**Encontro**	**Temática/categoria**	**Fot.**	**Vid.**	**Fot.**	**Vid.**	**T. esc. P.**	**T. esc. D.**	**Des.**	**Ace.**	**Bar.**	**Loc. Pla.**	**Maq.**
1	**1** 6 Jan.	Espaços de interesse e preferidos, na escola – 1ª experiência	x	Vid. 1		x							
	2 13 Jan.	Repetição: Espaços com significado na escola e o mesmo espaço sem alunos - 2ª experiência. O telemóvel.	x	Vid. 1		x	x						
2	**3** 24 Jan.	Apreender o espaço escolar- superfícies: textura, cor, cheiro, som, aspecto	x		x	x	x	x	X Dec.		x	x	
3	**4** 27 Jan.	Espaços com significado, preferidos ou não, mais frequentados nos espaços de intervalo (habitado e não habitado). A Grelha.	x		x	x	x	x	x			x	
	5 3 Fev.	(Re) Desenho – espaço modificado	x						x				
4	**6** 10 Fev.	"A ESCOLA… no seu sentido lato"- uma escola frequentada no passado	x	Vid. 4,5					x				x
	7 17 Fev.	"a escola e o seu espaço"- um diálogo/entrevista dos jovens com pais/avós (lançamento)	x	Vid. 5					x				x
	8 24 Fev.	"O espaço escolar que frequentamos" - o que conhecemos, como representá-lo?	x	Vid.6					x				
5	**9** 7 Mar.	Conversa em torno de um artigo/notícia "(…) é do lado mau que podemos melhorar a escola"		Vid. 2, 3		Vid.5 Jov.							
6	**10** 10 Mar.	Conclusão das sessões 10 e 24 fev. A escola actual – "medir o espaço exterior com o corpo" - escala e proporção.		Vid. 6									
	11 17 Mar.	A escola actual – sobreposição de acetatos	x	Vid. 7						x			
7	**12** 24 Mar.	"a escola e o seu espaço"- um diálogo/entrevista dos jovens com pais/avós	x	Vid. 8,9			x	x					
8	**13** 25 Mar.	"LEGO*vit*" - jogo lúdico na construção de um protótipo da escola actual com peças/sólidos em esferovite	x										x
9	**14** 31 Mar.	Síntese das experiências anteriores. Registo das propostas de alteração ao espaço escolar actual e sensações– papel vegetal "A escola desejada…"	x	Vid. 10, 11, 12					x			x	
10	**15** 7 Abr.	"A escola a escala dos sentidos"- início da construção da maqueta, análise e continuação dos apontamentos anteriores. "a gente devia era começar a fazer a maqueta"	x	Vid. 12, 13					x				x

	16 8 Abr.	Experiências com materiais e tomada de decisões sobre técnicas, ferramentas e materiais	x	Vid. 13, 14									x
	17 10 Abr.	Carácter formativo, educativo e artístico	x	Vid. 15									x
	18 5 Mai.	Continuação da construção da maqueta- "olhar a maqueta na sua fase de configuração" Lançamento POESIAS DOS ESPAÇOS	x	Vid. 16									x
11	**19** 7 Mai.	"3 PAPEIS, Retrospectivas" – (lançamento do exercício aos jovens)		"			x						x
	20 12 Mai.	Continuação da construção da maqueta. Entrega do poema NÓS, AS COISAS E OS ESPAÇOS	x	Vid. 17									x
12	**21** 22 Mai.	Conversa com uma jovem do grupo a seu pedido – "olhando a maqueta e as experiências anteriores" "Welcome to Paradise!"	x	"					x				
	22 30 Mai.	Continuação da construção da maqueta – fase final	x	Vid. 18									x
	23 6 Jun.	Acabamentos finais da construção da maqueta. Entrega ´3 papeis´	x	"									x
13	**24** 9 Jun.	"espectadores críticos" – olhares sobre os espaços exteriores da escola. A maqueta em contexto de exposição .	x	x		x							
14	**25** 28 Out.	Jogar "À cabra cega" – sensações (tacto, cheiro, som).			x	x							

Legenda: fotografia (Fot.); vídeo/filmagem (Vid.); texto escrito em suporte papel -e.g. legendas, comentários, em caderninho branco, papeis,- ou digital - e.g. por e-mail ou documento,- (T. esc. P. ou T. esc. D.); desenho (Des.); acetato (Ace.); barro (Bar.); maqueta (Maq.); localização em planta (Loc. Pla.); decalque (Dec.).

iv) DO TRILHO DA INVESTIGAÇÃO FICOU…

À conversa com uma jovem integrante do grupo da pesquisa, em jeito de entrevista as suas respostas:
"Para mim serviu muito, porque eu quero seguir arquitectura, […] Também me ajudou a reconhecer materiais, e por exemplo, esta ideia das árvores nunca me lembraria de representar assim as árvores, e lá está ajudou-me para o meu projecto[102] de oficinas de artes que vai ser também uma intervenção no espaço escolar e tem haver com aquilo que a Liliana mostrou do projecto ´Vittra School´. Acho que me vai ajudar no futuro." (10Ma.Al., gravação audiovisual, 22 mai., fonte própria)

"Inicialmente achei um bocado massudo porque tínhamos de fazer aquelas coisas todas, mesmo para quem tá a ver os *PowerPoints* e assim. Mas, por exemplo, agora como eu estou a criar o meu próprio projecto já percebo o porquê da Liliana ter feito o que fez, e o porquê de termos refletido e de termos apanhado algumas secas digamos assim…mas foram coisas que eram necessárias para o projecto e agora percebo isso…."
"É pensar mais, o que é que eu vou sentir, do que é que eu preciso aqui? … Acho que este projecto ajudou-me. Acho que só experimentando, só frequentando a escola é que nós vamos percebendo com que é que devemos intervir e onde devemos intervir. […] basicamente somos nós que támos aqui todos os dias, e passamos aqui o nosso tempo." (10Ma.Al., gravação audiovisual, 22 mai., fonte própria)

"[…] existiram vários trabalhos e actividades de interacção com os diversos espaços escolares a fim de os conhecermos e percebermos melhor, para decidirmos quais as alterações [e soluções inovadoras]. Esses trabalhos passaram por: cada um escolher o seu lugar preferido da escola e filmá-lo; recolher as diversas texturas dos materiais dos quais a escola é feita tanto por fotografia, como por filmagem, decalque com folha e modelação com barro; medição dos edifícios usando o corpo humano; escolher um espaço escolar que gostasse de ver alterado de alguma forma e desenhar essa alteração. Também se fizeram maquetas de escolas antigas que frequentamos, para entendermos melhor qual o modelo base que todas as escolas seguem na sua organização em cada grau de escolaridade. Todas as ideias pensadas por cada um foram discutidas numa reunião antes de se partir para a maqueta final e também os materiais que se iriam utilizar." (3El.Sa., E-mail, 8 jun.)

"[…] considerei vantajoso para mim, envolver-me para tentar perceber melhor este universo. Houve actividades de que não gostei muito, mas houve outras que cativaram bastante o meu interesse, como por exemplo: os comentários em grupo, a construção da maqueta da minha escola primária e a realização de vídeos. Considero que o projecto foi muito longo e por isso não tive oportunidade de participar em tudo." (9Ev.Ol., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)

---

[102] "Eu escolhi um espaço que não frequentava muito e tentei adaptá-lo de forma a frequentá-lo mais."
"[…] estive a prestar atenção a este espaço e tentei ver o que as pessoas queriam para lá e iam fazer. E então eu reparei que muitas pessoas vinham para aqui jogar cartas, muitos sentavam-se ali, havia pessoas que até recorriam àquele cantinho, e havia outras que se deitavam aqui mesmo a apanhar sol. […] E então eu decidi pôr um banco desde aqui até ali, com os desníveis depois as pessoas assentavam-se da forma que quisessem. Eu antes tinha começado por fazer este género de bancos para as pessoas apanharem sol, e depois criei uma espécie deste género para as pessoas se deitarem, mas também dava para as pessoas se sentarem e coloquei aqui uma mesa, como via as pessoas a jogarem cartas, para criar um certo convívio […]. Mas lá está, a Stora Rosa disse que […] aquilo invadiu o espaço e tava tudo junto, […] disse para eu esquecer. […]
Eu antes não reparava nisso, este projecto por acaso despertou-me para perceber o que as pessoas fazem naquele espaço." (10Ma.Al., gravação audiovisual, 22 mai.)

“Com o passar das sessões fui aprendendo coisas novas que me poderão vir a ser muito úteis no futuro.” (3El.Sa., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)

“Durante todo o percurso deste Projecto, foi-nos ensinado a olhar de uma maneira diferente e mais atenta para os edifícios, texturas e as sensações que a escola e que um certo espaço nos transmitia. Aprendemos a desenhar e reproduzir a nossa escola em ponto pequeno, modificando-a de acordo com o que pretendíamos. Aprendemos a usar diversos materiais, a medir com o nosso corpo, a desenhar e transmitir os nossos sentimentos através de uma maqueta. Quebrou-se o ambiente e a relação de professor/aluno, tornando-se como uma amizade. Penso que um projecto como estes poderia ser adoptado numa oficina de artes.
Desde o desenho, a fotografia e o vídeo à maqueta, o importante permaneceu num único objectivo: transmitir as nossas sensações e tornar certos espaços mais agradáveis e úteis a todos. […]” (2Al.Ol., texto escrito em ´3 papeis´ enviado por e-mail, 10 jun.)

“[…] foi uma coisa que normalmente não costumámos fazer nas aulas, que é trabalhar no exterior e sobre o exterior da escola, sair ao exterior, fora da sala.” (8Ma.Pa., caderninho em branco, 24 jan.)



Imagem 49. Fotografia de um dos jovens a pensar numa solução para a legenda da maqueta construída, representativa da escola com a soluções inovadoras, a colocar em exposição no recinto escolar, fonte própria.

“Olá Liliana. Parabéns pelo projecto da Escola Secundária. Fiquei agradado. ☺ .“
(Mensagem enviada por Messenger, de um colega Professor da Escola, 12 Junho´2014)

Neste seguimento deixo aqui também os pareceres dados, pela Directora da Escola Secundária de Santa Maria da Feira Dra. Lucinda Ferreira e pela Professora dos jovens voluntários (do grupo 600 – disciplina de Desenho e Oficina de Artes) Rosa das Neves, relativos ao projecto desenvolvido.

Assunto:
Parecer sobre a experiência desenvolvida na Escola Secundária de Santa Maria da Feira, por Liliana Couto com um grupo de jovens estudantes voluntários do ensino secundário, durante o 2º e 3º períodos letivos em horário semanal não letivo (segunda-feira das 14:40h às 17:15h), no âmbito do seu projeto da Tese de Doutoramento em Educação Artística | FBAUP, de abordagem às RELAÇÕES SIMBÓLICAS, AFETIVAS E SENSITIVAS DOS ALUNOS COM OS ESPAÇOS ESCOLARES – INCIDÊNCIAS NO CONHECIMENTO E NAS VIVÊNCIAS DOS JOVENS.

PARECER

A atividade desenvolvida neste estabelecimento de ensino, pela professora Liliana Couto (Arqt.ª) foi, quanto a nós, inovadora.

Colocou um grupo de alunos a investigarem em locais e mesmo em áreas do conhecimento não habituais na escola, o que os tornou alvo de curiosidade geral na comunidade escolar. Eles, através do que fizeram, nesse período de tempo e mostraram na exposição, foram um Pólo de atenção e interesse de todos (dos outros alunos, professores, funcionários, pais…). A maneira como o grupo de estudantes se entregou a essa experiencia, o seu envolvimento e empenho, revelou ser um bom exemplo para todos.

Foi de facto uma experiência que teve visibilidade e mobilizou a atenção dos outros, pela dinâmica que causou na escola, que embora não estando muito por dentro dela, acho que é de acarinhar e de considerar futuramente em contexto escolar.

Concluindo, penso que é de todo relevante dar lugar a experiências deste género pelo impacto que podem gerar numa escola, e pela possibilidade de tornar os alunos sujeitos mais críticos da realidade do seu quotidiano escolar.

Santa Maria da Feira, 24 de Julho de 2014.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTA MARIA DA FEIRA

Diretora

Dra. Lucinda Maria Mendes Ferreira

SOBRE O PROJETO E A EXPERIÊNCIA REALIZADOS NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTA MARIA DA FEIRA…

Tendo em consideração que: i) o Projeto Educativo da Escola apresenta a missão de "Formar cidadãos com uma sólida formação pessoal, social e cientifica e que desenvolvam as capacidades/competências necessárias para um bom desempenho profissional e pessoal, com autonomia e espírito crítico, com vista à integração numa sociedade em constante mudança"; ii) a escola oferece vários níveis de ensino e ao nível do ensino secundário, tem 3 turmas do curso de Artes Visuais (10º, 11º e 12ºanos de escolaridade); iii) Oficina de Ártes é uma disciplina que aborda as áreas de expressão e concretização plásticas bi e tridimensionais, associadas aos fenómenos da comunicação visual e a disciplina de Desenho A tem como finalidades dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho.

O projeto foi apresentado aos alunos destas três turmas no âmbito da disciplina de Desenho A das turmas do 10ºK e 11ºL e de Oficina de Artes da turma do 12ºK do curso de Artes Visuais, com o objetivo de tornar a escola mais próxima e no centro das reflexões e interesses dos alunos transmitindo-lhes a ideia de que a escola lhes pode oferecer um tempo de maior utilidade, na sua formação pessoal e consequentemente na sua integração social. O projeto foi desenvolvido tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos envolvidos, articulando algumas das suas fases com os conteúdos programáticos das disciplinas e o Projeto Educativo da Escola. Este projeto, de caráter facultativo, incidiu particularmente no domínio artístico da valorização estética e funcional dos espaços exteriores da escola, a partir das relações que os alunos mantêm com os mesmos.

O projeto conseguiu atrair um grupo de alunos consistente e foi bem-sucedido. Ao longo das aulas estes alunos transmitiam regularmente uma vontade de continuar a fazer parte desse trabalho de investigação em colaboração com a colega Liliana Couto no âmbito da sua tese de doutoramento. Quando se referiam ao trabalho que estavam a realizar mostravam sempre interesse e gosto pelo mesmo.

Este projeto revelou ser uma mais-valia para o percurso académico e para a formação pessoal dos alunos que integraram o grupo, ao mobilizar simultaneamente certos conteúdos do programa de disciplinas do curso de artes visuais.

Os alunos tiveram a oportunidade de deter um olhar mais atento e por isso adquirir uma consciência mais critica sobre o seu espaço escolar.

A experiência culminou com a realização duma maqueta, o objeto que a meu ver sustentou todo o trabalho e que motivou desde o início o envolvimento dos alunos. A exposição final realizada mostrou de facto o valor que o projeto teve ao nível da comunidade escolar. No período em que a exposição esteve patente à comunidade educativa, num espaço de entrada da escola, tive oportunidade de observar o interesse, a curiosidade e o entusiasmo com que as pessoas a admiravam.

Santa Maria Da Feira, 24 de Junho de 2014

Rosa Cardoso das Neves

Professora Rosa Cardoso das Neves

(Professora das Disciplinas de Oficina de Artes e de Desenho A da Escola)

v) Multimodality- across the message

Nesta esfera da comunicação multimodal a referência a Gunther Kress[103] não podia deixar de ser feita já que:

> the 21st century is awash with ever more mixed and remixed images, writing, layout, sound, gesture, speech, and 3D objects. Multimodality looks beyond language and examines these multiple modes of communication and meaning-making (kress, 2010:1).

No âmbito do trabalho de pesquisa realizado pelos jovens estudantes houve um contacto permanente com práticas de comunicação, aquando do recurso a vários modos -textos, imagens (fotos, desenhos, decalques), audiovisuais (filmagem, sons), discursos, objectos tridimensionais (maquetas)- dos quais puderam considerar, escolher e aproveitar "[...] the possibilities given to [them] by a mode of representation to make [their] meaning" (Kress, 2003:2).

O valor de cada modo, ou da sua combinação, não pode ser ignorado, já que variados modos são envolvidos pelos jovens nas suas produções e utilizados como ´linguagens´ fazendo com "sejam mais do que uma ilustração, que sejam fonte de conhecimento, de memorização, mas sobretudo fonte de construção de representação de sentido" (Silvestre & Vieira, 2015:76).

Deixo, a seguir, algumas considerações sobre os diferentes modos de comunicar usados – enquanto recursos da linguagem multimodal- que os jovens foram deixando descorrer ao longo das sessões.

"As actividades de hoje passaram pela filmagem, fotografia e desenho. Eu, particularmente, não gosto muito de desenhar, mas uma vez que se tratava de espaços arquitectónicos, até gostei. Prefiro a fotografia à filmagem e, ainda para mais, o meu telemóvel não tem muita qualidade." (9Ev.Ol., caderninho em branco, 27 jan.)

Texto

"…aqui vai o texto. […] Eu lembrei-me das pessoas que amanhã ficam na escola e podia-se discutir o texto e modificar algumas partes para ficar melhor." (3El.Sa., e-mail, 8 jun.)

[103] No seu livro *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Kress (2010) apresenta uma abordagem contemporânea, distinta e amplamente aplicável à comunicação com ênfase aos diferentes modos "of meaning-making". Este autor diferencia dois tipos de modos: a) "is a socially and culturally shaped resource for making meaning. Image, writing, layout, speech, moving images are examples of different modes (kress, 2010:79); b) "semiotic modes, similarly, are shaped by both the intrinsic characteristics and potentialities of the medium and by the requirements, histories and values of societies and their cultures (kress, 2010:35).

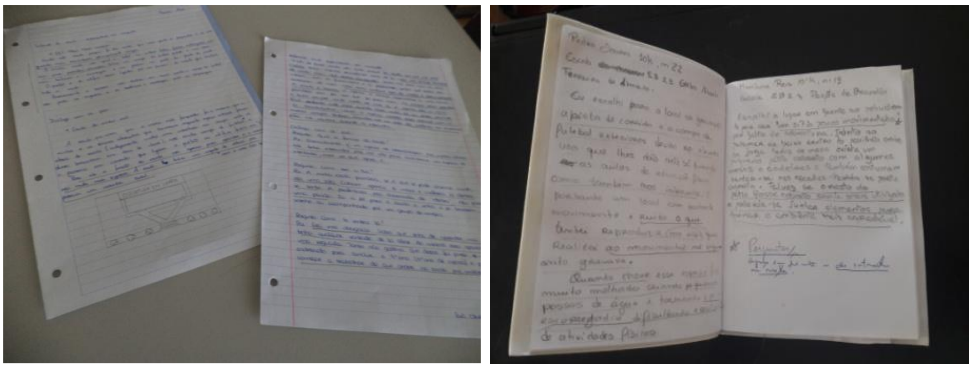


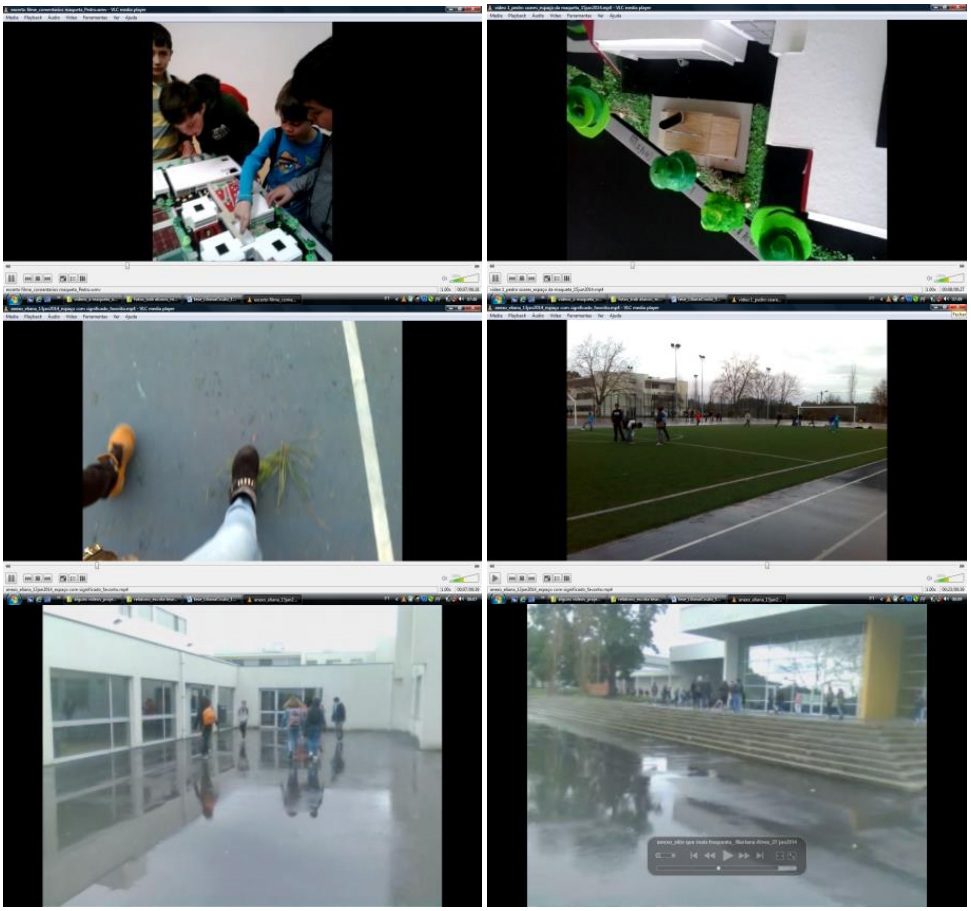
Imagem 50. Exemplos de diferentes registos escritos: ´caderninho em branco´ e folhas A4.

Filmagem

"O exercício da filmagem permitiu-me gravar o ambiente à volta do local onde passo mais tempo na escola durante os intervalos em dias de sol. Este exercício permitiu a captura do som e do movimento existente à volta desse local." (3El.Sa., e-mail, 27 jan.)

"[…] reacções que consegui gravar." (6Pe.So., e-mail, 15 jun.)

"Este vídeo foi realizado no intervalo onde se demonstra algum movimento. Acho que é importante para compreender o espaço." (4Fr.Re., e-mail, 3 fev.)



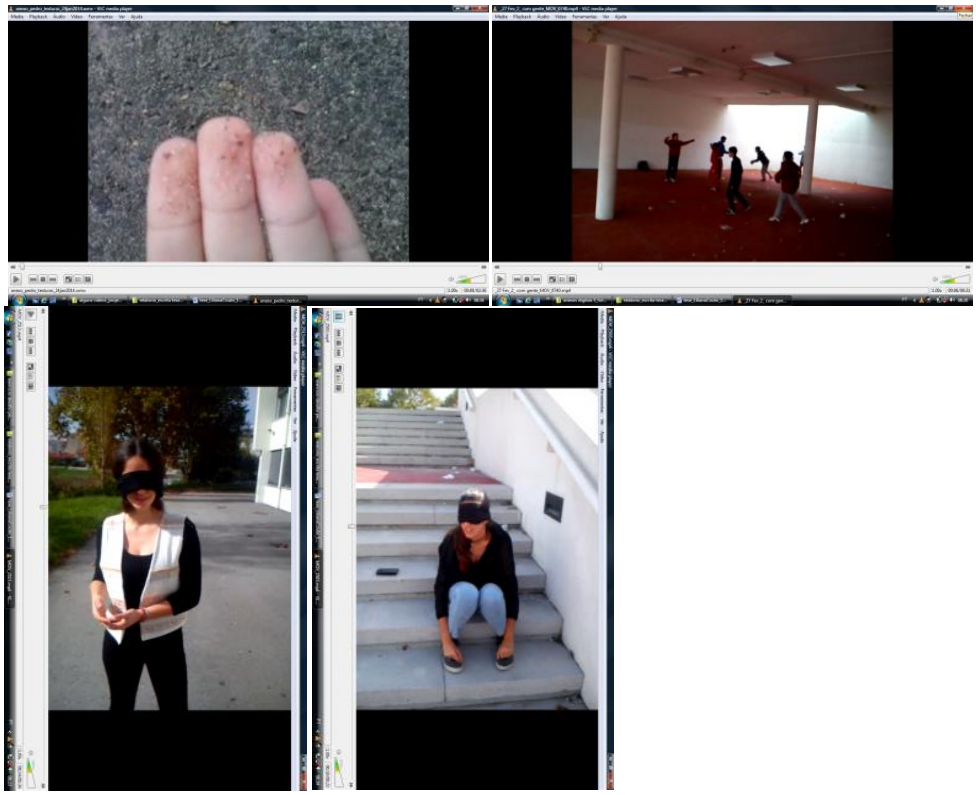


Imagem 51. Fotogramas de alguns vídeos realizados pelos jovens em diferentes momentos/encontros.

Fotografia

"Tirei fotos para explicar todas as texturas e lugares da escola." (5Ma.Je., caderninho em branco, 24 jan.)

"Na escola há texturas desde as mais rugosas às mais macias, com cores que vão do amarelo ao vermelho. Sem dúvida que este trabalho de captura de através da fotografia, me fez ter uma percepção melhor do exterior da escola, talvez até melhor que a de alguns alunos que a frequentam há mais tempo do que eu. (3El.Sa., e-mail.24 jan.)

"[…] utilizamos fotografia e também um corpo, de um aluno, para as medições." (8Ma.Pa., e-mail, 24 mar.)

"[…] fotos apenas permitiu a captura dos sítios como todos os vemos." (3El.Sa., e-mail, 27 jan.)

"[…] a partir dessas poucas fotos posso desenvolver muito mais acerca da escola e do seu espaço" (3El.Sa., e-mail, 25 mar.)





Imagem 52. Exemplo de fotografias tiradas pelos jovens no seu contacto corporal com o espaço escolar exterior em diferentes momentos/encontros.

Desenho

"[…] não menos importante, o exercício do registo através do desenho, que nos ajuda a olhar para o local de forma mais atenta que nos leva a reparar nos mais pequenos pormenores, que nos costumam passar ao lado." (3El.Sa., e-mail, 27 jan.)

"Desvantagens, não vejo nenhuma, sinceramente, as vantagens é que nos ajuda a perceber melhor o espaço. Aqui no desenho, da planta, não conseguimos ter tão bem a percepção dos pisos que havia, os relevos, enquanto, que aqui [na maqueta] conseguimos." (3El.Sa., e-mail, 10 mar.)

"[…] se me pedissem para falar da minha escola através do desenho eu acho que conseguia explicar as mesmas coisas que expliquei com a maqueta." (2Al.Ol., gravação audiovisual, 10 mar., fonte própria)

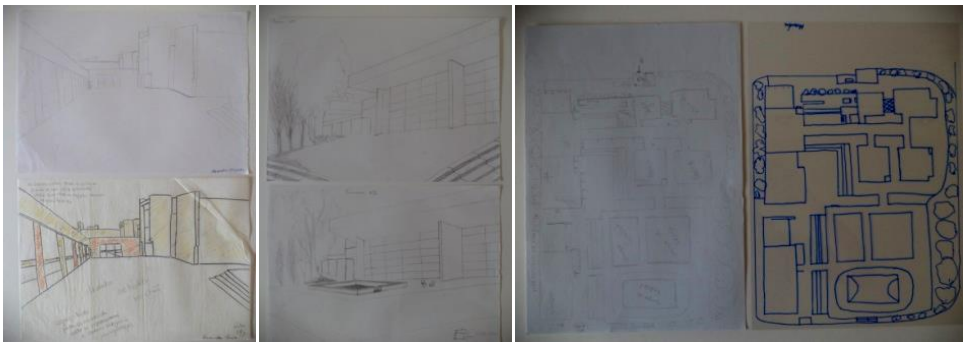


Imagem 53. Fotos de alguns desenhos realizados pelos jovens em diferentes momentos/encontros.

Decalque

"[…] consistia em colocar uma folha branca ou de papel vegetal em cima de uma superfície como o chão, uma parede, um muro, um poste, etc. (podendo esta ser rugosa, lisa, ondulada, irregular, metálica, fria...), e decalcá-la com diferentes materiais, registando assim a rugosidade no papel. Acho que o desenho, em certos casos, devia ser acompanhado da fotografia. Como só é possível decalcar uma pequena parte da superfície, com a foto registava-se uma maior área e assim percebia-se melhor a textura do espaço. Esta proposta de trabalho serviu para nos apercebermos dos diferentes e diversos materiais, texturas e cores que existem no espaço exterior da escola." (2Al.Ol., e-mail, 24 jan.)

"Esta técnica de identificar materiais é um pouco incompleta e podia ser complementada por fotografia e até por vídeo." (4Fr.Re., e-mail, 24 jan.)



Imagem 54. Fotos de exemplos de produções realizadas pelos jovens envolvendo decalques.

Maqueta

"[…] é mexer com materiais e colar, […] tem diferentes texturas, diferentes materiais e diferentes maneiras de representar as coisas." (2Al.Ol., gravação audiovisual, 10 mar., fonte própria)

"Gostei de elaborar a maqueta, pois fez-me relembrar os pormenores que a escola tinha, e os momentos que passei em certos locais". (6Pe.So., caderninho em branco, 24 jan.)

"Gostei de trabalhar com diferentes materiais que a Liliana me forneceu, e a partir destes tentar representar as diferentes cores e texturas da escola [antiga E.B. 2/3 Paços de Brandão]." (3El.Sa., caderninho em branco, 24 fev.)

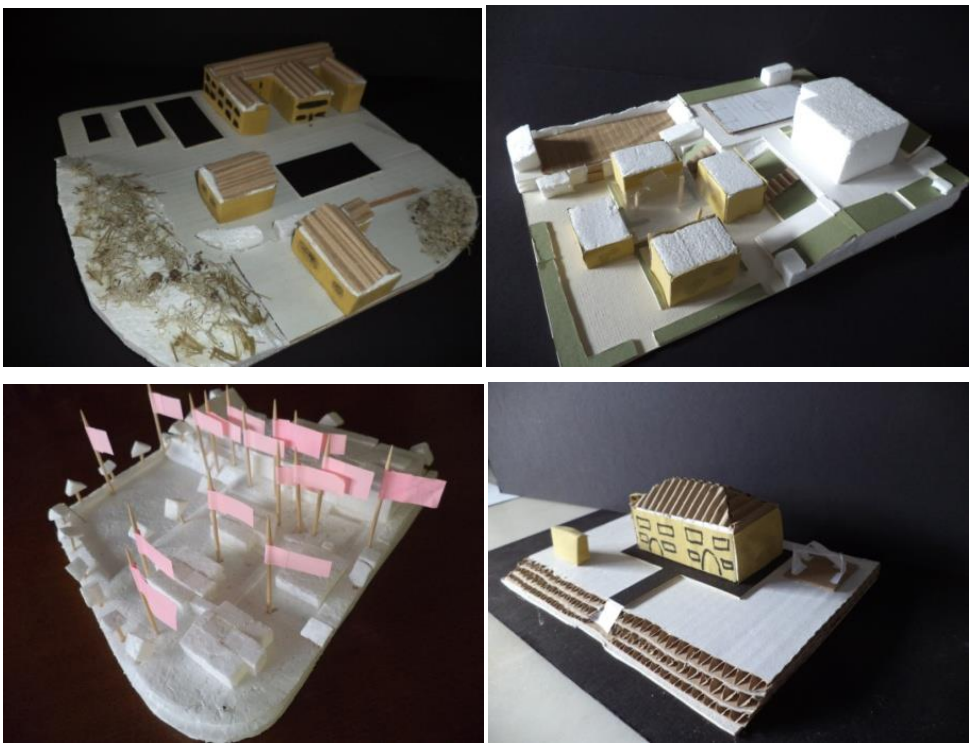


Imagem 55. Fotos de algumas maquetas realizadas pelos jovens representativas de uma das escolas que frequentaram no seu passado e do jogo "lego*vit*" (escola actual).

"Esta maqueta representa o modelo de escola ideal para os alunos, tendo sido bem pensada e projectada por alunos." (3El.Sa., e-mail, 8 jun.)



Imagem 60. Foto da maqueta final da escola com as múltiplas alterações/soluções inovadoras propostas pelos jovens.

"A maqueta final foi então fruto daquilo que os alunos acharam que tornaria a escola um espaço mais agradável de se estar, mais cativante e mais animador. Foram diversas as alterações feitas. A introdução de alguns elementos bem como a alteração de outros.

O resultado final pensa-se que foi bem conseguido e que realmente conseguiu-se através da maqueta mostrar que a escola pode ser um espaço com mais piada com algumas alterações em função das sensações que os espaços transmitem aos alunos." (3El.Sa., e-mail, 8 jun.)

vi) As soluções inovadoras

"[… As] alterações, no geral foram importantes para mostrar o ponto de vista dos alunos e melhorar a escola ao ponto de satisfazer as necessidades de todos." (6Pe.So., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)
"[…] iriam fazer com que os alunos passassem a gostar mais de alguns locais que agora estão quase como abandonados." (3El.Sa., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)
"Penso que todas as intervenções têm o objectivo de proporcionar aos alunos um bem-estar social, uma vez que […] foram construídas com o intuito de causar conforto." (10Ma.Al., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)

Jardim das Laranjeiras […] deixará de ser apenas um espaço de passagem e tornar-se-á um espaço verde de relaxamento onde podemos passar o nosso intervalo de almoço. Em contrapartida só funcionará no verão visto que, com a chuva e o vento no inverno, os sofás e árvores fiquem degradados ou destruídos. (2Al.Ol., texto escrito em ´3 papeis´ enviados por e-mail, 10 jun.)
"o espaço entre o Bloco A e o Bloco D […] queria torná-lo num espaço para descansar e de convívio. […] coloquei uns bancos e umas árvores para colorir mais o espaço. Também tirei o pavimento, pois era muito desconfortável. (8Ma.Pa., texto escrito em ´3 papeis´ enviados por e-mail, 10 jun.)

[…] **as tatuagens nas paredes.** Penso que estas funcionarão como uma "impressão digital" da escola, visto que este tipo de alterações é pouco comum no edifício escolar.
Serão executadas para uma maior dinâmica e criatividade e para que a ideia que todos os alunos têm de escola (sítio para estudar apenas, espaço sem diversão, apenas trabalho) seja modificada e olhem para a esta de maneira diferente." (2Al.Ol., texto escrito em ´3 papeis´ enviados por e-mail, 10 jun.)
"debaixo da cobertura do pavilhão gimnodesportivo e penso que é uma **alteração que vai dar mais uso ao local, pois é um local que muita gente passa ao lado.** E com as alterações vai ser um local para ficar um tempo" (6Pe.So., texto escritos em ´3 papeis´, 6 jun.)

"'**a pista de skate'**, porque penso que é um local que vai quebrar o conceito tradicional de Escola. Porque é um local de encontro, […] de divertimento onde as pessoas se vão juntar e fazer novas amizades, e por aí além." (6Pe.So., gravação audiovisual, 9jun.)
"[…] seria uma forma de conquistar o interesse dos alunos." (9Ev.Ol., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)

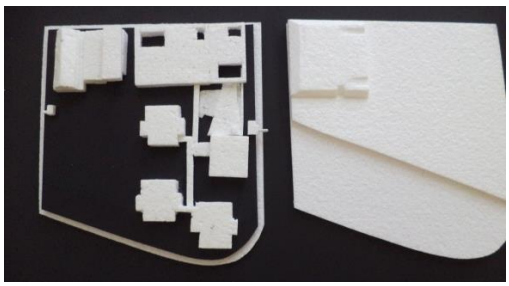
"um **labirinto** para os pequenitos andarem lá brincar […] tens '**os cinzeiros'** aqui para os fumadores; tens '**o coberto para os fumadores'**; tens **protecção nas bancadas** aqui, pintadas doutra cor para combinar com aquilo; tens '**a rampa dos deficientes'** para eles terem acesso no exterior […]. Este é '**o cantinho das memórias'**" (2Al.Ol., gravação audiovisual, 16 jun.)
"[…] traz para esta ´nova´ escola uma recordação da ´antiga´ (visto que frequentei a ´antiga´). Assim o espaço dá-a a conhecer aos novos alunos e faz-nos lembrar memórias lá passadas" (10Ma.Al., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)
"[…] **o sítio do lago** - pois permite-nos perceber como funcionava a escola antiga e permite que os novos alunos possam ter a mesma sensação de relaxamento e serenidade dos que andaram na escola antiga tinham. Considero que foi uma boa escolha de local pois dá outra impressão às pessoas que entram na escola e, como era um espaço pouco frequentado, com estas inovações poderá ser mais bem aproveitado." (2Al.Ol., texto escrito em ´3 papeis´ enviados por e-mail, 10 jun.)

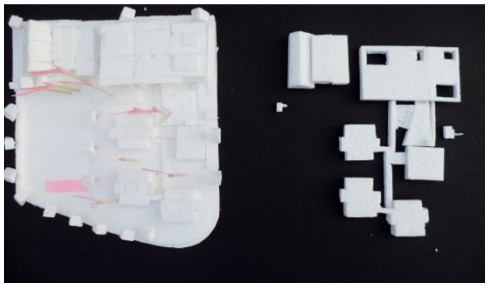
“Não estou contra, mas achei piada e estranho os cinzeiros espalhados pela ´**zona dos fumadores´.”** (5Ma.Je., texto em ´3 papeis´, 6 jun.)
“A intervenção no espaço dos fumadores, ainda de vir contrariar uma regra da escola, é vantajoso porque já que os alunos fumam de qualquer das maneiras, pelo menos não poluíam o chão.” (9Ev.Ol., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)

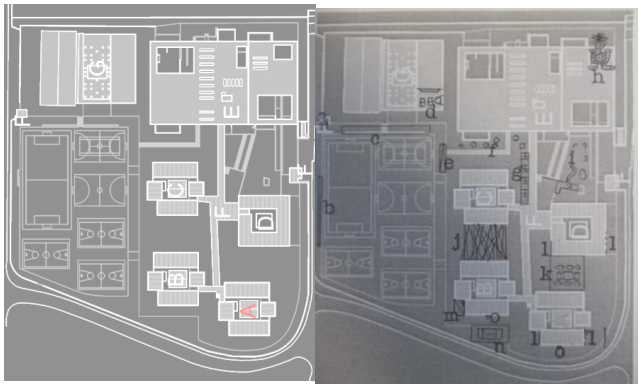
“[…] **cobertura em parte das bancadas** localizadas em frente ao ginásio. Isto, para principalmente no inverno os alunos poderem desfrutar do espaço sem serem prejudicados pelo clima.” (5Ma.Je., texto em ´3 papeis´, 6 jun.)
“[…] iria trazer mais vida às bancadas, que é um sítio onde os alunos gostam tanto de estar nos intervalos. A minha intervenção foi **pintar o tampo das bancadas** em vermelho para quebrar um pouco a monotonia do betão cinzento de estas são feitas.” (3El.Sa., texto escrito em ´3 papeis´, 6 jun.)

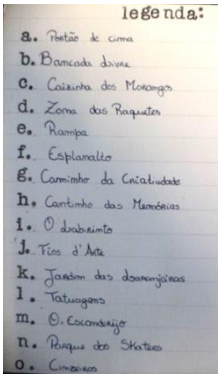
A seguir apresenta-se uma sucinta análise comparativa, pelo conjunto de imagens fotográficas, entre a realidade existente e a realidade imaginada desejada (quadro 1 e 2), colocando em destaque os componentes mais valorizados e aplicados com algum critério na maqueta da escola Secundária de Santa Maria da Feira -à escala dos sentidos dos jovens que integraram o grupo de pesquisa.

Quadro 1. Representações em planta e maqueta (lego*Vit*) do espaço escolar global e localização dos locais de intervenção dos alunos na escola onde se desenvolveu o trabalho de campo da pesquisa. Comparação entre o existente e o proposto: legenda da denominação dada aos espaços com as soluções inovadoras.







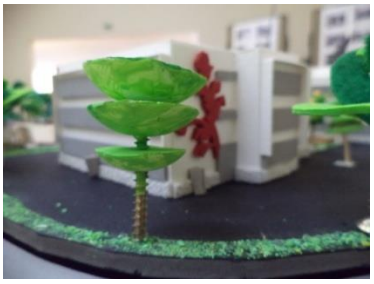


Legenda dos nomes atribuídos pelos jovens estudantes às suas propostas de intervenção/ soluções inovadoras no espaço escolar:

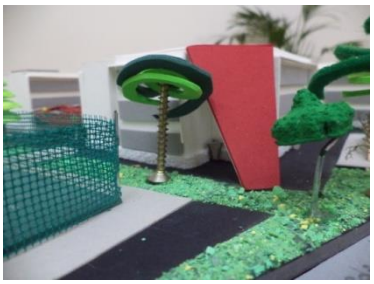




a. Portão de cima
b. Bancada livre
c. Caixinha de morangos
d. Zona das raquetes
e. Rampa
f. Esplanalto
g. Caminho da criatividade
h. Cantinho das memórias
i. O labirinto
j. Fios d´arte
k. Jardim das laranjeiras
l. Tatuagens
m. O esconderijo
n. Parque dos skates
o. Cinzeiros

Quadro 2. Síntese comparativa, através de fotografias, entre os pontos de vistas dos espaços escolares da realidade existente e da realidade imaginada, ou seja, entre o espaço escolar real *in loco* e o espaço desejado/proposto em maqueta		
ESPAÇO REAL EXISTENTE NA ESCOLA A realidade do quotidiano escolar	**ESPAÇO DESEJADO EM MAQUETA** Solução inovadora	
		
		**h**
		**a**
		**o**
		**l**

		**d**
		**i**
		**i**
 		**g**
		**c** **b**

		**m**
		**j**
		**k**
		**f**
		**e**
		**n**