

URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A constituição de ambientes interativos entre escola e
território na aprendizagem da Língua Portuguesa no
Ensino Fundamental II**

Frederico Westphalen - RS
2026

MARIA CANDIDA DE PAULA AZEVEDO

A constituição de ambientes interativos entre escola e território na aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, vinculado à linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Discente: Maria Candida de Paula Azevedo

Orientadora: Prof. Doutora Elisabete Cerutti

Co orientadora: Prof. Doutora Lucimery Dal Medico

MARIA CANDIDA DE PAULA AZEVEDO

A constituição de ambientes interativos entre escola e território na aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, vinculado à linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elisabete Cerutti (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW

Prof. Dra. Lucimery Dal Medico (Co-orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW

Profa. Dra. Caroline Tavares de Souza Clesa
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Marcia Dalla Nora
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW

DEDICATÓRIA

Ao meu amado esposo, David Gomes de Azevedo, e aos meus queridos filhos,
Deivs Wilson de Paula Azevedo e Denis Wilton de Paula Azevedo.

Vocês foram presença constante
nos dias longos e silenciosos,
quando os livros se acumulavam
e os sonhos pareciam distantes.

Foram apoio quando o cansaço falou mais alto,
paciência quando o tempo se tornou escasso,
colaboração generosa em cada etapa,
mesmo quando o caminho exigia renúncias.

Nos gestos simples, encontrei força.
No amor cotidiano, encontrei abrigo.
Na compreensão de vocês,
nasceu a coragem de seguir.

Esta pesquisa carrega não apenas ciência,
mas também cuidado, união e fé,
pois nada teria sido possível
sem o amor que me sustentou até aqui.

Maria Candida de Paula Azevedo

“É melhor adquirir conhecimento do que ouro;
é melhor ter sabedoria do que prata.”
Provérbios 16:16

AGRADECIMENTOS

Tudo posso nAquele que me fortalece.
Filipenses 4:13

Primeiramente a Deus, por ser meu sustento diário, minha fonte de força e sabedoria, guiando cada passo desta caminhada e renovando minha fé nos momentos de desafio, cansaço e superação.

Às professoras orientadoras,

Prof. Doutora Elisabete Cerutti e Prof. Doutora Lucimery Dal Medico, Sou imensamente grata pelas contribuições que extrapolam o âmbito acadêmico, pela postura humana, pelo cuidado e pela disponibilidade constante ao longo desta trajetória. A condução segura e atenta do trabalho, aliada à sensibilidade e ao profissionalismo, foi fundamental para meu amadurecimento pessoal e para a consolidação da minha formação, configurando uma referência inspiradora em minha caminhada.

À minha querida irmã, Maria Madalena de Paula Gonçalves (*in memoriam*), pedagoga dedicada, que sempre me incentivou e acreditou em minha trajetória acadêmica. Seu exemplo de amor, fé e compromisso com a educação permanece como inspiração, e sua memória segue fortalecendo meus passos e minhas escolhas.

Aos colegas da turma do Mestrado,

em especial minhas amigas, **Janarte Cléia do Nascimento e Santa Jesuíno de Faria**, pela convivência enriquecedora ao longo do percurso acadêmico, marcada pelo companheirismo, pela solidariedade e pela troca de experiências que tornaram mais leves os desafios, bem como pelas aprendizagens construídas entre dúvidas, superações, alegrias e esperanças compartilhadas.

À minha querida amiga Sandrelli Santana dos Passos, que com seu incentivo constante me ensinou que a busca pelo conhecimento é um caminho de superação e foco, sendo uma referência essencial nesta conquista.

Aos membros da banca examinadora,

pela disponibilidade em participar deste momento significativo e pelas contribuições qualificadas que enriqueceram minha formação e fortaleceram minha trajetória acadêmica.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos que, de diferentes maneiras, estiveram presentes ao longo desta trajetória, oferecendo apoio, incentivo e contribuições que ultrapassam o campo acadêmico. Por serem muitos, opto por não mencionar nomes, permitindo que cada um se reconheça como parte fundamental deste processo. **Minha sincera e permanente gratidão.**

RESUMO

A presente dissertação investiga a constituição de ambientes interativos entre a escola e seu território e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. O estudo parte da premissa de que a rigidez dos espaços escolares tradicionais limita o desenvolvimento de multiletramentos e a formação crítica dos estudantes. O objetivo geral é analisar como a reorganização espacial e a integração com a comunidade enquanto território educativo, podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza documental, fundamenta-se na análise documental interpretativa e no conceito de território usado de Santos (1996), além de dialogar com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O corpus empírico é constituído por duas experiências escolares de referência: o Projeto Âncora (Cotia/SP) e a EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo/SP). Os resultados indicam que a ruptura com a arquitetura disciplinar e a abertura da escola para o entorno transformam o território em operador pedagógico, oferecendo situações reais de leitura, escrita, oralidade e intervenção social. O estudo foi amparado em referenciais relacionados a Cátedra da Unesco “Cidade que Educa e Transforma”. Conclui-se que a integração escola-território favorece a aprendizagem significativa da Língua Portuguesa, ao promover a circulação da palavra, a gestão democrática do espaço e o fortalecimento da identidade comunitária entre escola e seu entorno.

Palavras-chave: Escola e Território. Ambientes Interativos. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This dissertation investigates the constitution of interactive environments between the school and its territory, and their implications for Portuguese Language teaching in Lower Secondary Education. The study is based on the premise that the rigidity of traditional school spaces limits the development of multiliteracies and the critical development of students. The general objective is to analyze how spatial reorganization and integration with the community as an educational territory can foster innovative and contextualized pedagogical practices. This qualitative, documentary research is grounded in interpretative documentary analysis and Santos's (1996) concept of used territory, while also engaging with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The empirical corpus consists of two reference school experiences: Projeto Âncora (Cotia/SP) and EMEF Presidente Campos Salles (São Paulo/SP). The results indicate that the break from disciplinary architecture and the opening of the school to its surroundings transform the territory into a pedagogical operator, offering real-world situations for reading, writing, orality, and social intervention. The study was supported by theoretical frameworks related to the UNESCO Chair "City that Educates and Transforms." It is concluded that school-territory integration facilitates meaningful learning of the Portuguese Language by promoting the circulation of the word, the democratic management of space, and the strengthening of community identity between the school and its surroundings.

Keywords: School and Territory. Interactive Environments. Portuguese Language. Lower Secondary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Etapas de identificação, filtragem e seleção dos trabalhos no levantamento do estado do conhecimento	21
Figura 2 - Distribuição dos estudos conforme os descritores de busca	23
Figura 3 - Inserção territorial do Projeto Âncora no entorno urbano	72
Figura 4 - Implantação e organização funcional do território educativo do Projeto Âncora	73
Figura 5 - Conjunto edificado: volumes interligados, circulação externa e integração com áreas verdes	75
Figura 6 - Vista aérea da escola	76
Figura 7 - De projeto Âncora para Cidade Âncora	77
Figura 8 - Arena do circo como espaço de convivência e expressão	81
Figura 9 - Pista de skate: atividades corporais no território escolar	83
Figura 10 - Ciranda externa de convivência	84
Figura 11 - Roda de convivência	85
Figura 12 - Biblioteca	87
Figura 13 - Quadra coberta	88
Figura 14 - Vista aérea da escola	93
Figura 15 - Vista aérea da escola	94
Figura 16 - Análise arquitetônica de zoneamento	96
Figura 17 - Sala de aprendizagem	97
Figura 18 - Entrada da escola: permeabilidade entre bairro e instituição	98
Figura 19 - Análise arquitetônica dos muros da escola / Implantação	99
Figura 20 - Exposição ao ar livre	101
Figura 21 - Horta escolar: práticas socioambientais	102
Figura 22 - Ecoponto: práticas de sustentabilidade	103
Quadro 1 - Categorização temática dos estudos selecionados	22
Quadro 2 - Caracterização dos trabalhos que compõem o corpus da pesquisa	25
Quadro 3 - Elementos interativos identificados na escola Projeto Âncora	90
Quadro 4 - Elementos interativos identificados na escola EMEF Campos Salles	104

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU - Centro Educacional Unificado
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG - Organização Não Governamental
PEI - Programa Escola Integrada
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME-SP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAS - União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região
UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Sumário

1. Capítulo Introdutório.....	10
2. Estado do Conhecimento.....	20
2.1. Análise dos trabalhos selecionados.....	26
3. Ambientes Interativos entre Escola e Território.....	37
3.1. Além do espaço físico.....	43
4. O Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.....	47
4.1. Multiletramentos e Letramento Digital.....	51
5. Os caminhos da pesquisa.....	59
5.1 Caracterização das escolas escolhidas.....	63
5.2 Procedimentos de coleta de dados.....	69
5.3 Categorias emergentes previstas.....	71
5.5 Projeto Âncora: reconfiguração do espaço e inovação escolar.....	73
5.5 EMEF Campos Salles: território educativo e gestão democrática.....	94
6. Conclusão.....	110
7. Referências bibliográficas.....	114

1. Capítulo Introdutório

Atualmente, o cenário educacional enfrenta desafios significativos que refletem a complexidade e as rápidas transformações da sociedade. Nesse contexto, a Cátedra UNESCO "Cidade que Educa e Transforma" oferece um referencial que compreende a educação como processo articulado entre escola, território e comunidade, destacando a importância de uma abordagem integral e transformadora desde a formulação das políticas até as práticas cotidianas.

As mudanças tecnológicas, sociais e econômicas demandam adaptações significativas no sistema educacional, em que métodos predominantemente centrados no professor e com ênfase na memorização mostram-se muitas vezes desafiados a atender plenamente às expectativas de estudantes para a aprendizagem de maneira eficaz. O avanço tecnológico acelerado e a globalização impõem novas exigências de competências aos indivíduos, como habilidades críticas, criativas e socioemocionais, que muitas vezes não são contempladas pelas práticas pedagógicas que habitualmente as instituições têm vivenciado.

Questões como a desigualdade social e a diversidade cultural entre os jovens configuram um cenário que exige uma abordagem educacional mais inclusiva e sensível às demandas contemporâneas. A perspectiva da Cátedra UNESCO propõe que "escolas que educam e transformam" superem a lógica de mera transmissão de informações e se constituam em ambientes que favoreçam o desenvolvimento humano integral, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais e territoriais.

Busca-se, nesse sentido, criar ambientes que sejam verdadeiros espaços de desenvolvimento humano integral. Nesse contexto, as práticas pedagógicas tradicionais, caracterizadas por métodos transmissivos convencionais e focados predominantemente na memorização de conteúdos, podem restringir as potencialidades do desenvolvimento integral dos estudantes e dificultar a articulação entre aprendizagem escolar e vida comunitária.

A Cátedra UNESCO é uma iniciativa aprovada pela UNESCO em 2022, que busca promover uma visão ampliada da educação ao conceber as cidades como espaços formativos. Coordenada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa), em Portugal, a Cátedra envolve diversas universidades de países como Brasil, Portugal e Guiné-Bissau, formando uma rede internacional voltada à

pesquisa, à formação e ao compartilhamento de práticas pedagógicas inovadoras que conectem escola, território e comunidade. Nesse contexto de cooperação transnacional, destaca-se a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) como uma das Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras e membro efetivamente atuante desta Cátedra. A inserção da URI nesta rede reafirma seu compromisso com uma educação que ultrapassa os muros acadêmicos, engajando-se em projetos e investigações que fortalecem os vínculos entre a universidade e o território, alinhando-se, dessa forma, aos princípios fundamentais de uma cidade educadora. O lançamento oficial no Brasil ocorreu em agosto de 2023, em Brasília, destacando a importância de pensar políticas públicas educacionais que reconheçam o papel educativo das cidades e a diversidade dos contextos locais.

Essa proposta alinha-se diretamente a esta dissertação, ao defender que o espaço educativo não pode ficar restrito aos muros escolares, mas deve incorporar os territórios em que estudantes vivem, interagem e constroem suas identidades. Nesse sentido, a Cátedra reforça a necessidade de criar ambientes escolares que sejam dinâmicos, participativos e socialmente integrados, princípios essenciais para este estudo.

Essa concepção amplia o entendimento de escola, reconhecendo que sua vitalidade e relevância dependem da interação constante com o território em que está inserida. Assim, para além das metodologias pedagógicas, torna-se fundamental repensar a escola como um espaço que interage com seu território. Como propõe Santos (1996), o território não é apenas um espaço físico, mas uma construção social, onde as relações entre os sujeitos dão significado às práticas cotidianas.

Nesse sentido, a escola precisa superar a concepção de espaço fechado e se reconhecer como um território educativo, em que as aprendizagens ultrapassam as paredes da sala de aula e se conectam à comunidade, ao ambiente e às experiências sociais dos alunos.

Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. [...] A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais

opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis. (Veiga-Neto, 2012, p. 276-277).

É necessário, portanto, repensar a organização dos espaços escolares para que promovam interações significativas entre os sujeitos da aprendizagem e seu local. A disposição tradicional da sala de aula, estruturada em carteiras enfileiradas, muitas vezes limita a participação ativa dos estudantes e reduz as possibilidades de apropriação do conhecimento.

Assim, ao integrar ambientes interativos, como espaços de leitura colaborativa, pátios sensoriais e laboratórios de linguagem, a escola pode estimular a construção coletiva do saber. No contexto deste estudo, a Língua Portuguesa é compreendida como eixo articulador dessas práticas, por seu papel central na mediação dos processos comunicativos, na expressão cultural e na construção de vínculos entre os sujeitos e seu território. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais dinâmico e conectado com a realidade dos estudantes.

O presente estudo, devido ao foco no ensino de Língua Portuguesa e na análise de práticas que dialogam com os princípios da Cátedra UNESCO "Cidade que Educa e Transforma", especialmente a integração entre território, comunidade e processos educativos, concentrou-se em escolas brasileiras que já incorporam, em sua organização espacial e pedagógica, características alinhadas a essa perspectiva.

A primeira, a Escola Projeto Âncora, em Cotia-SP, segue uma abordagem semelhante, promovendo a aprendizagem baseada na autonomia e na vivência em diferentes espaços. Os estudantes não são organizados por séries ou salas de aula fixas, mas sim por projetos interdisciplinares que exploram tanto o espaço interno quanto a comunidade ao redor.

O ambiente escolar é pensado para favorecer interações dinâmicas, com áreas abertas, espaços de convivência, laboratórios criativos e propostas pedagógicas que envolvem os moradores da região. Essa concepção de escola reforça a ideia de que o aprendizado se dá na interação com o mundo real e não apenas dentro de quatro paredes, oferecendo referências concretas para pensar como o ensino de Língua Portuguesa pode se beneficiar de ambientes interativos e integrados ao território.

Para complementar esse entendimento, a segunda escola a compor o corpus desta pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos Salles (EMEF Campos Salles), localizada no bairro de Heliópolis, em São Paulo (SP). Reconhecida por sua transformação a partir de 1995, sob a gestão do diretor Nogueira, a instituição também adotou como modelo de organização a Escola da Ponte, de Portugal, priorizando a gestão democrática, a participação da comunidade e a flexibilização curricular (Nogueira, 2011).

A escola atende aproximadamente 1.200 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, distribuídos em períodos matutino, vespertino e noturno, organizados em turmas que privilegiam o trabalho por projetos e a interdisciplinaridade. Sua proposta pedagógica rompe com a lógica tradicional das salas fixas e horários rígidos, estimulando que estudantes circulem pelos diferentes ambientes e utilizem tanto os espaços internos, como pátio central, laboratórios e salas multiuso, quanto a própria comunidade como extensão do espaço escolar.

A participação ativa dos moradores de Heliópolis, por meio de conselhos e projetos comunitários, é parte integrante do funcionamento da escola, reforçando a articulação entre território e educação (Nogueira, 2011; Instituto Natura, 2018).

É a partir dessa compreensão e desses referenciais que se estrutura esta dissertação, intitulada *A constituição de ambientes interativos entre escola e seu território no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II*, que busca analisar como a reorganização espacial e a integração com a comunidade enquanto território educativo, podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

A pesquisa parte do pressuposto de que o ambiente escolar tradicional, com salas de aula organizadas em filas e uma abordagem pedagógica majoritariamente expositiva, muitas vezes limita a participação ativa dos alunos e dificulta a apropriação significativa dos conteúdos.

Olhando para estas iniciativas acima descritas nos motivamos a este estudo que busca analisar e propor possibilidades de ambientes interativos, compreendendo-os como espaços que favoreçam a construção coletiva do conhecimento e ampliam o alcance da aprendizagem para além das quatro paredes da sala de aula.

Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos e dois casos de escolas inovadoras no Brasil, que já adotam

modelos de organização mais flexíveis e dinâmicos, capazes de operar em formato interacionista.

O presente estudo delimita seu escopo ao ensino fundamental II, etapa que compreende do 6º ao 9º ano da educação básica. Esse recorte se justifica pela centralidade dessa fase no desenvolvimento de competências linguísticas mais complexas, como a produção de textos argumentativos, a ampliação do repertório lexical e a consolidação da leitura crítica.

Trata-se de um período em que as demandas curriculares de Língua Portuguesa se articulam a múltiplas áreas do conhecimento, exigindo práticas pedagógicas integradoras e metodologias capazes de promover aprendizagens contextualizadas e significativas.

Ademais, a investigação adota o conceito de território educativo como eixo estruturante, compreendendo a escola como parte de um ecossistema mais amplo, que envolve comunidade, espaços públicos e interações socioculturais do entorno.

1.1 Historicidade da Pesquisadora

Ao longo de quase 30 anos dedicados à atuação na educação, ficou evidente que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II apresenta fragilidades significativas em infraestrutura e metodologias inovadoras. Esses aspectos são essenciais para potencializar o aprendizado e contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes, objetivos centrais desta pesquisa.

Iniciei minha carreira docente ainda muito jovem, aos 18 anos, como professora contratada interinamente no estado de Mato Grosso. Esse primeiro incentivo veio de minha irmã mais velha, Maria Madalena, pedagoga com vasta experiência no Ensino Fundamental I e 18 anos mais velha que eu, hoje já falecida. Antes de cursar Letras, concluí o Ensino Médio Profissionalizante com habilitação em Magistério, o que reforçou minha vocação para a área educacional. Posteriormente, cursei Letras Português/Inglês na UNIVAG, em Várzea Grande (MT), com conclusão em 2004, onde também tive a oportunidade, em 2006, de concluir uma especialização em Língua Portuguesa.

Após alguns anos atuando como especialista, fui aprovada, em 2010, no concurso público para professora de Língua Portuguesa na rede estadual de Mato Grosso. Mesmo já desfrutando de estabilidade profissional, procurei aperfeiçoar

ainda mais minha formação acadêmica, ingressando no Mestrado em Educação, motivada por inquietações relacionadas às metodologias aplicadas em sala de aula, não apenas na escola em que atuo, mas também em grande parte das instituições educacionais do estado.

Casada há 35 anos e mãe de dois filhos já adultos, decidi ingressar no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. Identifiquei-me especialmente com a linha de pesquisa 3: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, que aborda as relações entre ensino, Língua Portuguesa, linguagens, sociedade e território.

Esse diálogo entre ensino e pesquisa possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, capazes de contribuir para a elaboração de políticas educacionais que promovam ambientes interativos e territorializados. O objetivo é garantir uma aprendizagem justa e de qualidade, formando educandos mais críticos, participativos e conscientes de seu contexto social.

Ao propor a constituição de ambientes interativos entre escola e território no ensino da Língua Portuguesa, a pesquisa visa impactar diretamente a prática pedagógica escolar, promovendo uma educação mais significativa, inclusiva e sensível às demandas sociais, culturais e tecnológicas do século XXI.

Para as escolas, o estudo oferece uma base teórica e metodológica para repensar seus ambientes e práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade educativa ao ampliar as possibilidades de aprendizagem ativa e participativa. Essa proposta auxilia na superação de desafios observados no ensino tradicional, especialmente em relação à organização espacial preestabelecida e às metodologias centradas no professor. Ao sugerir a integração entre escola e território, cria-se um cenário mais rico e dinâmico, que promove maior engajamento estudantil, desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da cultura local.

No contexto científico, o trabalho é relevante porque responde a uma lacuna identificada na literatura educacional contemporânea: a necessidade de estudos que articulem explicitamente ambientes interativos, ensino de Língua Portuguesa e território. A investigação contribui, portanto, para o avanço do conhecimento sobre como práticas pedagógicas territorializadas podem impactar positivamente o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos estudantes.

Além disso, a pesquisa promove o diálogo entre educação, linguística, arquitetura e estudos sociais, estimulando novos estudos e políticas públicas educacionais mais eficazes e territorialmente contextualizadas.

Dessa forma, a pesquisa se configura como uma contribuição significativa tanto para o cotidiano das escolas, oferecendo subsídios concretos para a inovação pedagógica, quanto para a comunidade científica, proporcionando novas reflexões teóricas e metodológicas que podem orientar futuros estudos e intervenções educativas.

1.2 Dos caminhos da Pesquisa

A presente dissertação buscou analisar como a reorganização espacial e a integração com a comunidade enquanto território educativo, podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Em seus objetivos específicos, buscou-se analisar o conceito de ambientes interativos no contexto escolar e sua relação com o território e a comunidade em seu entorno, investigando como esses elementos contribuíram para a construção de um espaço educacional mais dinâmico e participativo. Também, examinaram-se as abordagens contemporâneas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, o impacto do letramento digital e o uso de múltiplas linguagens para aprimorar a aprendizagem dos estudantes.

E, por fim, objetivou-se organizar, por meio de exemplos de projetos arquitetônicos, as estratégias de interação comunitária que favoreçam um ensino mais inclusivo e contextualizado na Língua Portuguesa em escolas de referência que o estudo apresentou.

Esta pesquisa propôs não apenas explorar essas interseções, mas também a desenvolver, a partir de imagens, um modelo referencial de escola que integre ambientes interativos, práticas pedagógicas inovadoras e elementos arquitetônicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa. Essa proposta visou oferecer um referencial teórico e prático capaz de reimaginar o espaço escolar como um território de aprendizagem dinâmico e contextualizado.

Diante disso, manifesta-se a pergunta norteadora desta pesquisa: como a constituição de ambientes interativos entre escola e seu território pode transformar o

ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas?

A investigação caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender sentidos, relações e dinâmicas que não se reduzem a mensuração, privilegiando a interpretação dos fenômenos educacionais associados à constituição de ambientes interativos entre escola e território e seus efeitos/possibilidades para a aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Trata-se de um estudo de natureza documental e bibliográfica, ancorado em revisão exploratória e analítica de literatura (território, espaço escolar, ambientes interativos, multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa), articulada às diretrizes curriculares nacionais, com destaque para a BNCC. Essa opção metodológica permite situar a pesquisa no campo científico, delimitar conceitos operatórios e sustentar a problematização central do trabalho.

O corpus foi constituído a partir de duas experiências escolares brasileiras selecionadas por sua reconhecida articulação entre organização espacial, proposta pedagógica e integração comunitária: a Escola Projeto Âncora/Cidade Âncora (Cotia/SP) e a EMEF Presidente Campos Salles (Heliópolis/SP). A composição do corpus envolveu: (a) documentos institucionais de acesso público (materiais de apresentação, registros, relatórios, textos orientadores e documentos pedagógicos quando disponíveis); (b) publicações acadêmicas (teses, dissertações, artigos e capítulos) e relatórios técnico-institucionais sobre as experiências; (c) materiais jornalísticos e de divulgação especializados em educação e arquitetura escolar; e (d) registros visuais (fotografias, tours virtuais, vídeos institucionais e imagens públicas), utilizados como fontes para análise das relações entre materialidade do espaço, formas de circulação e práticas de linguagem. Todo o material foi organizado em banco de dados digital, catalogado por autoria, data, origem, tipologia e pertinência, permitindo rastreabilidade e sistematização.

Para o tratamento interpretativo do corpus foi empregada a análise documental qualitativa, que orientou um percurso analítico estruturado em: leitura exploratória, organização temática dos documentos e construção de sínteses interpretativas fundamentadas teoricamente. Sempre que possível, foi realizada triangulação entre fontes (por exemplo, confrontando descrições institucionais com registros visuais e análises acadêmicas), ampliando a consistência das inferências e diminuindo o risco de conclusões baseadas em evidências isoladas.

O estudo está estruturado em cinco capítulos, além das referências bibliográficas. No Capítulo Introdutório, apresenta-se a contextualização do tema, a delimitação do problema, a justificativa e a relevância da investigação, bem como a pergunta norteadora e os objetivos (geral e específicos). Também se inclui a historicidade da pesquisadora e o enquadramento conceitual inicial que sustenta a compreensão de escola e território como dimensões articuladas na formação, explicitando os fundamentos que motivam o recorte no Ensino Fundamental II e na área de Língua Portuguesa.

No Capítulo Estado do Conhecimento, descreve-se o percurso metodológico do levantamento realizado (bases consultadas, descritores, filtros, critérios de inclusão/exclusão e processo de triagem), seguido da análise interpretativa das produções selecionadas. Esse capítulo sistematiza tendências, lacunas e aproximações teóricas do campo, evidenciando o lugar que esta dissertação ocupa ao integrar escola-território, ambientes interativos e ensino de Língua Portuguesa - articulação ainda pouco consolidada na produção nacional.

Já o Capítulo Ambientes Interativos entre Escola e Território, desenvolve o referencial teórico que sustenta a noção de território educativo e a compreensão do espaço como componente pedagógico. Nessa seção, aprofunda-se a discussão sobre como o território é produzido nas relações sociais e como a escola pode operar como espaço vivo de interação, negociação cultural e pertencimento, destacando que ambientes interativos não se reduzem à arquitetura, mas incluem usos, normas, relações de poder e práticas de participação.

O Capítulo O Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, por sua vez, discute o ensino de linguagem como eixo articulador da relação entre escola e território, examinando as diretrizes curriculares, os campos de atuação e as competências mobilizáveis para práticas territorializadas. Em diálogo com o debate de multiletramentos e letramento digital (Seção 4.1), o capítulo evidencia como práticas de leitura, oralidade, escrita e produção multissemiótica podem ser intensificadas quando ancoradas em situações reais do território, fortalecendo aprendizagens significativas e críticas.

Por fim, o Capítulo Os caminhos da pesquisa explicita a abordagem qualitativa, a natureza documental e o delineamento analítico do trabalho, detalhando a constituição do corpus, os procedimentos de coleta, organização dos materiais e a sistematização dos eixos de análise. Nesse capítulo, incluem-se a

caracterização das duas experiências selecionadas (Projeto Âncora/Cidade Âncora e EMEF Campos Salles), bem como a análise interpretativa das evidências reunidas (documentos e registros visuais), articulando-as às categorias analíticas e aos objetivos do estudo. Ao final, as Referências bibliográficas reúnem as obras e documentos mobilizados na fundamentação e na análise.

2. Estado do Conhecimento

A escola, enquanto espaço de aprendizagem, não pode ser dissociada do território em que está inserida. A relação entre escola e comunidade configura um campo de estudo essencial para compreender como os espaços educativos podem promover experiências mais interativas e significativas para os alunos. No ensino da Língua Portuguesa, essa conexão ganha ainda mais relevância ao considerar as múltiplas linguagens e práticas discursivas que permeiam o cotidiano escolar e social.

Assim, compreender de que forma os ambientes interativos podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II torna-se um desafio importante dentro das discussões contemporâneas sobre a educação. A pesquisa, realizada em janeiro de 2025, utilizou o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os procedimentos metodológicos deste estudo envolveram a triagem e a avaliação de teses e dissertações, considerando essas publicações como as principais fontes de análise.

Como destaca Morosini (2021), o estado do conhecimento permite identificar lacunas e tendências em áreas específicas da pesquisa, servindo como uma base essencial para novos estudos científicos. Nosso objetivo é analisar como a reorganização espacial e a integração com a comunidade enquanto território educativo, podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

O levantamento foi realizado utilizando os descritores "Escola e Território", "Ambientes Interativos" e "Língua Portuguesa", combinados com operadores booleanos (ex.: "AND", "OR") para ampliar a abrangência da busca.

Trabalhos escritos em Língua Portuguesa, tanto dissertações quanto teses, foram priorizados, sendo excluídos artigos acadêmicos devido ao foco em estudos de maior profundidade.

Foi aplicado um filtro temporal, considerando apenas publicações dos últimos dez anos (2014 a 2024). Esse recorte se justifica pela crescente valorização de metodologias pedagógicas inovadoras e pelo avanço no uso de tecnologias e ambientes interativos no ensino, especialmente na última década. Essa delimitação

garante a atualidade e a relevância das publicações selecionadas, em consonância com os objetivos do estudo.

Para selecionar os trabalhos, foram estabelecidos os seguintes critérios de elegibilidade:

1. Critérios de Inclusão

- Trabalhos que abordem a relação entre escola e território, explorando sua integração com práticas pedagógicas inovadoras.
- Estudos que utilizem ambientes interativos como ferramentas ou cenários pedagógicos, voltados ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

2. Critérios de Exclusão

- Trabalhos que abordem a temática de maneira ampla, sem foco na interseção entre os três descritores.
- Estudos limitados a tecnologias digitais sem integração com o contexto escolar ou pedagógico.
- Trabalhos com temáticas relacionadas a políticas públicas ou questões sociais/culturais, mas sem vínculo explícito com a prática educativa.

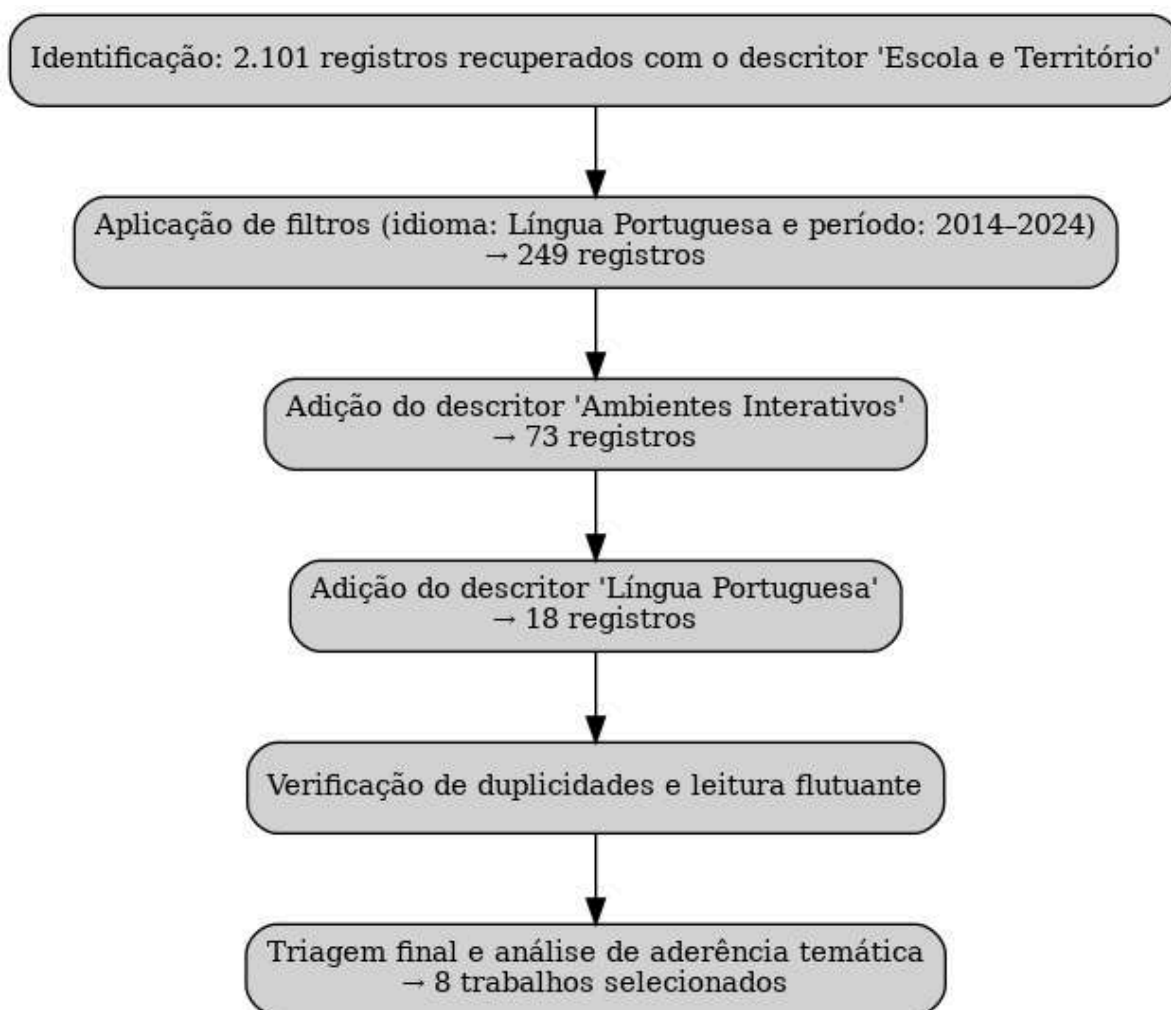
O processo de filtragem foi realizado em etapas sucessivas, buscando o refinamento gradual do corpus. Na primeira etapa, a busca com o descritor "Escola e Território" retornou 2.101 registros no Catálogo da CAPES e na BDTD. Aplicando-se o recorte temporal (2014-2024) e o filtro de idioma (trabalhos em Língua Portuguesa), o número reduziu-se para 249 registros potencialmente relevantes.

Na segunda etapa, a combinação com o descritor "Ambientes Interativos" limitou os resultados a 73 trabalhos, eliminando aqueles cujo foco recaía apenas sobre políticas educacionais ou aspectos socioterritoriais desvinculados da escola. Na terceira etapa, a adição do descritor "Língua Portuguesa" restringiu o corpus a 18 trabalhos, dentre os quais foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão descritos anteriormente, bem como verificada a duplicidade de trabalhos.

Após leitura flutuante, triagem e análise de aderência temática, oito trabalhos foram selecionados para compor o corpus final desta pesquisa. A Figura 1, a seguir,

apresenta o percurso metodológico adotado para a constituição do corpus desta pesquisa, evidenciando o caráter progressivo do processo de refinamento, além de assegurar a coerência e a transparência metodológica do levantamento.

Figura 1 - Etapas de identificação, filtragem e seleção dos trabalhos no levantamento do estado do conhecimento



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2025).

O refinamento seguiu as orientações de Morosini (2021), para quem a construção do estado do conhecimento requer uma análise rigorosa para destacar contribuições científicas alinhadas ao objeto de pesquisa. Nesse sentido, o levantamento também foi compreendido como exercício de leitura de realidade e inserção no campo científico, permitindo situar esta pesquisa nas tramas históricas e institucionais que conformam a produção acadêmica brasileira sobre escola, território e ensino da Língua Portuguesa. Conforme Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento não é apenas uma etapa metodológica, mas uma prática

formativa que insere o pesquisador no campo, revelando forças, silêncios e disputas de sentidos que configuram o conhecimento produzido.

A análise dos trabalhos identificados revelou que a maioria das pesquisas se concentra em discutir o território ou os ambientes interativos de forma isolada. Poucos estudos abordam a intersecção entre escola e território com práticas pedagógicas inovadoras, e ainda menos integram essas dimensões ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Assim, a partir da leitura flutuante e da categorização temática dos trabalhos, foi possível identificar movimentos teóricos recorrentes, lacunas e tendências emergentes, permitindo construir uma visão panorâmica e crítica da produção existente. Esse processo conferiu maior precisão à delimitação do objeto de pesquisa e fundamentou a formulação da problemática investigativa, conforme o princípio de que o estado do conhecimento deve culminar em uma síntese interpretativa, e não apenas descritiva (Morosini; Fernandes, 2014).

A análise também incorporou uma dimensão reflexiva, reconhecendo que o conhecimento é uma produção histórica, social e situada (Bourdieu, 1983; Morosini; Fernandes, 2014). Nesse sentido, compreender o modo como a pesquisa é condicionada por instituições, políticas educacionais e paradigmas teóricos dominantes contribuiu para problematizar o lugar deste estudo na rede mais ampla da produção acadêmica sobre a temática.

Com base no corpus final, procedeu-se à categorização temática dos oito trabalhos selecionados. Essa etapa permitiu identificar aproximações conceituais e recorrências discursivas, as quais foram sistematizadas no Quadro 1 e na Figura 2 a seguir, visando evidenciar as relações entre os descritores e as tendências predominantes na produção científica.

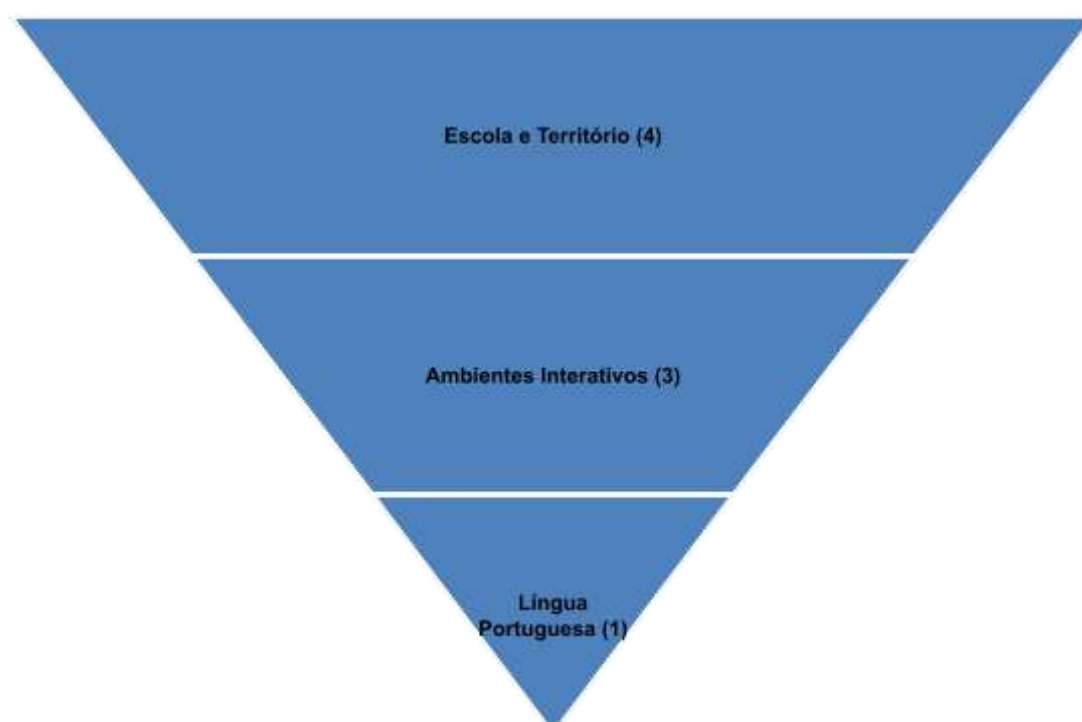
Quadro 1 - Categorização temática dos estudos selecionados

Eixo temático	Foco dos estudos	Número de trabalhos	Exemplos de autores/instituições	Síntese interpretativa
Escola e Território	Relação entre desigualdade, espaço urbano e práticas educativas.	4	Cabral (PUCRS, 2020); Carvalho (UFMG, 2014); Silva (UNISINOS, 2024); Gomez (UFRJ, 2017).	Enfatizam o território como determinante das oportunidades educacionais e da organização escolar.
Ambientes Interativos	Reconfiguração espacial e da arquitetura da	3	Paula (UNASP, 2019); Pereira (PUC-Rio, 2023); Gomes (UFRJ, 2016).	Evidenciam o espaço escolar como elemento pedagógico e mediador de

Eixo temático	Foco dos estudos	Número de trabalhos	Exemplos de autores/instituições	Síntese interpretativa
	escola; inovação pedagógica.			aprendizagens colaborativas.
Língua Portuguesa e Território	Ensino de linguagem contextualizado ao território e à comunidade.	1	Nenhum estudo com foco exclusivo; abordagens indiretas em Gomez (2016) e Pereira (2023).	Lacuna evidente na integração entre ensino de língua, território e práticas interativas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Figura 2 - Distribuição dos estudos conforme os descritores de busca



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

A Figura 2 demonstra que os oito estudos identificados distribuem-se de forma isolada entre os três descritores ("Escola e Território", "Ambientes Interativos" e "Língua Portuguesa"), sem ocorrência de sobreposição entre eles. Esse resultado confirma a fragmentação temática da produção nacional sobre a relação escola-território e evidencia que o ensino de Língua Portuguesa, quando aparece, é feito de modo tangencial, e não articulado aos demais eixos.

A inexistência de intersecções reforça a pertinência desta pesquisa, que se propõe a integrar os três descritores em uma mesma abordagem, em consonância com a função do estado do conhecimento de evidenciar lacunas e silêncios do campo científico (Morosini; Fernandes, 2014)

Os trabalhos não incluídos no corpus, embora relevantes para áreas correlatas, não atenderam aos critérios de elegibilidade definidos para este estudo. As exclusões revelam, mais do que simples desvios temáticos, tendências estruturais da pesquisa educacional brasileira, que privilegiam abordagens fragmentadas em detrimento de perspectivas integradoras entre escola, território e práticas pedagógicas.

Assim, as exclusões concentraram-se em três grupos principais:

a) Estudos centrados em tecnologias digitais descontextualizadas ($\approx 45\%$ dos 73 trabalhos). Verificou-se que grande parte das produções examinadas focaliza o uso de recursos tecnológicos, como plataformas digitais, jogos e ambientes virtuais, sem relação explícita com o território escolar ou com práticas pedagógicas concretas. São investigações que tratam a inovação como introdução de dispositivos, sem discutir sua função formativa ou social. Essa predominância confirma a advertência de Kenski (2012) de que a tecnologia, isolada da mediação docente e da realidade escolar, não constitui inovação, mas apenas modernização técnica.

b) Pesquisas sobre território sem ancoragem na escola ($\approx 35\%$ dos 73 trabalhos). Um segundo conjunto de estudos dedica-se a abordagens geográficas, sociológicas ou culturais do território, como investigações sobre comunidades quilombolas, assentamentos rurais ou políticas urbanas. Ainda que relevantes para compreender desigualdades e identidades territoriais, essas pesquisas não exploram o vínculo entre espaço social e prática pedagógica, cujo aspecto Bourdieu (1983) destaca como fundamental para compreender o campo educacional enquanto estrutura de poder e reprodução simbólica.

c) Trabalhos de enfoque macroestrutural ou de políticas públicas ($\approx 20\%$ dos 73 trabalhos). Esse grupo inclui estudos sobre programas governamentais, indicadores de infraestrutura e políticas de gestão territorial. Embora mencionem a escola, essa investigação é feita como categoria analítica secundária, sem observação empírica nem proposição didática. Assim, permanecem distantes do objetivo desta pesquisa, que é compreender a relação entre espaços de aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa no cotidiano escolar.

Apenas 18 trabalhos alcançaram a etapa final de triagem, sendo verificados quanto à duplicidade e aderência temática. Destes, 10 foram excluídos por ausência de convergência entre os descritores ou por restrição a níveis de ensino distintos do

Ensino Fundamental II. Verificou-se, com isso, a partir desses dados quantitativos, uma tendência de fragmentação temática, em que prevalecem estudos sobre tecnologia e território tratados de forma autônoma, enquanto a articulação entre espaço, linguagem e prática pedagógica é residual.

Os oito estudos selecionados ao final representam, portanto, o núcleo convergente da produção acadêmica recente, ao integrarem, ainda que de modo incipiente, os eixos espaço, prática e linguagem, atendendo a pelo menos um dos seguintes critérios:

- a) integração entre escola e território;
- b) construção de ambientes interativos voltados a metodologias inovadoras;
- c) ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Fundamental II.

Essa síntese confirma o diagnóstico de Morosini e Fernandes (2014) de que o estado do conhecimento deve evidenciar não apenas o que foi produzido, mas os vazios e silenciamentos que estruturam o campo científico. O percurso numérico e analítico aqui apresentado revela que a intersecção entre escola, território e linguagem ainda é um espaço em consolidação, o qual esta pesquisa busca ocupar e desenvolver.

2.1. Análise dos trabalhos selecionados

A presente seção tem por objetivo examinar os oito trabalhos que compõem o corpus desta pesquisa, previamente identificados no processo de filtragem apresentados anteriormente. O Quadro 2 a seguir sintetiza as informações essenciais de cada pesquisa, tais como autor, título, instituição, eixo predominante, abordagem metodológica e principal contribuição, permitindo uma visão panorâmica do conjunto analisado.

Quadro 2 - Caracterização dos trabalhos que compõem o corpus da pesquisa

Autor(a)/Ano	Título	Instituição/ Programa	Eixo predominante	Abordagem metodológica	Contribuição principal
Cabral, A. K. S. (2020)	<i>Escolas e territórios: aspectos da desigualdade</i>	PUCRS / Ciências Sociais	Escola e Território	Observação participante	Análise desigualdades educacionais e efeitos do território sobre o desempenho escolar.

Autor(a)/Ano	Título	Instituição/ Programa	Eixo predominante	Abordagem metodológica	Contribuição principal
Carvalho, P. F. L. (2014)	<i>A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos</i>	UFMG / Educação	Escola e Território	Estudo de caso	Examina o programa Escola Integrada e a constituição de territórios educativos.
Silva, T. V. (2024)	<i>Escola e territorialidade: um estudo sobre projetos pedagógicos escolares em Tramandaí</i>	UNISINOS / Educação	Escola e Território	Estudo qualitativo	Discute projetos escolares que integram comunidade e território.
Pedro, J. C. (2017)	<i>Território Educativo: mapeando e decifrando aprendizagens "além-muros"</i>	UCS / Educação	Escola e Território	Pesquisa qualitativa	Investiga a articulação entre saberes escolares e comunitários.
Gomez, A. L. F. (2017)	<i>A escola e seu território educativo: estudo de caso na Ilha do Governador</i>	UFRJ / Educação	Ambientes Interativos	Estudo de caso	Analisa configurações arquitetônicas e o conceito de territórios educativos.
Paula, R. S. N. (2019)	<i>Inovação Curricular na Educação Básica: o Projeto Âncora</i>	UNASP / Educação	Ambientes Interativos	Estudo de caso qualitativo	Explora a reorganização curricular e espacial para práticas colaborativas.
Pereira, S. S. (2023)	<i>O pensar a escola inovadora e as possibilidades para a Geografia Escolar</i>	PUC-Rio / Geografia	Ambientes Interativos	Estudo de caso	Examina a experiência da EMEF Campos Salles como modelo de espaço interativo.
Gomes, R. F. D. (2016)	<i>O valor e o caráter do edifício escolar: adequação de uso nas escolas do Rio de Janeiro</i>	UFRJ / Arquitetura	Escola, Território e Língua Portuguesa	Análise documental e arquitetônica	Propõe integração entre arquitetura escolar, inovação pedagógica e práticas de linguagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A partir da caracterização apresentada no Quadro 2, procede-se à análise interpretativa dos estudos, destacando as contribuições teóricas e metodológicas de cada um para a compreensão das relações entre escola, território, ambientes interativos e ensino de Língua Portuguesa. Entre os trabalhos selecionados para o corpus desta pesquisa está *Escolas e territórios: aspectos da desigualdade*, de Cabral, publicado em 2020. O estudo investiga a relação entre desigualdade educacional e território, analisando como as condições socioeconômicas e a

localização das escolas influenciam no desempenho e nas oportunidades dos estudantes da rede pública. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e teve como metodologia a observação participante em duas escolas públicas situadas em bairros distintos da cidade de Porto Alegre/RS.

A autora baseia-se em referenciais teóricos como Bourdieu, para discutir o conceito de efeitos de lugar e capital cultural, e Santos, para abordar a segregação urbana e o impacto do território na educação. A autora também mobiliza estudos sobre eficácia escolar (Sammons, 1999; Lima, 2008) e pesquisas sobre a influência do contexto urbano na aprendizagem (Salata, 2010; Bichir et al., 2008).

O estudo demonstra que a escola situada em um bairro de classe média alta apresenta maior desempenho em exames nacionais (como o ENEM), melhores condições de infraestrutura e maior expectativa em relação à continuidade dos estudos, enquanto a escola localizada em uma região periférica enfrenta desafios como a evasão escolar, a conciliação entre trabalho e estudo e a violência no entorno. A pesquisa evidencia como o território escolar pode reproduzir desigualdades educacionais, afetando a permanência e o sucesso dos alunos.

Este trabalho é relevante para o estado do conhecimento desta pesquisa, pois contribui para a compreensão da interação entre espaço urbano, desigualdade social e educação, reforçando a necessidade de políticas públicas que considerem o território como um fator estruturante das condições escolares e da formação dos estudantes.

Outro estudo que compõe o corpus desta pesquisa é *A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral*, de Carvalho, publicado em 2014. O trabalho foi desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa analisa a relação entre escola e território por meio do Programa Escola Integrada (PEI), destacando a criação de territórios educativos que conectam a escola à comunidade local. Carvalho evidencia como essas conexões fortalecem ações coletivas e vínculos sociais, ao mesmo tempo que propõe a construção de ambientes interativos que favorecem tanto o aprendizado quanto a integração comunitária.

O estudo *Escola e territorialidade: um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no município de Tramandaí, litoral norte do Rio Grande do Sul*, de Silva,

publicado em 2024, foi desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa explora a relação entre escola e território, enfatizando como projetos pedagógicos podem criar interações significativas com a comunidade local e ampliar os repertórios formativos dos estudantes. O trabalho se alinha à proposta de ambientes interativos ao destacar a importância de iniciativas escolares que extrapolam os limites físicos da escola, promovendo maior integração e aprendizado contextualizado.

As reflexões propostas pela autora, embora não mencionem diretamente o Ensino Fundamental II ou o ensino de Língua Portuguesa, oferecem uma contribuição relevante para a temática desta pesquisa, ao reforçar a potencialidade de práticas pedagógicas inovadoras que integram escola, território e comunidade.

O estudo *Território Educativo: mapeando e decifrando aprendizagens 'além-muros'*, realizado por Pedro em 2017, foi desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa traz uma valiosa contribuição para a discussão sobre a relação entre escola e território, investigando como as oportunidades educativas disponíveis na comunidade ao redor das escolas podem unir saberes escolares e comunitários, alinhando-se ao conceito de "Território Educativo". A autora destaca a importância de criar ambientes interativos, utilizando as categorias "chave da rua", "chave de si" e "chave do mundo", que promovem pertencimento e interação social por meio de práticas participativas.

A pesquisa reforça a ideia de que o território pode atuar como uma extensão da escola, ampliando as oportunidades para práticas pedagógicas inovadoras e que estejam em sintonia com a realidade local.

O trabalho *A escola e seu território educativo: estudo de caso na Ilha do Governador, Rio de Janeiro*, de Gomez, publicado em 2017, foi desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação. O estudo se alinha diretamente aos critérios desta pesquisa ao explorar a relação entre escola e território por meio de conceitos como "Territórios Educativos" e a interação com o entorno urbano, evidenciando como o ambiente escolar pode dialogar ativamente com a comunidade local. A proposta inclui a análise de configurações arquitetônicas que impactam o aprendizado, reforçando a construção de ambientes interativos como parte central da reflexão.

Outro estudo que compõe o corpus desta pesquisa é *Inovação Curricular na Educação Básica: o Projeto Âncora*, de Paula, publicado em 2019. O trabalho foi desenvolvido no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação. Por meio de estudo de caso qualitativo, a autora analisa a experiência da Escola Projeto Âncora (Cotia/SP), destacando processos de reorganização curricular e de reconfiguração dos tempos e espaços escolares, com ênfase na participação estudantil, na gestão democrática e na superação da lógica seriada e disciplinar tradicional.

A pesquisa evidencia a construção de ambientes interativos voltados à colaboração e ao protagonismo discente, além da abertura da escola ao entorno, aproximando-se da noção de território educativo. Embora não trate diretamente do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, o estudo oferece referenciais conceituais e operacionais para integrar práticas de linguagem a projetos que utilizem o território como recurso formativo, contribuindo para uma abordagem pedagógica contextualizada e inovadora.

Também integra o corpus a tese *O Pensar a Escola Inovadora e Democrática e as Possibilidades para a Geografia Escolar*, de Pereira, publicada em 2023. A pesquisa foi realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no Programa de Pós-Graduação em Geografia, e dedica um capítulo à experiência democrática da EMEF Presidente Campos Salles, localizada em Heliópolis, zona sudeste de São Paulo.

No plano organizacional e didático, o estudo destaca a reconfiguração espacial e a participação discente: salões de aprendizagem em lugar de salas tradicionais, grupos de estudantes trabalhando por roteiros de estudos, assembleias e comissões mediadoras que estruturam o protagonismo e a autonomia - práticas que materializam ambientes interativos e o vínculo escola-território no cotidiano.

Entrevistas com educadores confirmam o potencial formativo dessas escolhas e explicitam desafios de interdisciplinaridade, formação continuada e condições de trabalho para sustentar a proposta, oferecendo insumos concretos para a transposição didática. Embora o foco disciplinar da tese seja a Geografia, as evidências reunidas para o caso Campos Salles podem ser muito úteis para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. A conexão com o bairro, as oportunidades de participação estudantil e a relação da escola com o entorno oferecem um excelente ambiente para trabalhar com gêneros e práticas discursivas

relacionadas ao território, como placas, jornais locais e narrativas orais. Essas experiências contribuem para uma abordagem de linguagem mais situada, dialogada e alinhada aos objetivos desta pesquisa.

Finalmente, o estudo *O valor e o caráter do edifício escolar: adequação de uso nas escolas de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro* - E.M. Gonçalves Dias, E.M. Barão de Macahubas e E.M. Sarmiento, de Gomes, publicado em 2016, foi desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. O trabalho atende diretamente aos três critérios de avaliação desta pesquisa. A investigação analisa como a escola pode se constituir como um território de interação, destacando a promoção de ambientes interativos e inovadores que dialogam com as necessidades pedagógicas contemporâneas.

O trabalho considera práticas pedagógicas em conformidade com as diretrizes legais, incluindo a integração de tecnologias digitais e o uso de múltiplas linguagens. Esses elementos ampliam a relevância do estudo, ao propor uma abordagem educativa que valoriza a interação entre os espaços escolares e o aprendizado. A pesquisa demonstra uma relação clara com os objetivos deste estudo, ao apontar caminhos para a construção de escolas que integram inovação, contexto sociocultural e práticas alinhadas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Desse modo, os caminhos indicados por essas pesquisas convergem para um debate essencial: compreender de que maneira a escola, ancorada em seu território, pode fortalecer práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes. Afinal, ao deixar de funcionar como espaço isolado e assumir-se como ponto de interseção com a comunidade, a instituição amplia as possibilidades de troca, construção de sentidos e experiências de aprendizagem significativas.

A relação entre escola e território tem sido amplamente discutida como um caminho para promover uma educação mais significativa e conectada às realidades dos estudantes. A ideia central é que a escola não deve ser uma entidade isolada, mas sim um ponto de intersecção com a comunidade, permitindo trocas que ampliam as experiências de aprendizagem.

Autores como Santos e Moll destacam a escola como parte de um sistema maior, no qual o território influencia e é influenciado pelo processo educativo. O conceito de territórios educativos, amplamente discutido na literatura, sugere que os

espaços de aprendizagem devem extrapolar os muros escolares e considerar as múltiplas interações que ocorrem no entorno.

Os estudos analisados apontam diferentes estratégias para integrar a escola ao território, como: parcerias com a comunidade local, projetos interdisciplinares e a utilização de espaços urbanos como extensão da sala de aula. No entanto, uma dificuldade frequentemente mencionada é a resistência institucional e cultural à adoção de modelos educacionais que descentralizam a escola como único espaço legítimo de ensino, além de dificuldades com as políticas públicas, que nem sempre favorecem essa integração e resultam em impasses na implementação prática dessas abordagens.

Outro ponto crítico identificado nos trabalhos revisados é a desigualdade territorial, que impacta diretamente as oportunidades educacionais. Em regiões menos favorecidas, a falta de infraestrutura e apoio governamental dificulta a criação de ambientes escolares que interajam efetivamente com seu entorno. Ainda assim, pesquisas indicam que a aproximação entre escola e território pode reduzir a evasão escolar e promover um aprendizado mais contextualizado e significativo.

Nesse cenário de desigualdades territoriais, repensar a própria materialidade da escola torna-se estratégico: ao transformar seus espaços em ambientes interativos, dinâmicos e abertos à participação, a instituição não apenas enfrenta as limitações impostas pela infraestrutura precária, mas também potencializa práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Os ambientes interativos representam um esforço para transformar a escola em um espaço mais dinâmico e participativo, rompendo com a lógica tradicional do ensino bancário. Inspirados em autores como Lefebvre e Masschelein & Simons, os estudos analisados exploram como a organização espacial e arquitetônica pode influenciar diretamente as práticas pedagógicas.

Os estudos revisados sugerem que a introdução de ambientes interativos pode ocorrer de diferentes formas, sempre com o objetivo de ampliar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A organização do espaço escolar é um fator determinante para a promoção de experiências educativas mais dinâmicas e envolventes, rompendo com a rigidez do modelo tradicional baseado em salas fechadas e carteiras enfileiradas.

Entre as abordagens identificadas nos estudos, destaca-se a reconfiguração dos espaços escolares para favorecer interações mais espontâneas e colaborativas. A criação de áreas comuns de aprendizagem possibilita uma circulação maior de ideias e um ensino mais conectado às necessidades contemporâneas. Além de que, a arquitetura da escola, ao ser pensada para estimular a troca e a experimentação, se torna um elemento pedagógico em si, contribuindo para o desenvolvimento de novas práticas educacionais.

Outra dimensão central abordada nas pesquisas é o impacto da tecnologia digital na criação de ambientes interativos. A incorporação de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais permite ampliar as possibilidades de ensino e diversificar as formas de comunicação entre professores e alunos. Contudo, a presença da tecnologia, por si só, não garante um ambiente interativo se a organização do espaço escolar continuar seguindo um modelo tradicional e hierarquizado.

Como destaca Kenski (2012), "as tecnologias, sozinhas, não educam ninguém", sendo necessário que sua incorporação ao ambiente escolar esteja alinhada a práticas pedagógicas inovadoras e a uma reorganização dos espaços de aprendizagem. Dessa forma, a tecnologia apenas potencializa a interação e a construção do conhecimento quando utilizada de maneira crítica e integrada ao contexto educacional. O desafio, portanto, está na integração entre inovação tecnológica e reconfiguração do espaço físico, criando um ambiente que favoreça tanto o uso de novas ferramentas quanto a interação social e a construção coletiva do conhecimento.

Ainda que os benefícios dos ambientes interativos sejam amplamente reconhecidos na literatura, sua implementação enfrenta desafios significativos. A resistência à mudança dentro das instituições escolares, a falta de formação adequada para os professores e a escassez de recursos para adaptação da infraestrutura são obstáculos recorrentes mencionados nos estudos analisados. Há também a necessidade de uma mudança cultural dentro da escola, para que gestores e docentes compreendam o potencial pedagógico dos espaços interativos e adotem práticas que favoreçam a participação ativa dos alunos.

Dessa forma, os estudos sobre ambientes interativos apontam que a transformação do espaço escolar deve ser acompanhada por uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das concepções de ensino e aprendizagem. O ambiente

físico, quando organizado para promover o diálogo, a experimentação e a colaboração, pode atuar como um agente facilitador do conhecimento, tornando a escola um espaço mais significativo e alinhado às demandas educacionais do Século XXI.

Além disso, o ensino de Língua Portuguesa tem sido tradicionalmente abordado como um processo isolado dentro da escola, desvinculado do território e das experiências sociais dos alunos. No entanto, as pesquisas revisadas indicam que essa abordagem pode ser enriquecida quando o ensino da linguagem é conectado à realidade dos estudantes e ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Autores como Freire e Bourdieu defendem que a linguagem não pode ser ensinada de maneira descontextualizada, pois faz parte de um processo mais amplo de interação social e de produção de significados.

Os estudos analisados sugerem que algumas práticas pedagógicas podem contribuir para uma abordagem mais integrada entre ensino de língua e território. A utilização de espaços urbanos como cenário para atividades de leitura e escrita é uma das estratégias identificadas, permitindo que os alunos interajam com diferentes gêneros textuais presentes no ambiente comunitário.

O autor Gomez (2017) ressalta que o contato direto com elementos textuais do cotidiano, como placas, propagandas, grafites e informativos comunitários, permite que os estudantes compreendam a linguagem como um instrumento vivo e funcional. Projetos interdisciplinares que associam a Língua Portuguesa a outras disciplinas também mostram-se eficazes para desenvolver a linguagem de forma mais significativa. Outra abordagem frequentemente mencionada envolve a análise de discursos presentes na comunidade, como placas, jornais locais e narrativas orais, permitindo que os alunos compreendam como a linguagem é utilizada em diferentes contextos e situações.

Embora essas propostas demonstrem potencial para tornar o ensino da Língua Portuguesa mais dinâmico e contextualizado, os estudos indicam que ainda há uma lacuna na literatura sobre a relação direta entre ambientes interativos, território e ensino de língua. A maior parte das pesquisas discute a importância da conexão entre escola e comunidade, mas poucas abordam especificamente como esse aspecto pode transformar o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Essa ausência reforça a necessidade de mais investigações sobre o

tema e aponta para a relevância da presente pesquisa, que busca integrar essas dimensões de maneira inovadora.

A análise dos estudos selecionados revela uma oportunidade para melhorar a integração prática entre os ambientes interativos e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Embora os conceitos de "Territórios Educativos", inovação pedagógica e a interação entre escola e comunidade sejam discutidos de maneira ampla, ainda existem poucos estudos que conectem esses elementos de forma clara e focada no desenvolvimento de competências específicas dessa disciplina, especialmente considerando as diversas linguagens sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular.

A escassez de exemplos práticos sobre como implementar as diretrizes e as tecnologias digitais nos ambientes escolares interativos pode dificultar a aplicação das ideias exploradas.

No entanto, os oito estudos selecionados para compor o corpus desta pesquisa apresentam contribuições significativas para o objeto de estudo proposto. Entre eles, destacam-se investigações que abordam a influência do território no desempenho acadêmico, a definição de territórios educativos e o papel da arquitetura escolar como elemento pedagógico. Embora diversificados em suas abordagens, esses estudos convergem ao indicar caminhos para a constituição de ambientes interativos que promovam a aprendizagem e o senso de pertencimento. Em comum, evidenciam o potencial transformador da escola ao estabelecer diálogos com seu entorno e ao implementar práticas pedagógicas que desafiem o modelo tradicional de ensino.

A análise crítica do referido corpus reafirma a relevância de autores fundamentais para esta investigação, como Santos, Freire, Foucault, Masschelein e Simons, Gardner e Moll. Seus argumentos proporcionam uma compreensão da escola enquanto território de relações sociais, afetos e disputas, reforçando a necessidade de um espaço escolar inclusivo, que valorize a diversidade e estimule a aprendizagem por meio da interação, da linguagem e do contexto dos estudantes. Essas referências serão revisitadas nos capítulos subsequentes, servindo como base teórica para as análises e proposições desta pesquisa.

Dessa forma, o estado do conhecimento sistematiza a produção científica nacional já existente sobre a temática, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade urgente de uma abordagem que integre teoria e prática. Visa-se, com

isso, contribuir para a construção de uma concepção de escola mais sensível ao seu tempo, espaço e comunidade. A presente investigação busca avançar nesse debate ao propor uma intervenção inovadora, concreta e contextualizada: um modelo de escola que articule ambientes interativos, território e o ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para uma educação mais dinâmica e dialógica - que reconheça os sujeitos que nela vivem como protagonistas da aprendizagem.

3. Ambientes Interativos entre Escola e Território

A escola, quando integrada ao seu território e estruturada como um ambiente interativo, pode potencializar a aprendizagem ao estimular a criatividade, a autonomia e o envolvimento dos alunos. O conceito de território, conforme argumenta Santos (1999), não se restringe a um espaço físico delimitado, mas deve ser compreendido como "território usado", ou seja, um espaço dinâmico, socialmente construído e ressignificado pelos seus usuários.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999, p. 8).

A partir dessa perspectiva, a escola não deve ser vista como uma entidade isolada, desconectada da comunidade em que está inserida, mas sim como um espaço vivo, de trocas e interações, no qual o aprendizado se enriquece pela experiência coletiva. Dessa forma, ao se integrar ao território, a escola amplia seu potencial educativo, tornando-se um espaço de inovação e pertencimento para os alunos, que passam a enxergar o conhecimento como algo aplicável à sua realidade cotidiana.

Se compreendemos o território usado como um espaço dinâmico e socialmente construído, a escola não pode ser vista como uma instituição isolada dentro desse contexto. Pelo contrário, ela participa ativamente da configuração desse território, uma vez que alunos, professores, funcionários e familiares interagem constantemente com o ambiente escolar e suas redondezas. Assim, ao invés de um espaço fixo e fechado, a escola pode ser pensada como um território educativo, em que os saberes não estão restritos às paredes da sala de aula, mas são construídos em diálogo com o bairro, a comunidade e os recursos locais disponíveis.

Essa perspectiva se aproxima da concepção de cidades educadoras, defendida por Moll (2015) e Gadotti (2009), que reforçam a ideia de que a educação deve se expandir para além dos muros da escola e se conectar com diferentes espaços do território, como praças, bibliotecas, centros culturais e mercados. A

escola, nesse sentido, atua como um nó dentro de uma rede maior de aprendizagens que acontece no cotidiano da comunidade.

Santos (1999) ainda enfatiza que "o território usado é o chão mais a identidade", destacando o caráter dinâmico e socialmente construído do espaço. Partindo dessa compreensão, percebemos que a escola não está apenas inserida no território; ela é parte constitutiva dele. Nesse sentido, o território escolar ganha vida pelas práticas cotidianas, permeado pelas relações sociais e culturais que determinam seus usos, pelas normas que regulam esses usos e pelas relações de poder que emergem desse contexto.

O uso é uma categoria que revela como diferentes atores sociais se apropriam dos espaços escolares e como esses espaços podem acolher uma diversidade de atividades simultâneas. Em uma perspectiva de escola aberta, os espaços escolares podem tornar-se ambientes de encontro e colaboração entre estudantes, educadores e comunidade, permitindo múltiplos usos que se complementam e enriquecem mutuamente. Por exemplo, uma área dentro da escola pode ser utilizada pelos professores para atividades de leitura e escrita em conjunto com membros da comunidade, que podem compartilhar suas experiências, contar histórias locais ou apresentar manifestações culturais, promovendo um sentido compartilhado e inclusivo do espaço.

Freire (1981) reforça a importância dessa apropriação crítica e consciente dos espaços, argumentando que os estudantes devem perceber-se como protagonistas ativos na definição e no uso pedagógico desses ambientes, reconhecendo-os como lugares abertos ao diálogo, à interação comunitária e à construção colaborativa do conhecimento.

Ao uso, soma-se a categoria de norma, que envolve tanto as regras formais (leis, regulamentos escolares, zoneamentos urbanos) quanto informais (costumes, tradições comunitárias). As normas escolares frequentemente distanciam-se das normas culturais locais, gerando tensões que, se compreendidas criticamente, podem tornar-se objeto de reflexão pedagógica.

Foucault (1987), ao discutir a disciplina e o controle social, esclarece como as instituições escolares, por meio de suas normas, não apenas organizam espaços e tempos, mas também regulam os corpos e comportamentos dos estudantes. Um exemplo disso é a forma como escolas tradicionalmente organizam celebrações de festividades locais. Embora essas festividades sejam frequentemente incluídas no

calendário escolar, o resultado costuma ser uma celebração isolada ao contexto interno da escola, desvinculada das práticas significativas que ocorrem na comunidade, limitando a potencial integração cultural e social dos estudantes com seu entorno.

Reconhecer e negociar essas normas conflitantes abre espaço para uma prática educativa mais inclusiva e dialógica, na qual a escola deixa de ser um espaço restritivo e passa a ser percebida como espaço de encontro e negociação cultural.

O capital simbólico [...] só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas, como corpo correto, língua, roupa, mobília [...] e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os predispõem a reconhecer (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-las como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força (Bourdieu, 2013, p. 111).

Bourdieu (1978) oferece elementos valiosos para refletir sobre essas questões, por meio do conceito de capital simbólico, que se refere à forma de poder que deriva do reconhecimento social e do prestígio atribuído a certos saberes e práticas culturais. Em muitos contextos escolares, o poder simbólico manifesta-se pela valorização de determinados saberes, linguagens e práticas culturais consideradas legítimas, em detrimento das culturas e experiências dos estudantes e suas famílias.

Esse processo pode, muitas vezes, reproduzir desigualdades sociais e limitar a oportunidade de os estudantes se identificarem no currículo escolar. No entanto, a instituição de ensino pode desempenhar um papel transformador ao promover o empoderamento de estudantes e comunidades, reconhecendo e valorizando conhecimentos locais e estimulando a participação de diversos atores sociais nas decisões relacionadas ao uso e ao significado dos espaços educativos.

Assim, a relação entre escola e território pode ser uma experiência de empoderamento coletivo, fomentando novas formas de participação cidadã e valorização das identidades locais.

Essa visão do território escolar por meio das categorias de uso, norma e poder permite não apenas aprofundar teoricamente a relação entre a escola e seu entorno, mas também apontar caminhos práticos para a construção de ambientes interativos significativos. Ao integrar criticamente esses elementos, a escola cria

condições favoráveis para práticas educativas dialógicas, inclusivas e transformadoras, capazes de ressignificar o território como espaço vivo de aprendizagem.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1987, p. 164).

No entanto, ainda vivenciamos desafios para essa integração na estrutura escolar tradicional. Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, não analisa a escola sob uma perspectiva pedagógica, mas como uma instituição disciplinar inserida em um sistema mais amplo de controle social. Ele estabelece paralelos entre a organização escolar e outras instituições, como prisões e hospitais, destacando seu papel na vigilância, na normatização dos corpos e na regulação dos comportamentos.

Para Foucault (1987), a escola não se limita a ser um espaço de aprendizado, mas também funciona como um mecanismo de disciplinamento que molda subjetividades e fortalece estruturas de poder por meio de regras, hierarquias e controle espacial.

Essa lógica disciplinar reflete-se na própria configuração física da escola: salas fechadas, carteiras enfileiradas e corredores estreitos que delimitam e restringem a mobilidade e a interação entre os alunos. Embora esse modelo ofereça vantagens, como a previsibilidade no ensino e a manutenção da ordem, ele também pode apresentar barreiras ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico, tornando a experiência escolar um processo menos engajador frente às demandas contemporâneas.

Santos (1996) utiliza o conceito de "rugosidades" para referir-se às permanências históricas e culturais que coexistem com as transformações contemporâneas no território. São marcas visíveis e invisíveis do tempo que resistem às mudanças e se mantêm como elementos estruturantes das relações sociais e da identidade coletiva. São elementos essenciais para a compreensão profunda do território, uma vez que permitem acessar as camadas históricas e culturais que conformam o espaço vivido.

As rugosidades podem se manifestar de formas diversas, sendo possível distingui-las em físicas e imateriais. As rugosidades físicas são facilmente perceptíveis na paisagem urbana ou rural, como edificações antigas, monumentos históricos, traçados urbanísticos originais, nomes de ruas que homenageiam personagens locais ou eventos históricos específicos. Por exemplo, o nome de uma rua pode remeter a uma antiga ocupação econômica da região ou homenagear personalidades que desempenharam papel importante na história local. Edifícios históricos, igrejas antigas, praças centrais ou até mesmo a arquitetura tradicional de algumas escolas são exemplos concretos que permitem ao observador fazer uma leitura visual e interpretativa da história de um local.

Já as rugosidades imateriais compreendem as memórias coletivas, tradições culturais, festas populares, saberes ancestrais, histórias orais e práticas sociais que perduram através do tempo, apesar das transformações espaciais e sociais. Uma festa religiosa que acontece anualmente, como uma procissão ou uma celebração comunitária, configura uma rugosidade imaterial significativa, reforçando os laços afetivos e identitários da população local. Da mesma forma, histórias compartilhadas por gerações sobre determinados acontecimentos ou personagens locais constituem importantes fontes para o estudo e a valorização da memória comunitária.

No contexto escolar, essas rugosidades apresentam enorme potencial pedagógico, especialmente na área de Língua Portuguesa, pela possibilidade de estabelecer uma relação direta entre a leitura de mundo e as práticas textuais. A escola pode se apropriar pedagogicamente dessas heranças históricas e culturais para desenvolver projetos interdisciplinares que estimulem o pensamento crítico, a valorização da história local e o senso de pertencimento dos estudantes. Por exemplo, ao explorar a narrativa oral da comunidade, os estudantes podem realizar entrevistas com moradores mais antigos, registrar e recontar essas histórias em diferentes gêneros textuais, como crônicas, memórias ou biografias, transformando-as em material didático vivo e significativo.

Masschelein e Simons (2014), ao analisarem o papel da escola na contemporaneidade, propõem um deslocamento dessa lógica disciplinar para um modelo mais aberto e experimental. Para os autores, a escola deve proporcionar "um tempo e um espaço em que as crianças e os jovens são temporariamente liberados das pressões e demandas da sociedade, da família e do mercado de

trabalho, para se dedicarem ao estudo e à formação de si mesmos" (Masschelein; Simons, 2014, p. 31). Isso implica uma reconfiguração dos espaços escolares, rompendo com a rigidez do modelo tradicional e criando ambientes interativos que favoreçam a experimentação e a autonomia dos estudantes.

Há ainda o ponto de vista que a qualidade do ambiente físico escolar tem influência direta na capacidade de aprendizagem dos alunos, como demonstram Deliberador e Kowaltowski (2015). Segundo os autores,

[...] a relevância dessa pesquisa relaciona-se com a importância da qualidade do ambiente físico escolar, aspecto que ganhou destaque internacional com a divulgação de pesquisas que demonstram a relação entre a qualidade desses espaços e a capacidade de aprendizagem dos alunos (Deliberador; Kowaltowski, 2015, p. 85).

Nesse sentido, espaços escolares planejados de forma flexível, com disposição modular e mobiliário adaptável, favorecem metodologias inovadoras e promovem maior engajamento dos estudantes. Além disso, a participação de diferentes agentes na concepção desses espaços é fundamental.

Ambientes escolares rígidos, com carteiras enfileiradas e padrões de circulação inflexíveis, tendem a reforçar um ensino centrado no professor, limitando a colaboração e o protagonismo dos estudantes. Em contrapartida, a introdução de elementos como pátios interativos, jardins sensoriais, salas modulares, espaços de convivência e ambientes tecnológicos cria um cenário mais dinâmico para a aprendizagem, promovendo maior autonomia e participação ativa dos estudantes.

A reorganização do espaço escolar deve estar alinhada a um currículo que valorize a interdisciplinaridade, a autonomia e a interação com o território. A concepção de ambientes interativos permite que os alunos se tornem protagonistas do próprio aprendizado, construindo significados a partir de suas experiências e ampliando sua percepção sobre a aplicação do conhecimento na vida cotidiana.

Essa necessidade de reformulação do espaço escolar está diretamente relacionada às abordagens pedagógicas contemporâneas. Freire (1981) defende que a educação dialógica e libertadora exige espaços que favoreçam a interação e a construção coletiva do conhecimento. Para ele, a escola não pode ser um espaço unidirecional, em que o professor é o detentor exclusivo do saber e os alunos meros receptores passivos. Pelo contrário, o ambiente educacional deve ser um espaço de troca ativa, no qual o aluno assume um papel central na construção do

conhecimento, participando do processo de ensino-aprendizagem de maneira crítica.

Freire argumenta que a verdadeira educação acontece na dialogicidade, ou seja, no encontro entre sujeitos que compartilham experiências, constroem significados e se reconhecem como agentes de transformação social. Assim, o espaço escolar deve refletir essa perspectiva, permitindo que os estudantes se expressem, questionem e participem ativamente das dinâmicas educativas. Isso implica não apenas uma mudança metodológica, mas também em um repensar acerca do ambiente físico, garantindo que os espaços sejam arquitetados e organizados para que ajudem a estimular a cooperação, a criatividade e o pensamento crítico dos educandos.

A visão freireana também reforça a necessidade de uma escola que dialogue com o contexto social e cultural dos alunos. Para isso, os ambientes interativos não devem se limitar ao interior das salas de aula, mas expandir e alcançar áreas de convivência, espaços ao ar livre e até mesmo o território que rodeia a escola. Essa concepção liberta os estudantes a perceberem a aprendizagem como um processo contínuo, dinâmico e contextualizado, no qual os conhecimentos adquiridos são ressignificados ou recontextualizados por meio das interações concebidas pelo território.

Dessa forma, repensar a arquitetura escolar e sua relação com o território significa ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer a autonomia dos alunos. Sob a ótica freireana, a escola ideal se aproxima de ser um espaço onde se aprende pela experimentação, pelo diálogo e pela vivência concreta das múltiplas linguagens que compõem o mundo. Isso exige um rompimento com a lógica disciplinar tradicional e uma reconfiguração do ambiente escolar para que ele se torne um verdadeiro espaço de emancipação e participação cidadã.

3.1. Além do espaço físico

A transformação dos espaços escolares não se limita à sua estrutura física, mas deve considerar também as diferentes formas como os alunos aprendem. Nessa perspectiva, Gardner (1999) contribui ao destacar que os indivíduos possuem múltiplas inteligências e modos distintos de apreensão do conhecimento. Enquanto alguns estudantes assimilam melhor por meio da leitura e da escrita, outros se

desenvolvem plenamente através da interação social, da experimentação prática ou do movimento corporal. Para atender a essa diversidade, os espaços escolares precisam ser mais flexíveis e adaptáveis, contemplando uma pluralidade de abordagens.

Além da individualidade dos estudantes, é essencial considerar o contexto social e cultural no qual a escola está inserida. A antropologia, enquanto ciência que estuda as culturas humanas em suas múltiplas expressões, oferece contribuições valiosas para a compreensão da educação como um fenômeno cultural. Geertz (1989), um dos principais representantes da antropologia interpretativa, destaca que o conhecimento não é algo abstrato e universal, mas sim construído dentro de contextos simbólicos específicos, repletos de significados partilhados por uma comunidade. Nesse sentido, o aprendizado não pode ser desvinculado das experiências cotidianas dos alunos, de suas práticas sociais, valores, crenças e modos de ver o mundo.

Ao reconhecer essa dimensão cultural da aprendizagem, a escola passa a ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente de trocas simbólicas e de construção de sentidos. Isso implica abrir-se para o diálogo com a comunidade, valorizar os saberes locais e incorporar elementos do cotidiano dos estudantes no processo educativo.

Tal postura pedagógica contribui para tornar o ensino mais contextualizado, significativo e relevante, pois respeita e integra as vivências dos alunos, promovendo uma educação que reconhece e dialoga com a diversidade cultural. A partir dessa perspectiva antropológica, educar é também interpretar e mediar diferentes visões de mundo, construindo pontes entre o conhecimento escolar e os múltiplos contextos de vida dos estudantes.

Iniciativas de arquitetura escolar inovadora mostram que o design dos espaços pode impactar diretamente a forma como os alunos interagem e constroem conhecimento. Exemplos como a EMEF Campos Salles e o projeto *Âncora*, em Cotia (SP), demonstram que a reorganização do espaço escolar, aliada a práticas pedagógicas não convencionais, pode transformar a experiência educativa. Essas escolas adotam ambientes abertos, espaços compartilhados e uma estrutura que valoriza a autonomia dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais participativa e significativa.

Portanto, a busca por ambientes interativos na escola passa pelo reconhecimento de que o espaço físico é também um elemento pedagógico. Repensar a arquitetura escolar significa repensar o próprio processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento e ressignificando o papel da escola na formação dos sujeitos. A escola ideal deve ser um espaço que acolha as diferenças, valorize a participação ativa dos alunos e estabeleça uma conexão profunda com seu território, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também social e emocional dos estudantes.

Para que essa conexão com o território se realize efetivamente, é fundamental compreender o território para além de sua definição geográfica, considerando o território como um espaço socialmente construído, conforme abordado anteriormente com base nas formulações de Santos (1996), torna-se necessário refletir mais profundamente sobre as implicações pedagógicas dessa concepção para a escola.

Se o território é entendido como um espaço dinâmico, tecido por relações e significados sociais, então a escola deve assumir-se não apenas como um local de transmissão do conhecimento formal, mas também como participante ativa na construção cotidiana desse território, estabelecendo vínculos reais com a comunidade que a circunda.

Santos (2004) utiliza os conceitos de verticalidades e horizontalidades para explicar dinâmicas espaciais contemporâneas. As verticalidades referem-se a fluxos globais organizados hierarquicamente que conectam pontos distantes, enquanto as horizontalidades representam interações cotidianas e relações próximas entre indivíduos e grupos sociais locais.

As verticalidades são impulsionadas predominantemente por forças globais, como políticas educacionais nacionais (exemplo claro é a BNCC), mídias de massa e redes sociais digitais. A BNCC, ao padronizar os conteúdos e competências a serem desenvolvidos pelas escolas de todo o Brasil, exerce uma verticalidade ao criar um currículo comum, estruturado em um discurso nacional de educação que uniformiza expectativas e práticas. Outro exemplo relevante é a influência das mídias e redes sociais, que propagam discursos e valores hegemônicos, estabelecendo um padrão cultural e linguístico que pode contrastar fortemente com as culturas locais.

Por outro lado, as horizontalidades envolvem interações sociais cotidianas, estabelecidas entre vizinhos, associações comunitárias, grupos culturais locais e práticas de solidariedade no território próximo à escola. Associações de moradores que promovem ações culturais, feiras locais, projetos comunitários de preservação ambiental, e iniciativas culturais locais exemplificam claramente essas relações horizontais. Essas práticas são marcadas pela proximidade física e cultural e configuram redes locais de pertencimento e solidariedade, essenciais para a construção da identidade comunitária.

No espaço escolar, a tensão entre verticalidades e horizontalidades pode gerar conflitos significativos, mas também potencialidades pedagógicas ricas.

O conflito surge frequentemente quando políticas educacionais e discursos padronizados colidem com as práticas culturais e sociais locais. Por exemplo, práticas pedagógicas padronizadas e conteúdos curriculares estabelecidos nacionalmente podem, por vezes, entrar em conflito com saberes e tradições locais, gerando possíveis desconexões entre o que a teoria ensinada na escola e o contexto prático vivido pelos estudantes.

Contudo, se bem planejado, essa tensão, também, traz uma oportunidade única para a escola atuar como mediadora crítica e espaço de reterritorialização. Nesse papel, a escola utiliza sua posição intermediadora para fomentar um diálogo produtivo entre o global e o local. Ao agir criticamente diante das verticalidades, a escola pode estimular os estudantes a perceberem e questionarem discursos dominantes, analisando-os em contraste com suas narrativas e práticas locais.

No ensino de Língua Portuguesa, os estudantes podem ser convidados a realizar análises críticas de textos midiáticos, identificando estratégias discursivas que reproduzem valores globais hegemônicos e confrontando esses discursos com textos produzidos na comunidade ou com narrativas orais locais.

4. O Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II

No contexto desta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II foi abordado como eixo central para integrar escola e território. Ou seja, buscou-se entender como as práticas de Língua Portuguesa podem extrapolar a sala de aula e conectar-se ao espaço social ao redor, tornando a aprendizagem mais significativa e situada. Isso acontece porque a Língua Portuguesa atua como um "fio condutor" ideal para articular escola, território e multiletramentos: por sua natureza mediadora, permite transformar o território em um texto vivo, aberto às leituras e reescritas pelos estudantes.

Como ressalta Santos (1996), "o território não é apenas um espaço físico, mas uma construção social", constituído pelas relações e práticas cotidianas que nele ocorrem. Assim, ao utilizar práticas de linguagem contextualizadas no ambiente dos estudantes, a aula de Língua Portuguesa torna-se uma oportunidade de apropriação simbólica e crítica dos lugares, respondendo tanto às competências previstas pela BNCC, quanto à necessidade contemporânea de uma educação que integre múltiplos modos de comunicação e expressão.

Reconhecer a escola como parte do território educativo significa ultrapassar a concepção de um espaço escolar fechado e valorizar o entorno comunitário como extensão do ambiente de aprendizagem. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, além de desenvolver habilidades linguísticas, assume na pesquisa a função de fomentar interação com o meio, leitura de mundo e expressão cultural dos estudantes em relação ao lugar onde vivem. Em suma, o capítulo examinou como as orientações curriculares atuais e as teorias de multiletramentos fundamentam práticas de Língua Portuguesa que dialogam com o território e com as múltiplas linguagens contemporâneas.

Embora políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatizem o protagonismo juvenil, a interdisciplinaridade e a articulação entre escola e território, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II ainda permanece, em grande parte, limitado a práticas escolares distantes da realidade social dos estudantes. Essa dissociação manifesta-se tanto nos objetos de estudo, frequentemente centrados em textos literários ou normativos distantes das vivências imediatas dos estudantes, quanto nas formas de abordagem, marcadas

pela valorização da norma culta, da decodificação textual e da lógica avaliativa tradicional.

Persiste, assim, uma tensão entre o discurso oficial de uma educação contextualizada e as rotinas escolares que invisibilizam os multiletramentos vivenciados pelos alunos em seus territórios. Embora as dez Competências Gerais da Educação Básica, previstas pela BNCC, ofereçam fundamentos importantes para uma educação crítica, ética, participativa e sensível à diversidade, ainda há um grande potencial que pode ser explorado nessas diretrizes para promover práticas pedagógicas que conectem, de forma significativa, a escola ao território dos estudantes. Essa limitação decorre, em grande parte, da persistência de modelos educacionais baseados na homogeneização dos saberes, na hierarquização do conhecimento e na separação entre as práticas escolares e a realidade vivenciada pelas comunidades.

Neste capítulo, que investiga essas raízes, compreendemos como a lógica escolar vigente muitas vezes negligencia a potência educativa do território e dos saberes locais. Propõe-se, portanto, a análise crítica do ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva de uma prática territorializada, crítica e situada. Essa prática deve ser capaz de reconhecer e mobilizar os repertórios socioculturais dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem. Dentro desse horizonte, o ensino de Língua Portuguesa pode ser ressignificado como um campo fértil para a mediação entre escola e território, contribuindo para a transformação simultânea do espaço escolar e das realidades que o circundam.

Nesse sentido, as competências não são apenas dialogadas, mas mobilizadas como ferramentas de legitimação. A Competência Geral 1 (Conhecimento) oferece uma base importante para repensar o currículo de maneira mais contextualizada. Ao valorizar o conhecimento socialmente construído, ela incentiva a substituição de saberes tradicionais e distantes da realidade por uma investigação mais aprofundada das questões locais. Assim, ao citar Santos, não se trata apenas de uma referência teórica, mas de uma inspiração para agir e promover mudanças.

Da mesma forma, a Competência Geral 3 (Repertório Cultural) e a Competência Geral 6 (Trabalho e Projeto de Vida) valorizam a diversidade cultural e incentivam a inclusão de diferentes manifestações culturais, como o funk, o rap, o slam, as histórias tradicionais dos mais velhos e as expressões culturais do bairro.

Essas modalidades são reconhecidas como fontes valiosas de conhecimento e expressão, merecendo ser abordadas com a mesma atenção, respeito e apreciação, numa perspectiva que reconhece a pluralidade dos saberes e rompe com hierarquias excludentes.

Contudo, é na Competência Geral 9 (Empatia e Cooperação) e, especialmente, na Competência Geral 10 (Responsabilidade e Cidadania) que a relação entre a escola e o território ganha uma importância ainda maior, sendo o foco principal desta pesquisa. Elas exigem ir além da "interação com o meio" para promover a intervenção no meio. A mera observação do território como "texto vivo" é insuficiente; é preciso fomentar o protagonismo que reescreve esse texto. Isso se traduz em práticas pedagógicas concretas e de alto impacto, com a Língua Portuguesa desempenhando um papel essencial nesse processo de construção e ação.

Imagine, por exemplo, estudantes desenvolvendo um projeto de mapeamento afetivo e crítico do bairro, onde produzem podcasts com entrevistas de moradores antigos para resgatar a memória local. Tal projeto não é um mero exercício: ele demanda pesquisa (letramento informacional), elaboração de roteiros (escrita formal e planejamento textual), condução de entrevistas (oralidade, escuta ativa, empatia), edição de áudio (letramento digital) e divulgação para a comunidade (circulação social do texto).

Outras opções igualmente interessantes incluem a produção de minidocumentários em vídeo, nos quais os estudantes destacam problemas locais, como questões relacionadas ao saneamento básico ou à falta de espaços públicos de lazer, apresentando também possíveis soluções.

Por fim, o desenvolvimento de campanhas de conscientização, tanto no ambiente físico quanto digital, pode abordar temas importantes para o bairro, como a coleta seletiva, a preservação dos espaços públicos ou a valorização do comércio local, promovendo o engajamento cívico e a responsabilidade coletiva.

Nesse processo, a Língua Portuguesa atua como instrumento estruturante, ao mobilizar habilidades essenciais como a leitura crítica de contextos, a argumentação escrita e oral, a construção de narrativas coerentes e a produção de textos multissemióticos. Assim, a linguagem deixa de ser apenas objeto de estudo e se torna ferramenta de análise social, articulação política e transformação coletiva.

Ainda sob essa perspectiva, a escola transcende seu papel de transmissora de conhecimento e assume a função de agente mediador e catalisador de transformação territorial. Ela não apenas utiliza o território como recurso didático, mas se posiciona como parceira da comunidade, gerando uma transformação mútua: o território qualifica a aprendizagem da Língua Portuguesa, e uma Língua Portuguesa engajada, focada no desenvolvimento de competências reais, devolve ao território cidadãos mais potentes, conscientes e capazes de nele atuar. O ensino de Língua Portuguesa, portanto, cumpre seu papel linguístico e, fundamentalmente, seu inadiável papel político.

Para instrumentalizar essa conexão entre a Língua Portuguesa e o território, a BNCC oferece um eixo estruturante fundamental: a organização do currículo por campos de atuação. Em vez de tratar os gêneros textuais de forma isolada e descontextualizada, essa abordagem os insere em esferas da vida social onde as práticas de linguagem de fato acontecem. Para os anos finais do Ensino Fundamental, ganham destaque os campos jornalístico-midiático, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, e o da atuação na vida pública. Essa organização curricular é a chave para uma pedagogia territorializada, pois cada campo se conecta a espaços e finalidades sociais concretas, permitindo que a escola dialogue diretamente com o mundo que a cerca.

Nessa perspectiva, projetos de intervenção no bairro, como a já citada produção de minidocumentários e *podcasts*, tensionam o papel do estudante de mero consumidor de informações para o de produtor crítico de mídia, encontrando amparo no Campo Jornalístico-Midiático. Estimular este campo confronta a passividade ao qualificar a participação dos jovens no trato com a informação e a opinião, desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico necessários para se situar diante de interesses diversos. Ao produzir uma fotorreportagem ou um vlog noticioso sobre uma questão local, os estudantes não apenas aplicam técnicas, mas disputam narrativas, utilizando as ferramentas da cultura digital para pautar debates e dar visibilidade às suas verdades, transformando a apatia em comunicação de impacto.

Respondendo diretamente ao chamado por uma "intervenção no meio", que supera a simples "interação", o Campo de Atuação na Vida Pública demonstra o papel de instrumento para diminuir a distância entre o cidadão e as instâncias de poder. Em vez de apenas estudar a estrutura de um estado democrático, este

campo oferece o arsenal linguístico para intervir nele, capacitando os jovens a questionar, reclamar direitos e denunciar desrespeitos. A tensão aqui reside em transformar a indignação silenciosa em ação política formalizada, tal como preconiza a Competência Geral 10. A elaboração de uma carta de reclamação, um projeto cultural ou uma petição online deixa de ser um mero exercício escolar para se tornar uma ferramenta de pressão social, com real valor, capacitando o estudante a usar a linguagem como forma de exercer poder e exigir responsabilidade.

Para que essa investigação das questões locais não seja superficial, o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa desafia a hierarquia tradicional do conhecimento, oferecendo suporte metodológico. Os estudantes, em vez de apenas consumirem textos didáticos, passam a produzir conhecimento sobre sua própria realidade. Como defendido anteriormente, um projeto de mapeamento do bairro que resulta em um relato multimidiático de campo ou um documentário posiciona a investigação comunitária como uma prática de pesquisa legítima, conferindo rigor e método à análise do território e validando a escola como um centro de produção de saber relevante e situado.

Por fim, a disputa cultural entre a tradição literária e as expressões periféricas, como o rap e o slam, encontra no Campo Artístico-Literário seu palco privilegiado. Este campo não se limita a "incluir" esses gêneros já mencionados como repertórios válidos; ela reside, sobretudo, em reconhecê-los como produções complexas, dignas da mesma análise e apreciação crítica dedicadas à literatura tradicional. É por meio desse confronto direto com as hierarquias de gosto que se promove a formação de um leitor-fruidor, um sujeito que desenvolve critérios próprios e percebe o potencial transformador e humanizador que a arte carrega ao dialogar com sua própria identidade e território.

4.1. Multiletramentos e Letramento Digital

A transição para a cultura digital reconfigurou de maneira irreversível as práticas sociais de leitura, escrita e comunicação, impondo à escola o desafio de repensar seus fundamentos. O conceito de letramento, tradicionalmente atrelado ao domínio do código alfabético e ao texto impresso, mostrou-se insuficiente para abarcar a complexidade de um ecossistema comunicacional marcado pela

convergência de mídias, pela interatividade e pela onipresença de textos que integram múltiplas linguagens.

Nesse cenário, emergem os conceitos de multiletramentos e letramento digital, não como meros apêndices tecnológicos, mas como paradigmas que exigem uma profunda revisão do papel da educação, do currículo e das práticas pedagógicas. Segundo Rojo (2012), os multiletramentos respondem à diversidade cultural e à multiplicidade de linguagens, demandando da escola uma nova postura frente aos modos contemporâneos de significação.

Coscarelli (2019) aprofunda essa discussão ao afirmar que o letramento digital não se resume ao domínio técnico de ferramentas, mas envolve competências críticas e cidadãs que permitem ao sujeito participar de forma ativa e reflexiva na cultura digital. Nesse mesmo sentido, Silva (2010) propõe o conceito de sala de aula interativa, uma abordagem pedagógica alinhada à cibercultura e capaz de potencializar a aprendizagem por meio da comunicação dialógica, colaborativa e territorializada.

Esse cenário sustenta, portanto, a ideia de que uma pedagogia verdadeiramente conectada ao seu tempo deve, necessariamente, ser uma pedagogia dos multiletramentos, do letramento digital crítico e, consequentemente, uma pedagogia territorializada e interativa e, para tal construção, dialogamos com três expoentes do pensamento brasileiro sobre o tema: Rojo, Coscarelli e Silva. Suas obras, em conjunto, oferecem um percurso analítico completo e complementar, que vai da fundamentação sociocultural à especificação das competências digitais e à proposição de uma práxis pedagógica coerente com a cibercultura.

Rojo (2012) estabelece as bases conceituais dos multiletramentos como resposta à heterogeneidade cultural e à multimodalidade dos textos contemporâneos. Na sequência, Coscarelli (2019) aprofunda a discussão ao investigar as competências exigidas pelo letramento digital crítico, com ênfase em sua dimensão ética e cidadã. Por fim, Silva (2010) propõe um modelo pedagógico-comunicacional que se apresenta como condição de possibilidade para uma educação conectada, interativa e situada.

Para compreender a complexidade do letramento na cultura digital, é relevante situá-lo dentro do quadro conceitual mais amplo dos multiletramentos.

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma única palavra - multiletramentos -, termo que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que temos com a ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 64).

O termo "Multiletramentos" foi cunhado em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (1996), um coletivo de pesquisadores que se reuniu para debater a inadequação do letramento tradicional frente a duas transformações globais interdependentes. A primeira, a multiplicidade de canais e meios de comunicação, impulsionada pela revolução digital, que reconfigurou os modos de produção e circulação de textos, tornando-os inerentemente mais interativos e multimodais.

A segunda, de igual ou maior importância, a crescente diversidade cultural e linguística das sociedades, intensificada pela globalização e por fluxos migratórios, que tornava obsoleto um modelo educacional monocultural. A Pedagogia dos Multiletramentos surge, portanto, como uma resposta a essa dupla realidade, propondo uma educação que seja, ao mesmo tempo, sensível às novas formas de comunicação e às múltiplas culturas presentes na sala de aula.

Conceitualmente, a riqueza do termo reside na dupla significação do prefixo "multi", que aponta para os dois pilares da teoria: a multiculturalidade e a multimodalidade. A vertente da multiculturalidade refere-se à necessidade imperativa de a escola reconhecer, valorizar e trabalhar pedagogicamente com a diversidade de culturas, identidades, etnias e repertórios linguísticos que os alunos trazem consigo. Trata-se de um movimento de superação de um currículo que historicamente privilegiou uma norma culta e um repertório cultural hegemônico, silenciando outras manifestações. Nessa perspectiva, a diversidade não é um problema a ser corrigido, mas uma riqueza a ser explorada no processo de ensino-aprendizagem.

É precisamente neste ponto que a teoria de Rojo (2012) oferece um portal teórico fundamental para a presente pesquisa. Ao postular a multiculturalidade como um pilar pedagógico, a teoria dos multiletramentos exige que a escola se volte para o território de seus alunos. A diversidade cultural que os estudantes trazem para a escola está muito atrelada aos seus contextos de vida, suas famílias e os bairros onde vivem. Essas experiências e origens fazem parte do seu dia a dia, formando

uma riqueza que podemos valorizar e aprender com ela, como também ressalta Santos (1996), é "o chão mais a identidade".

Portanto, uma pedagogia dos multiletramentos que leve a sério a multiculturalidade não pode ser desterritorializada. Ela deve, por definição, ser uma pedagogia que ancora suas práticas nos saberes, nas linguagens e nas culturas locais, transformando o território de um mero pano de fundo em matéria-prima para o currículo.

A segunda vertente, a da multimodalidade, descreve a natureza dos textos contemporâneos. Estes textos raramente se constituem apenas pela linguagem verbal escrita; ao contrário, eles orquestram uma multiplicidade de modos de significação - como imagens estáticas e em movimento, design gráfico, som, música, fala e gestos - para construir seus sentidos de maneira integrada. A leitura, nesse contexto, transcende a decodificação de signos alfabéticos e se torna uma prática complexa que exige a habilidade de compreender como as diferentes semioses interagem para produzir significado. Com a ascensão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), essa combinação tornou-se a norma, e não a exceção, evidenciando a urgência de se trabalhar com esses textos na escola.

As implicações pedagógicas dessa abordagem são transformadoras. A proposta de Rojo (2012) defende a incorporação sistemática de gêneros discursivos multimodais e multiculturais que efetivamente circulem na sociedade, como vlogs, memes, podcasts, fanfics e infográficos.

Isso reposiciona o aluno, que deixa de ser um receptor passivo para ser reconhecido como um sujeito protagonista, que já é, fora dos muros da escola, um produtor e consumidor ativo de bens culturais em novas mídias. O papel da escola não é "ensinar" os jovens a usar tecnologias que eles frequentemente já dominam, mas sim reconhecer, legitimar e expandir criticamente essas práticas, instrumentalizando-os para que se tornem "agentes culturais ativos", capazes de analisar e produzir textos multimodais de forma crítica.

A tecnologia, nesse quadro, funciona como um catalisador: ela torna a diversidade de textos e linguagens mais visível e participativa, forçando a escola a se ver num cenário de confronto com sua própria inadequação em lidar com essa realidade plural.

Partindo do "mapa" amplo dos multiletramentos de Rojo, Coscarelli (2019) aprofunda e especifica o território digital, mostrando como esse espaço requer um

conjunto interdependente de competências que vai muito além do simples manejo técnico de ferramentas. Enquanto a alfabetização digital refere-se ao "saber como fazer" (uso de teclado, navegação em navegadores, manuseio de software), o letramento digital engloba também o "saber para quê" e "por quê" se faz uso dessas tecnologias: trata-se de uma prática social crítica, ética e cidadã (COSCARELLI, 2019).

Essa distinção é crucial: não basta inserir computadores e apps na sala de aula; é preciso ensinar a ler, avaliar, produzir e intervir de forma consciente no ambiente digital.

Para ensinar alunos a usarem a internet como fonte de informações e ajudá-los a serem leitores eficientes, também em ambientes digitais, é preciso entender que a leitura on-line exige do sujeito habilidades para navegar e para ler, usando e conectando múltiplas fontes, hipertextualmente conectadas. Ler neste ambiente é, essencialmente, uma atividade investigativa, de busca, de seleção e de articulação de informações (Coscarelli, 2019, p. 72).

Segundo a autora, no ambiente digital, que permeia o mundo contemporâneo, a leitura deixa de ser um ato predominantemente linear e receptivo para se tornar uma "atividade de investigação". Diferentemente de um livro, cujo percurso é largamente definido pelo autor, a leitura na internet exige que o leitor assuma uma postura ativa e protagonista. O ambiente digital, com sua abundância de fontes e caminhos possíveis, demanda que o leitor formule perguntas, busque ativamente por informações, avalie a pertinência e a confiabilidade do que encontra e, por fim, sintetize o conhecimento construído a partir de múltiplas fontes.

Para compreender a complexidade da leitura online, Coscarelli (2019) propõe uma distinção importante tanto do ponto de vista conceitual quanto pedagógico, entre duas habilidades principais que, embora distintas, estão sempre interligadas: navegar e ler.

Navegar envolve a capacidade de se movimentar de forma eficiente e estratégica pelo universo hipertextual da internet. Isso inclui habilidades como formular boas perguntas em mecanismos de busca, interpretar os resultados obtidos, tomar decisões sobre quais links seguir, além de se orientar dentro de um site ou plataforma mais complexa, evitando perder-se na quantidade de informações disponíveis. Essa habilidade é fundamental para construir uma estrutura que permita ao leitor chegar aos conteúdos mais relevantes para seus objetivos.

Ler, por sua vez, refere-se à compreensão do conteúdo de uma página ou texto específico uma vez acessado. No contexto digital, essa leitura pode ser ainda mais desafiadora, pois é necessário interpretar diferentes elementos, como textos, imagens, vídeos e outros recursos multimodais que compõem a página. Assim, a leitura digital envolve uma atenção a múltiplas linguagens e semióticas que demandam atenção e interpretação.

Segundo Coscarelli (2019), uma abordagem pedagógica eficaz para a leitura digital deve desenvolver tanto a capacidade de navegar quanto a de ler. Uma navegação pouco eficiente pode impedir o acesso ao conhecimento desejado, enquanto uma navegação bem-feita, mas que leva a textos de difícil compreensão, também compromete o entendimento. Portanto, a competência na leitura digital está na harmonia entre movimentar-se pela rede de forma inteligente e extrair sentido dos conteúdos acessados, garantindo assim uma experiência mais enriquecedora e efetiva.

Assim, ensinar letramento digital é promover uma práxis crítica em que o sujeito desenvolve autonomia para questionar, selecionar e (re)significar saberes, exercendo cidadania em um ecossistema informacional marcado pela abundância, pela dispersão e, muitas vezes, pela desinformação.

Os aportes de Silva (2001) sobre cibercultura e interatividade oferecem a peça que faltava para articular, num mesmo horizonte, as dimensões multiculturais e multimodais e o letramento digital crítico: “É o modo de comunicação que vem desafiar professores e gestores da educação, igualmente centrados no paradigma da transmissão, a buscar a construção da sala de aula onde a aprendizagem se dá com a participação e cooperação dos alunos (Silva, 2001, p. 33)”

Silva (2001) traz um ponto de vista que é útil para demonstrar como esses processos se transformam em prática pedagógica - isto é, que organização comunicacional e que papel docente possibilitam uma aprendizagem realmente colaborativa e situada. Ao definir a interatividade como "modo de comunicação que desafia o paradigma da transmissão", exigindo "participação e cooperação dos alunos" em vez de passividade, ele desloca o foco do conteúdo para o processo: a aprendizagem acontece na negociação de sentidos entre sujeitos conectados em rede, o que se alinha diretamente à proposta de ambientes interativos entre escola e território.

A partir da mudança do paradigma transmissivo para uma abordagem mais dialogante na comunicação, surge a necessidade de reorganizar a sala de aula - e, consequentemente, o espaço escolar - como um ambiente colaborativo e conectado.

Quando o professor assume o papel de mediador e curador das interações, em vez de apenas transmitir conteúdos, ele reconhece que o mundo digital faz parte do cotidiano dos alunos, influenciando suas ações e percepções de forma constante. Nesse contexto, onde memes, vlogs e redes sociais são tão presentes na vida dos jovens quanto as ruas do bairro, o professor pode criar oportunidades para que esses recursos digitais sejam utilizados de maneira significativa, promovendo diálogos com questões reais da comunidade.

A investigação, então, acontece por meio das Práticas de Estudo e Pesquisa previstas na BNCC, envolvendo atividades como coleta de dados em campo, análise de informações online e produção multimodal de conhecimento. Assim, a aprendizagem passa a acontecer de forma integrada, conectando o mundo digital com a experiência concreta, promovendo uma leitura crítica e uma intervenção social que enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

Essa curadoria consciente possibilita que o currículo nacional - que estabelece objetivos de aprendizagem - se conecte com as manifestações culturais locais, tornando a produção discursiva do aluno uma intervenção ativa no território. Assim, a leitura e a navegação deixam de ser atividades isoladas e passam a ser práticas colaborativas de construção de sentido, que valorizam diferentes saberes e desafiam narrativas dominantes.

Ao mesmo tempo, a proposta de Silva (2001) de promover uma maior interatividade incentiva a criação de espaços físicos e tecnológicos que integrem o "mundo online" e o "mundo offline". Ambientes híbridos, como laboratórios de mídia, pátios conectados e estúdios de podcast comunitário, funcionam como plataformas de autoria, onde a multimodalidade se torna uma prática comum.

Navegar é transitar e saber se localizar desde plataformas on-line até o entorno da escola; ler é compreender tanto as dinâmicas do digital quanto os textos que a vizinhança produz. Assim, a interatividade, materializada em dispositivos, espaços e práticas docentes colaborativas, tem o potencial de conectar a Língua Portuguesa a uma ferramenta social para ler, contar histórias e transformar o território de forma consciente e participativa.

5. Os caminhos da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, voltada à investigação de fenômenos educacionais e sociais relacionados à interação entre espaços escolares, territórios educativos e o ensino da Língua Portuguesa. A opção pela abordagem qualitativa se justifica por permitir uma compreensão mais aprofundada dos contextos educacionais, valorizando a interpretação de significados, a vivência dos sujeitos envolvidos e a articulação constante entre teoria e prática.

Como afirma Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca acessar dimensões da realidade que não podem ser quantificadas, priorizando a riqueza dos sentidos, das experiências humanas e dos processos simbólicos que constituem o cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (Minayo, 2001, p. 21).

A metodologia adotada neste estudo, além de qualitativa, é de natureza documental, fundamentada em uma revisão bibliográfica exploratória e centrada na análise de estudos de caso consolidados em contextos educacionais inovadores. O objetivo foi analisar como a reorganização espacial e a integração com a comunidade enquanto território educativo, podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Esta análise está alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências da área de Linguagens, que incluem o letramento, a escuta ativa, a oralidade, a leitura crítica, a análise linguística e a produção de textos em múltiplos gêneros e mídias.

Para isso, foram analisados projetos arquitetônicos e pedagógicos que expressam concepções inovadoras de espaço educativo, rompendo com a organização escolar tradicional e estimulando práticas de ensino mais significativas e contextualizadas. A arquitetura escolar, em especial, foi considerada elemento

central e crítico da investigação, uma vez que espaços escolares planejados de forma flexível, com disposição modular e mobiliário adaptável, favorecem metodologias inovadoras e promovem maior engajamento dos estudantes (Deliberador; Kowaltowski, 2015).

Também fizeram parte do corpus de análise os documentos curriculares, como a própria BNCC e outras diretrizes nacionais, buscando compreender como os espaços e práticas escolares favorecem as experiências de linguagem propostas para o Ensino Fundamental II, com foco em metodologias ativas e na mediação entre escola e comunidade.

A escolha do Ensino Fundamental II, como foco da investigação, está diretamente relacionada à trajetória profissional da pesquisadora, que atua há mais de uma década como professora de Língua Portuguesa nessa etapa. Essa experiência proporciona conhecimento aprofundado sobre os desafios recorrentes, como lacunas na compreensão leitora, dificuldades na produção textual e limitações impostas por modelos espaciais e metodológicos tradicionais.

Além disso, essa etapa de ensino é considerada pela BNCC um momento estratégico para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, o que torna pertinente analisar como a organização espacial e a integração da escola com o território podem contribuir para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa no segmento em questão.

Nesse sentido, a análise documental foi articulada ao estudo empírico de escolas que apresentem práticas pedagógicas e configurações espaciais alinhadas a esses princípios, compondo um corpus que integra diretrizes normativas e experiências concretas. A seleção das duas escolas brasileiras que compõem o corpus empírico foi orientada por três critérios:

(1) pertinência ao objeto de estudo, priorizando instituições que já desenvolvem práticas pedagógicas interativas, articulam-se com o território e estruturam ações voltadas para aprendizagens significativas em Língua Portuguesa;

(2) diversidade contextual, contemplando instituições situadas em regiões distintas, com diferentes configurações socioeconômicas e culturais, possibilitando a comparação entre modos variados de organização espacial e pedagógica;

(3) aderência às diretrizes curriculares e ao conceito de território educativo, permitindo a análise de práticas alinhadas à BNCC, fundamentadas nos multiletramentos e articuladas ao conceito de território (Santos, 1999).

A escolha de dois casos se justifica, também, pelo volume e pela diversidade de dados a serem coletados, suficientes para compor um corpus robusto para a análise qualitativa, dispensando a inclusão de outras instituições. Dessa forma, buscou-se assegurar o rigor analítico e a viabilidade metodológica, preservando a coerência entre o escopo da pesquisa e o tempo disponível para sua execução.

Assim, o conjunto desses dois casos oferece uma base sólida para investigar os temas centrais desta pesquisa: como práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis podem se adaptar às demandas específicas do território, e como a arquitetura escolar pode potencializar a criação de ambientes que estimulam a interação e favorecem a aprendizagem da Língua Portuguesa.

A análise parte de dois casos brasileiros reconhecidos pela flexibilidade curricular, pela articulação comunitária e pelo desenvolvimento de metodologias por meio de projetos e práticas de integração sistemática com o entorno. Essa combinação possibilita examinar como a arquitetura escolar e a organização pedagógica interagem para fortalecer vínculos entre escola e território e favorecer aprendizagens em Língua Portuguesa.

Os dois casos em análise correspondem ao Projeto Âncora, em Cotia (SP), e à EMEF Campos Salles, localizada em Heliópolis, São Paulo. O Projeto Âncora, criado em 1995 como organização não governamental e transformado em instituição de ensino em 2012, foi inspirado na experiência da Escola da Ponte, em Portugal, e estruturado sobre a aprendizagem por projetos interdisciplinares, a tutoria individualizada e a participação da comunidade (Pacheco, 2014; Ramos, 2018; Projeto Âncora, 2020).

Já a EMEF Campos Salles, fundada em 1911, passou por um processo de reorganização a partir de 2007, igualmente sob a influência das práticas da Escola da Ponte, adotando grandes salões de aprendizagem, currículo flexível e forte articulação comunitária (Nogueira, 2011; CENPEC, 2018; INEP, 2020; SED-SP, 2022). A escolha dessas instituições fundamenta-se na documentação disponível em estudos acadêmicos e relatórios institucionais que as reconhecem como experiências inovadoras de integração entre escola e território.

Essas abordagens não são compreendidas como fórmulas replicáveis, mas como referências empíricas que contribuem para a visualização de possibilidades de reorganização física, social e curricular da escola. A análise desses casos

subsidiou a proposição final deste trabalho: um *modelo referencial de escola territorializada*, fundamentado em princípios pedagógicos, espaciais e linguísticos que favoreçam aprendizagens contextualizadas e integradas ao território.

Para a análise e interpretação dos dados coletados, adotou-se a análise documental de cunho interpretativo. Trata-se de uma abordagem que permite extrair informações de fontes primárias e secundárias, articulando-as com o referencial teórico.

O processo organizou-se em etapas de:

- a) leitura flutuante e seleção;
- b) sistematização temática; e
- c) análise crítica e produção de sínteses.

Esse processo é recursivo e emergente, o que significa que não segue uma linearidade rígida, mas se constrói em movimentos de ida e volta entre teoria e dados, entre caos e ordem, entre desconstrução e reconstrução.

Nessa perspectiva qualitativa, a análise promove a reconstrução dos significados presentes nos documentos: a do objeto de pesquisa, do conhecimento científico, da escrita acadêmica e do próprio sujeito pesquisador. Isso significa que, ao longo do processo de análise, não apenas os dados ganham novos sentidos - o próprio pesquisador também transforma seu olhar, sua forma de compreender a ciência e sua escrita.

O objeto de estudo, inicialmente definido, é constantemente reconfigurado à medida que novas interpretações emergem; o conhecimento científico deixa de ser apenas aplicado e passa a ser reconstruído em diálogo com o material analisado; a escrita se consolida como ferramenta ativa de pensamento e elaboração crítica; e o pesquisador se reconhece como sujeito do processo, afetado e transformado por ele.

Trata-se, portanto, de uma metodologia que exige envolvimento com os dados e com os sentidos que deles emergem. Como afirma Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, permitindo ao pesquisador interpretar as relações profundas dos fenômenos e assumir sua autoria na produção de significados sobre os fenômenos investigados, em um movimento interpretativo que é também formativo.

No contexto desta pesquisa, a opção pela análise documental interpretativa se justifica por três razões:

(1) possibilita articular, em uma mesma estrutura analítica, dados visuais e discursivos, respeitando a complexidade dos fenômenos educacionais;

(2) permite evidenciar como os elementos arquitetônicos e pedagógicos das escolas analisadas expressam concepções curriculares e formativas previstas na BNCC, especialmente no campo da Língua Portuguesa;

(3) oferece um caminho metodológico para reconstruir significados sobre a relação entre espaço escolar, território e práticas de linguagem, sem recorrer à comparação direta entre instituições.

Dessa forma, a análise foi conduzida em dois caminhos complementares:

1) a partir da análise das imagens das escolas, que consistiu em observar imagens públicas e registros visuais das instituições, identificando, com base nos eixos analíticos (espaço e arquitetura, práticas pedagógicas, escola como território e concepções de sujeito), elementos que expressam práticas inovadoras e territorializadas;

2) por meio da análise teórica e da BNCC, buscando compreender como as competências e os descritores da BNCC sobre linguagem, letramento e práticas discursivas se relacionam com os aspectos visuais e organizacionais observados.

Assim, a análise qualitativa atua como eixo integrador entre as dimensões empírica (as imagens e descrições das escolas) e teórica (as formulações da BNCC e a literatura sobre território e espaço escolar), garantindo que a interpretação dos dados vá além da mera descrição e avance para a construção de compreensões amplas sobre o papel do espaço escolar na formação linguística e social dos estudantes.

5.1 Caracterização das escolas escolhidas

A seleção das escolas analisadas nesta pesquisa está fundamentada no estado do conhecimento acerca de experiências educacionais que articulam flexibilização curricular, arquiteturas pedagógicas inovadoras e integração entre escola e território.

Buscando o lócus da pesquisa, as investigações de De Paula (2019) e Pereira (2023) descrevem experiências consolidadas de inovação curricular e gestão democrática que articulam escola e território, oferecendo referências diretas para esta seleção. Essas instituições foram identificadas como espaços em que a aprendizagem se organiza de forma coletiva e contextualizada, em diálogo com a comunidade e em consonância com propostas de protagonismo estudantil e mediação social.

Nesse sentido, a caracterização das escolas escolhidas permite compreender como práticas educativas e arranjos organizacionais específicos contribuem para a constituição de ambientes interativos que favorecem experiências significativas de linguagem no Ensino Fundamental II. A primeira experiência a ser analisada é o Projeto Âncora, situado no município de Cotia (SP), que se consolidou como referência nacional em inovação pedagógica e na integração entre escola e território. Fundado em 1995 como organização não governamental voltada a projetos sociais, ele passou, a partir de 2012, por uma reestruturação para incorporar o ensino formal. Nesse processo, assumiu como princípios a aprendizagem ativa, a autonomia discente e o protagonismo estudantil (Ramos, 2018).

A proposta pedagógica da instituição é fortemente inspirada na Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves, Portugal, concebida por Pacheco, nos anos 1970, que se tornou referência internacional em educação democrática. No projeto *Âncora*, esses referenciais foram adaptados ao contexto brasileiro, eliminando a divisão por séries e turmas e organizando o percurso formativo dos estudantes em roteiros individuais de estudo e projetos interdisciplinares, mediados por educadores que atuam como tutores (Pacheco, 2014; Ramos, 2018).

O projeto *Âncora*, localizado em Cotia (SP), atende aproximadamente 200 estudantes do ensino fundamental I e II, com idades entre 6 e 14 anos. Não há divisão tradicional por turmas e séries. Os alunos são organizados em grupos de aprendizagem flexíveis, de acordo com seus interesses e níveis de desenvolvimento, o que possibilita uma média de 15 a 20 estudantes por educador-tutor (Porvir, 2019). O modelo aboliu o formato tradicional de aulas expositivas, que foi substituído por roteiros de estudo individualizados e projetos interdisciplinares. O corpo docente é composto de aproximadamente 15

educadores, incluindo tutores, oficinairos e mediadores comunitários, que atuam em regime de acompanhamento contínuo.

Em relação aos resultados, levantamentos internos e análises divulgadas por pesquisas acadêmicas indicam que, após dois anos de permanência no projeto, mais de 80% dos alunos apresentam melhora significativa em leitura, escrita e interpretação de textos, com ganhos médios de um a dois anos no nível de proficiência em Língua Portuguesa, segundo métricas baseadas na BNCC (Porvir, 2019).

Além disso, dados institucionais mostram que a taxa de evasão escolar é praticamente nula e que mais de 90% dos estudantes e famílias participam de atividades comunitárias promovidas pela escola, evidenciando o fortalecimento do vínculo entre instituição e território. Esses indicadores reforçam o potencial do modelo para promover aprendizagens significativas e reduzir desigualdades educacionais no contexto local (Porvir, 2019).

No campo arquitetônico, o projeto foi desenvolvido pelo arquiteto Rosenbaum e pela equipe do escritório Rosenbaum®, com foco na criação de um espaço físico que favorece a circulação, a colaboração e o encontro, buscando materializar a prática de uma pedagogia aberta, participativa e territorializada. O ambiente escolar inclui áreas abertas, espaços multiuso e mobiliário flexível, possibilitando múltiplas configurações de uso (Rosenbaum, 2013). Essa concepção reforça a ideia de que a arquitetura escolar é elemento estruturante das práticas pedagógicas, favorecendo a circulação, o encontro e a colaboração.

A estrutura ocupa aproximadamente 10 mil m² de terreno, com cerca de 2.000 m² de área construída, distribuída em módulos abertos, áreas multiuso e pátios integrados à vegetação nativa. O mobiliário foi projetado para ser móvel e adaptável, permitindo reorganizações rápidas conforme as necessidades pedagógicas. A cobertura e os fechamentos utilizam materiais sustentáveis, como madeira de reflorestamento e sistemas de ventilação cruzada, reduzindo a dependência de climatização artificial (Rosenbaum, 2013; Projeto Âncora, 2020).

Além disso, a concepção arquitetônica buscou criar ambientes de aprendizagem não hierarquizados, eliminando a separação física entre "sala de aula" e "área de convivência". Os espaços foram planejados para favorecer a visibilidade, a circulação livre e a apropriação pelos estudantes, incluindo cozinhas comunitárias, oficinas abertas e áreas verdes, que funcionam como extensões das

atividades curriculares, bem como buscando romper com a lógica do ensino tradicional, de modo a reforçar a perspectiva do território educativo ao integrar o espaço escolar com a comunidade local (Rosenbaum, 2013; Pacheco, 2014).

Assim, a relação com o território constitui um dos eixos estruturantes do projeto *Âncora*. A instituição promove a participação da comunidade local em atividades e utiliza o entorno como extensão do espaço educativo, em consonância com a perspectiva de território proposta por Santos (1999). Essa articulação possibilita aprendizagens contextualizadas, valorizando saberes e práticas sociais do cotidiano dos alunos (Santos, 1999; Ramos, 2018).

As informações para a caracterização da instituição foram obtidas por meio de análise documental, incluindo o site institucional do projeto *Âncora*, reportagens em veículos especializados em educação e arquitetura e estudos acadêmicos que descrevem e analisam sua experiência pedagógica e organizacional (Ramos, 2018; Pacheco, 2014; Rosenbaum, 2013).

De igual modo, a EMEF Campos Salles, localizada na comunidade de Heliópolis, zona sudeste da cidade de São Paulo, também constitui exemplo de integração entre escola e território, articulando práticas pedagógicas participativas e um projeto arquitetônico adaptado às especificidades socioespaciais da maior favela da cidade. Fundada em 1911, a instituição passou, a partir de 1995, por um processo de transformação impulsionado pela adoção da proposta de "Escola Cidadã", idealizada pelo educador Pacheco, o que culminou na reorganização curricular e na abertura da escola à comunidade (Campos Salles, 2020; CENPEC, 2018).

Atualmente, a escola atende aproximadamente 900 estudantes do Ensino Fundamental II, distribuídos entre o 6º e o 9º ano. A instituição funciona em período integral, oferecendo jornada escolar de nove horas diárias, o que amplia o tempo de aprendizagem e permite a diversificação das atividades pedagógicas e culturais (Prefeitura de São Paulo, 2022). O corpo docente é composto por cerca de 50 professores, além de equipe gestora e de apoio, contemplando funções pedagógicas, administrativas e de mediação comunitária.

A escola tornou-se referência nacional por sua transformação pedagógica iniciada em 2007, inspirada na experiência da Escola da Ponte, de Portugal. Nesse processo, substituiu o modelo tradicional de salas de aula fixas por grandes salões

de aprendizagem, nos quais turmas de diferentes anos convivem e desenvolvem atividades de forma integrada (Campos Salles, 2019).

Essa reconfiguração física foi acompanhada da adoção de roteiros de estudo personalizados, do fortalecimento da tutoria individual e da implementação de assembleias escolares como espaço deliberativo, envolvendo estudantes, educadores e famílias nas decisões institucionais (Campos Salles, 2019).

Em complemento, destaca-se que os indicadores de desempenho mostram que a escola vem avançando de forma significativa. Segundo dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2022), a taxa de evasão escolar da unidade está abaixo de 1%, índice considerado excepcional para contextos de alta vulnerabilidade social. Além disso, os resultados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) apontam crescimento contínuo no desempenho em Língua Portuguesa, sendo que, entre 2015 e 2021, o percentual de alunos no nível "adequado" passou de 26% para 42%, superando a média da Diretoria de Ensino da região (SED-SP, 2022).

Esse salto quantitativo não deve ser interpretado apenas como uma variação estatística, mas como um reflexo direto das estratégias pedagógicas lúdicas. Ao derrubar as paredes e instituir os salões de aprendizagem, a escola eliminou a estrutura que favorecia a passividade e o silêncio da aula expositiva tradicional. Nesse novo arranjo, a linguagem deixa de ser um objeto de estudo abstrato e torna-se a ferramenta essencial de sobrevivência e convivência no espaço escolar: para navegar nos salões, agrupar-se e realizar tarefas, o estudante precisa, inevitavelmente, comunicar-se, argumentar e negociar sentidos com pares e tutores, intensificando o uso real da Língua Portuguesa, no cotidiano da vida.

Além disso, a substituição das aulas convencionais pelos roteiros de estudo alterou a relação do estudante com a leitura e a escrita. Enquanto no formato anterior o aluno poderia permanecer como ouvinte passivo, o trabalho com roteiros exige uma postura ativa de leitura interpretativa para compreender as comandas e de produção textual para registrar os processos de investigação. O aumento no desempenho, portanto, sugere que a autonomia concedida pelo espaço físico e pelo método pedagógico que impulsionou o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, uma vez que a circulação do conhecimento passou a depender da capacidade do estudante de ler o mundo e registrar suas descobertas.

Dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2020, indicam que, após a implementação do novo modelo, houve redução significativa da evasão escolar, mantendo-se em índices próximos a zero desde 2010. O desempenho em Língua Portuguesa no IDEB passou de 4,5 em 2007 para 5,5 em 2019, superando a média da rede municipal no mesmo segmento (INEP, 2020). Além disso, a taxa de participação das famílias em reuniões e atividades comunitárias supera 85%, evidenciando o fortalecimento do vínculo escola-território.

Esses resultados têm sido atribuídos à adoção de metodologias ativas, à integração curricular com temas da comunidade e à presença de projetos colaborativos, como o "Líderes de Turma" e a "Assembleia de Estudantes", que fomentam o protagonismo discente (CENPEC, 2018).

No campo arquitetônico, a escola ocupa um terreno de aproximadamente 4.000 m², com área construída de cerca de 3.200 m² distribuída em dois blocos principais conectados por passarelas e áreas de convivência cobertas (Campos Salles, 2020). A unidade foi adaptada para sustentar essa nova lógica organizacional, de modo que as paredes internas que separavam turmas foram derrubadas, criando ambientes amplos e multifuncionais.

Os espaços são equipados com mobiliário móvel, áreas de convivência e estações de trabalho coletivo, possibilitando diferentes arranjos conforme a proposta pedagógica. A escola também incorporou pátios cobertos, biblioteca centralizada e laboratórios interdisciplinares, articulando atividades acadêmicas e culturais (Prefeitura de São Paulo, 2022).

No que se refere à biblioteca, esta foi redesenhada em parceria com organizações sociais, atua como centro cultural, abrigando eventos, oficinas e grupos de leitura. Ademais, o auditório e a quadra poliesportiva são utilizados não apenas para fins escolares, mas também por coletivos culturais e esportivos de Heliópolis, fortalecendo a relação de uso compartilhado do espaço.

A integração com o território se manifesta, ainda, por meio da política de "portas abertas", que possibilita que famílias, organizações e lideranças comunitárias participem ativamente da gestão e do cotidiano escolar, em consonância com a perspectiva de território educativo de Santos (1999).

A escola participa de conselhos locais, promove assembleias abertas e mantém parcerias com ONGs para o desenvolvimento de projetos de letramento, artes e esporte. Essa abertura contribui para que a EMEF Campos Salles se

configure como um polo de referência cultural e educacional na região e no país, reforçando o vínculo entre práticas pedagógicas e realidade social (CENPEC, 2018; SED-SP, 2022).

5.2 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados nesta pesquisa constitui uma etapa estratégica para a compreensão das interações entre espaço escolar, território e ensino de Língua Portuguesa, articulando fontes documentais, registros visuais e informações contextuais das instituições selecionadas. Trata-se de um processo planejado, que busca reunir evidências diversificadas e complementares capazes de sustentar a análise qualitativa proposta, garantindo a integração entre o referencial teórico e as experiências empíricas, o qual será conduzido de forma a preservar a coerência com os objetivos do estudo, assegurando que o corpus formado seja suficiente, relevante e metodologicamente consistente para a análise documental proposta.

A primeira etapa compreendeu a identificação e a organização do corpus documental relativo às instituições selecionadas. Foram reunidos materiais institucionais, tais como projetos pedagógicos, planos de curso, registros fotográficos e audiovisuais, relatórios anuais, sites e documentos de gestão escolar, disponíveis em modo público, buscando coletar dados que auxiliassem na compreensão tanto das diretrizes formais quanto da materialização das práticas pedagógicas no cotidiano.

Paralelamente, foi realizado um levantamento documental de reportagens, entrevistas, artigos acadêmicos e publicações especializadas que descrevam e analisem as experiências das escolas escolhidas. A inclusão dessas fontes secundárias possibilitou ampliar o entendimento sobre o contexto de cada instituição e fornecer informações que, por vezes, não estão explicitadas nos documentos internos.

A busca documental foi conduzida em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Scholar, CAPES, BDTD e periódicos especializados em educação e arquitetura escolar, bem como em arquivos digitais de instituições governamentais e organizações não governamentais ligadas à educação. Esse procedimento garantiu amplitude e diversidade nas fontes consultadas.

Para a organização do material, foi criado um banco de dados digital contendo todos os documentos coletados, devidamente catalogados com informações sobre autoria, data, origem e tipo de material. Essa sistematização facilitou o acesso durante as etapas de organização, classificação e análise dos dados.

A coleta incluiu também o registro de informações arquitetônicas das escolas, obtidas por meio de fotografias panorâmicas e descrições técnicas disponibilizadas em sites de acesso público, que foram utilizadas para analisar a relação entre o espaço físico e as práticas pedagógicas. Ademais, foi empregada a observação indireta, com base em vídeos institucionais, tours virtuais e registros audiovisuais disponíveis, com o intuito de examinar a dinâmica dos espaços e das interações, respeitando limites éticos e logísticos.

Os materiais visuais coletados foram submetidos a uma análise descritiva inicial, registrando aspectos como disposição espacial, circulação, mobiliário, elementos arquitetônicos e usos dos ambientes. Esses registros foram cruzados posteriormente com informações pedagógicas para identificar possíveis relações entre espaço e metodologia.

Para garantir a confiabilidade das informações, cada dado obtido foi confrontado com pelo menos duas fontes distintas sempre que possível. Esse procedimento de triangulação minimiza riscos de distorção e assegura maior assertividade às interpretações.

No caso do projeto *Âncora*, foram priorizados documentos que permitiram compreender a evolução histórica da instituição, desde sua fundação como ONG até a implementação do modelo inspirado na Escola da Ponte. Essa perspectiva temporal possibilitou analisar transformações nas práticas pedagógicas e na configuração dos espaços.

Já no caso da EMEF Campos Salles, também foram priorizados documentos e registros que permitiram compreender a trajetória da instituição desde a adoção do modelo de escola em tempo integral, no início dos anos 2000, até às reconfigurações mais recentes de sua proposta pedagógica, marcadas pela integração com projetos comunitários conduzidos em parceria com a União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS, 2021).

Quando disponíveis, foram incorporados dados quantitativos dos dois locais, como número de estudantes atendidos, composição da equipe docente e

pedagógica, taxas de permanência escolar e resultados obtidos em avaliações externas, como o IDEB. Essas informações permitiram estabelecer relações entre desempenho acadêmico, organização espacial e articulação territorial, oferecendo subsídios para comparação entre o projeto Âncora e a Escola, para a identificação de princípios aplicáveis à elaboração do modelo referencial de escola territorializada proposto nesta pesquisa.

Assim, a coleta documental buscou evidenciar não apenas a descrição das práticas, mas também as justificativas pedagógicas e arquitetônicas que fundamentam as escolhas institucionais. Esse enfoque permitiu compreender a intencionalidade presente nas decisões de organização espacial e curricular. Todos os documentos e materiais coletados foram acompanhados de registros de procedência e data de acesso, compondo um inventário que assegurou a rastreabilidade das fontes utilizadas.

Ademais, os dados obtidos foram organizados em pastas digitais temáticas, separando materiais pedagógicos, arquitetônicos, curriculares e comunitários de cada uma das escolas investigadas. Essa classificação facilitou a etapa de análise temática, permitindo identificar rapidamente as evidências mais relevantes para cada eixo de discussão.

Por fim, todo o processo de coleta foi conduzido à luz dos objetivos da pesquisa, evitando a dispersão e garantindo que cada documento incorporado tivesse pertinência direta com a análise da relação entre espaço escolar, território e ensino da Língua Portuguesa.

5.3 Categorias emergentes previstas

Com base nos descritores definidos nesta pesquisa e nos objetivos específicos, foi possível antever um conjunto inicial de categorias de análise que deveriam orientar a análise dos documentos.

Contudo, considerando a natureza flexível da pesquisa qualitativa, a análise foi conduzida de forma aberta, permitindo que, a partir do contato aprofundado e recursivo com o corpus, novas categorias surjam, bem como sejam reformuladas as já existentes e relações inéditas sejam estabelecidas entre elas. Esse movimento de reorganização não é um desvio metodológico, mas um elemento constitutivo da própria análise, que parte de um conjunto inicial de significados para,

progressivamente, reconstruí-los em uma nova rede interpretativa, sensível às especificidades e complexidades do objeto estudado.

Diante dessa perspectiva, inicialmente acreditava-se que emergiriam as seguintes categorias:

(a) interação escola-território, abrangendo práticas e estratégias que articulam o espaço escolar com a comunidade e o entorno;

(b) organização e uso do espaço escolar, incluindo aspectos arquitetônicos, mobiliário, flexibilidade e adequação dos ambientes para práticas interativas;

(c) práticas pedagógicas em Língua Portuguesa no ensino fundamental II, contemplando metodologias, recursos e abordagens que favorecem multiletramentos, leitura crítica, produção textual e oralidade;

(d) participação e protagonismo discente, englobando iniciativas que incentivam a autonomia dos estudantes na construção de seu percurso formativo.

A formulação dessas categorias decorreu da análise preliminar dos documentos curriculares nacionais (BNCC e diretrizes complementares), dos estudos de caso selecionados e da literatura especializada sobre ambientes interativos e territórios educativos.

Entretanto, considerando a natureza aberta e recursiva da pesquisa qualitativa, reconhece-se que o contato com o corpus empírico revelou dimensões não previstas inicialmente, exigindo a criação de novas categorias ou a reformulação das existentes. Essa flexibilidade é central para garantir que a análise seja sensível às singularidades de cada contexto escolar e às especificidades das práticas observadas.

A análise empreendida neste capítulo decorre da aplicação da análise documental qualitativa, que orientou a leitura e a interpretação do corpus empírico, articulando dados documentais, teóricos e descritivos sobre as experiências selecionadas. A etapa de leitura analítica e classificação permitiu identificar três núcleos de sentido recorrentes: (a) a reorganização do espaço escolar como condição para a aprendizagem significativa; (b) a articulação entre escola e território como mediação formativa e (c) a presença da linguagem como elemento estruturante da interação e da produção de sentido no espaço educativo.

Embora os oito estudos selecionados não tenham como objeto direto o projeto *Âncora* ou a EMEF Campos Salles, essas instituições figuram de modo recorrente na literatura como exemplos paradigmáticos de escolas que materializam concepções inovadoras de espaço educativo, articulando arquitetura, currículo e comunidade (Pacheco, 2014; Ramos, 2018; CENPEC, 2018; Nogueira, 2011). Além disso, ambas têm sido amplamente referenciadas em estudos e relatórios sobre inovação pedagógica e territorialização da escola no Brasil por expressarem concretamente princípios de flexibilidade espacial e aprendizagem participativa defendidos por autores como Masschelein e Simons (2013).

A escolha dessas duas experiências, portanto, decorre de sua afinidade conceitual com as categorias predominantes identificadas no levantamento (território educativo, inovação pedagógica e ambientes interativos), e não de sua frequência estatística no corpus revisado. O projeto *Âncora*, em Cotia (SP), é amplamente reconhecido por sua reconfiguração curricular e espacial, baseada na autonomia discente e na aprendizagem por projetos. Já a EMEF Campos Salles, situada na comunidade de Heliópolis (SP), constitui um caso emblemático de educação democrática e territorializada, estruturada pela participação comunitária e pela ressignificação dos espaços de convivência e aprendizagem.

Essas escolas permitem observar, de modo concreto, como princípios teóricos identificados no estado do conhecimento, especialmente os relacionados à integração entre espaço, pedagogia e comunidade, expressam-se na prática escolar. Assim, a análise empreendida neste capítulo busca compreender em que medida esses arranjos espaciais e metodológicos contribuem para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e para a construção de uma escola territorializada, interativa e socialmente significativa.

5.5 Projeto *Âncora*: reconfiguração do espaço e inovação escolar

O projeto *Âncora*, localizado em Cotia (SP), constitui uma das experiências mais expressivas de reconfiguração do espaço escolar no Brasil contemporâneo. Criado em 1995 e reestruturado em 2012, sob orientação pedagógica de Pacheco, o projeto fundamenta-se em uma proposta de aprendizagem por projetos, tutoria personalizada e autonomia discente, inspirada nos princípios da *Escola da Ponte* (Pacheco, 2014). Essa compreensão do espaço como componente formativo

encontra ressonância direta na perspectiva qualitativa, que entende os fenômenos como construções sociais e relacionais, produzidas no entrelaçamento entre sujeitos, discursos e materialidades.

Para situar a inserção do Projeto Âncora no bairro, apresenta-se a leitura do entorno urbano com destaque para usos predominantes e eixos viários de acesso.

Figura 3 - Inserção territorial do Projeto Âncora no entorno urbano



Fonte: Google Earth/Maps (2025). Adaptado pela autora.

A Figura 3 explicita a inserção territorial do Projeto Âncora em um entorno predominantemente residencial, marcado pela presença de equipamentos específicos e por uma área industrial nas proximidades. O destaque cromático do terreno, em contraste com as zonas vizinhas, permite reconhecer a escola como um "ponto de convergência" no bairro: não está isolada em um vazio urbano, mas atravessada por relações de vizinhança, por fluxos cotidianos e por uma rede de serviços e instituições que configuram o uso social do espaço. As vias principais sinalizadas em laranja evidenciam eixos de circulação que conectam setores distintos (residências, indústria e equipamentos), indicando que o acesso ao Âncora

se dá em diálogo direto com a malha urbana e com os deslocamentos que organizam a vida local.

Do ponto de vista analítico, essa leitura reforça a compreensão de que o território não é apenas um recorte geográfico, mas uma instância ativa que condiciona e é condicionada pelas práticas sociais. Assim, a localização do Âncora - entre áreas residenciais e uma região industrial, e em relação a instituições próximas - permite observar como a escola se constitui no entrelaçamento entre materialidades (ruas, lotes, edificações), usos (morar, trabalhar, circular, estudar) e sentidos atribuídos pela comunidade. Nessa perspectiva, o mapa não funciona como simples "contextualização", mas como evidência de que a arquitetura e as práticas pedagógicas do projeto se articulam a um território vivo, atravessado por dinâmicas de circulação e convivência que ampliam as possibilidades de interação, leitura crítica do entorno e produção de significados no cotidiano escolar.

A compreensão do território no Projeto Âncora expande-se para além dos limites físicos do lote, alcançando as ruas do entorno e até mesmo a casa do estudante, que se tornam extensões legítimas da sala de aula. Essa transição para a "Cidade Âncora" valida que o aprendizado da Língua Portuguesa ocorre no "chão da identidade", onde a vizinhança e as rotas cotidianas são lidas como textos vivos.

A transição terminológica de "Projeto Âncora" para "Cidade Âncora" transcende uma mera atualização institucional, configurando-se como um gesto linguístico que reposiciona a Língua Portuguesa como eixo central na produção de sentidos e na afirmação de identidades territoriais. Ao incorporar o vocábulo "Cidade", a territorialização manifesta o aprendizado da língua no "chão da identidade", transformando as ruas, a vizinhança e as rotas cotidianas em textos vivos e multimodais que exigem do estudante uma leitura crítica do mundo. A Língua Portuguesa, portanto, atua convertendo o espaço geográfico em um ecossistema educativo. É por meio dela que o estudante interpreta o entorno, organiza procedimentos e exerce a argumentação em situações reais de convivência. Assim, a mudança nominal simboliza que a apropriação do território é, antes de tudo, uma apropriação da palavra, consolidando a interdependência entre o domínio da linguagem e a participação ativa na vida comunitária.

Para avançar da leitura macro do entorno (Figura 3) para a compreensão interna do território educativo, apresenta-se, na Figura 4, uma vista aérea do próprio complexo do Projeto Âncora com identificação dos principais setores e

equipamentos. Essa aproximação permite visualizar a lógica de organização espacial do conjunto - a centralidade do Centro cultural/Circo, a proximidade do ginásio, a distribuição de salas multifuncionais e de apoio, além da presença de horta e bosque - evidenciando uma setorização que integra atividades pedagógicas, culturais, esportivas e ambientais no mesmo território.

Figura 4 - Implantação e organização funcional do território educativo do Projeto Âncora



Fonte: Google Earth/Maps (2025). Adaptado pela autora.

Ao explicitar essa estrutura funcional e suas conexões, a Figura 4 funciona como ponte interpretativa para a análise arquitetônica: o modo como os ambientes se articulam e como as circulações se estabelecem indica que o espaço não apenas abriga as práticas educativas, mas contribui para configurá-las, favorecendo encontros, deslocamentos e usos compartilhados. A partir dessa leitura, torna-se possível compreender por que o Projeto Âncora rompe com a lógica tradicional de salas fechadas e corredores, adotando ambientes amplos, flexíveis e abertos à

experimentação. Essa configuração traduz, em termos espaciais, uma concepção de aprendizagem que privilegia o encontro, o diálogo e a colaboração, transformando o espaço físico em elemento pedagógico (Ramos, 2018).

Esse movimento dialoga com Lefebvre (1991), para quem o espaço é produto social, constituído pelas relações, pelos usos e pelas práticas que nele se inscrevem, e não apenas um suporte físico onde a vida se desenvolve. Ao compreender o espaço como resultado de processos históricos, políticos e culturais, o autor evidencia que a organização espacial de uma escola expressa e, simultaneamente, produz determinadas formas de sociabilidade, modos de estar e possibilidades de ação.

Essa perspectiva se articula ainda à de Santos (1996), cuja noção de território como instância ativa reforça a centralidade da materialidade na constituição das práticas educativas, na medida em que o território não é reduzido à sua dimensão geográfica, mas envolvido em um conjunto de objetos, fluxos e relações que condicionam e são condicionados pelas práticas sociais.

Figura 5 - Conjunto edificado: volumes interligados, circulação externa e integração com áreas verdes

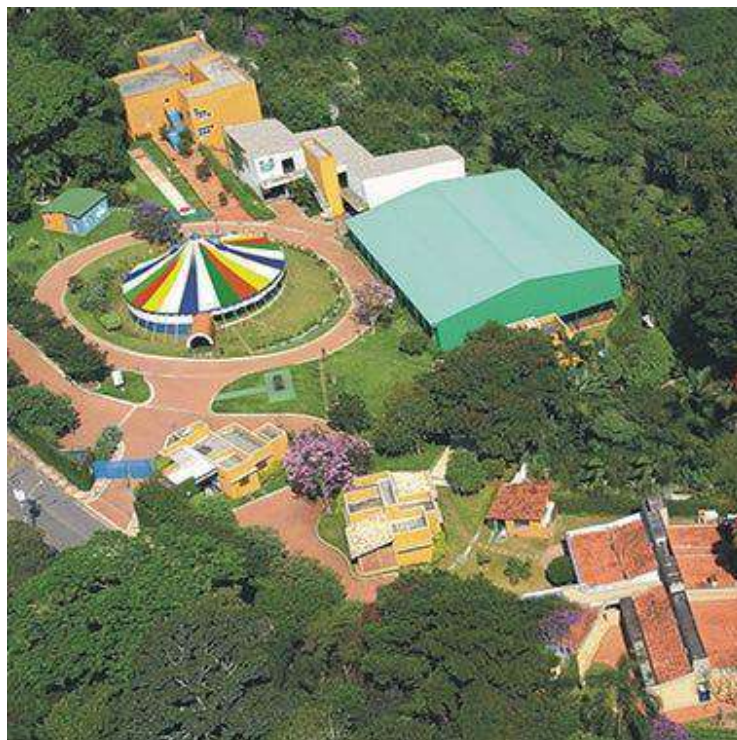


Fonte: Almanaque 25 anos Projeto Âncora (2025). Adaptado pela autora.

A Figura 5 evidencia a organização do conjunto por volumes simples articulados por circulação externa. A presença de passarelas e de uma escada aberta (marcadas em vermelho) mostra que o deslocamento não é apenas funcional, mas estruturante: ele conecta pavimentos e setores por percursos visíveis e compartilhados. No térreo, a configuração mais permeável/aberta, associada ao desenho do caminho em curva, reforça a ideia de um espaço que favorece encontros e apropriações cotidianas, deslocando a centralidade do 'corredor interno' para o movimento no território escolar.

Assim, tanto Lefebvre (1991) quanto Santos (1996) permitem compreender que a arquitetura aberta do projeto Âncora, suas formas de circulação e a integração entre ambientes internos e externos não apenas acolhem práticas pedagógicas inovadoras, mas as tornam possíveis, operando como mediadores que configuram modos de interação, possibilidades de aprendizagem e sentidos compartilhados no cotidiano escolar.

Figura 6 - Vista aérea da escola



Fonte: site *Projeto Âncora* (2025).

Em 2020, o projeto Âncora passou por um processo de reconfiguração institucional e simbólica, transformando-se em *Cidade Âncora*, uma iniciativa que amplia o escopo de atuação da antiga escola-laboratório de Cotia (SP). O anúncio

ocorreu em 23 de setembro de 2020, data em que o projeto completou 25 anos de existência, e marcou a transição a um olhar educacional comunitário com uma proposta territorial mais ampla, voltada à integração entre educação, cultura, sustentabilidade e impacto social.

A nova configuração manteve a vocação formativa do *Âncora*, mas expandiu seu alcance para públicos de todas as idades e classes sociais, reafirmando o compromisso com a aprendizagem ao longo da vida e com a experimentação de modos de convivência mais sustentáveis. Esse deslocamento se articula à compreensão freireana de educação como prática de liberdade, na qual o território e as interações comunitárias constituem horizontes éticos e políticos da formação (Freire, 1996).

Figura 7 - De projeto *Âncora* para *Cidade Âncora*





Fonte: site *Educação e Território* (2025).

A concepção representa uma inflexão no conceito de território educativo, deslocando o foco da escola como instituição para o território como ecossistema de aprendizagem e convivência. O projeto passou a abrigar, além da ONG de assistência social, negócios de impacto socioambiental e ações voltadas ao desenvolvimento comunitário.

Essa transição refletiu a crítica contemporânea aos modelos urbanos excludentes e à fragmentação das experiências educativas, propondo um espaço que articula sustentabilidade, cultura e direitos humanos, mantendo, assim, o princípio fundante de ser um lugar para "aprender, experimentar e reinventar", reafirmando a pedagogia da autonomia e da corresponsabilidade social como eixo de sua atuação (Cidade Escola Aprendiz, 2020). Tal articulação confirma o entendimento de Moll (2012) sobre cidades educadoras e amplia a noção de espaço como campo de disputas simbólicas, no qual práticas, capitais e *habitus* se integram à dinâmica escolar.

As observações documentais e fotográficas do espaço revelam que o ambiente é organizado em salas temáticas, oficinas e espaços de convivência que

favorecem a interdisciplinaridade. A ausência de grades e divisórias fixas expressa simbolicamente a ruptura com a hierarquia escolar e o controle disciplinar do corpo, aproximando-se das noções de ambiente interativo e escola-comunidade identificadas nas categorias da pesquisa qualitativa.

A análise qualitativa interpretativa compreende esse processo de leitura do espaço como produção de sentidos, que se reconfiguram à medida que sujeitos interagem com as materialidades. Essa dinâmica ressignifica o papel da linguagem, que passa a ser compreendida como ferramenta de organização do pensamento e de negociação de significados no coletivo (Freire, 1996). Nesse sentido, a abordagem freireana reforça que é no diálogo e na leitura crítica do mundo que emergem práticas linguísticas contextualizadas.

A partir de imagens públicas disponíveis do projeto Âncora, é possível verificar como a arquitetura opera como mediadora das práticas de linguagem previstas na BNCC (Brasil, 2018), especialmente no ensino fundamental II. Nesse sentido, a vista aérea (Figura 4) revela um conjunto de módulos distribuídos em um território aberto, sem eixos rígidos de circulação, o que favorece a leitura do espaço como texto multimodal. Essa leitura espacial se articula à perspectiva da análise documental, para a qual a produção de sentidos decorre do encontro entre sujeitos, discursos e materialidades, configurando núcleos de significação que se reorganizam à medida que novas interpretações se produzem.

Nessa configuração, os estudantes são convocados a ler o espaço e os suportes textuais e visuais que o compõem, mobilizando competências expressas na Habilidade EF69LP33, que orienta "Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático - infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. - e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão" (BNCC, 2018).

A arquitetura participativa observada nessa disposição dialoga com Lefebvre (1991), que concebe o espaço como produto de relações sociais, e com Santos (1996), cuja noção de território reforça a articulação entre práticas socioculturais e materialidades que orientam os modos de circulação e leitura do mundo. Esse espaço, ao demandar constante interpretação, amplia as situações de uso da língua

em contextos reais, transformando o deslocamento no campus em prática contínua de leitura crítica. Tal dinâmica corresponde ao princípio freireano de leitura do mundo como condição para a leitura da palavra (Freire, 1996), reforçando que o espaço se configura como texto a ser compreendido criticamente. As imagens dos salões e espaços de convivência presentes no projeto Âncora evidenciam ambientes amplos e multifuncionais, que substituem a lógica tradicional de salas fechadas.

Essa ruptura espacial aproxima-se da crítica foucaultiana às arquiteturas disciplinares ao tensionar modelos escolares centrados no controle e na fragmentação dos corpos. Do mesmo modo, Masschelein e Simons (2013) afirmam que ambientes abertos instauram uma "escola-comum", na qual o espaço se torna convocação para o estudo e para a copropriedade do aprender.

Na Figura 8, a seguir, verifica-se a arena instalada sob a lona multicolorida do circo, onde crianças realizam apresentações de equilíbrio e movimento diante de um grande público composto de estudantes, familiares e integrantes da comunidade. A disposição circular da plateia, a proximidade entre quem se apresenta e quem assiste e a ausência de barreiras físicas reforçam a centralidade do encontro e da participação coletiva no cotidiano escolar.

A forma circular, recorrente em experiências democráticas de aprendizagem, materializa o princípio da horizontalidade das relações que a análise qualitativa também valoriza, ao compreender o conhecimento como produção coletiva e reconstruída no diálogo. Esse ambiente evidencia o modo como o projeto Âncora mobiliza o espaço cênico como dispositivo pedagógico, favorecendo práticas comunicativas em que corpo, gesto e oralidade se articulam para a produção de significados.

A participação de estudantes na condução das atividades requer planejamento discursivo, explicação de procedimentos e negociação de sentidos, cujos elementos se alinham à Habilidade EF69LP12, que estabelece: "Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os

elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc." (BNCC, 2018).

Nesse caso, a arquitetura móvel do circo e sua função comunitária ampliam o repertório de situações reais para desenvolvimento da oralidade, permitindo que a linguagem opere como mediadora da ação coletiva e da constituição de vínculos formativos. A fluidez espacial favorece a emergência de novos sentidos, coerente com a processualidade da análise interpretativa.

Figura 8 - Arena do circo como espaço de convivência e expressão



Fonte: Almanaque 25 anos Projeto Âncora (2025).

Nessa perspectiva, a arena do circo transcende sua função artística e se consolida como o centro político e deliberativo da escola, atuando como uma verdadeira ágora. É neste espaço que ocorrem as assembleias em que estudantes, tutores e comunidade debatem regras de convivência, gerenciam conflitos e tomam decisões coletivas sobre o cotidiano escolar, desde o empréstimo de equipamentos até a organização de eventos. Para o ensino de Língua Portuguesa, tal dinâmica é riquíssima: o estudante é desafiado a sair da passividade para exercer a

argumentação oral em público, precisando organizar o pensamento, defender pontos de vista com clareza, usar a língua culta, aprender a argumentar, praticar a escuta ativa e construir sínteses coletivas. O espaço físico circular, portanto, não apenas acolhe, mas impulsiona a competência discursiva necessária para o exercício da cidadania crítica.

Já a Figura 9 mostra um grande número de estudantes reunidos na área externa da escola, participando de atividades esportivas sobre uma pista de skate instalada entre árvores e jardins. A presença significativa da comunidade no entorno, a integração do mobiliário urbano ao espaço educativo e o uso da topografia natural evidenciam a concepção de território ampliado, que caracteriza o projeto.

A paisagem atua como suporte pedagógico e como texto sociocultural que convoca práticas de leitura e produção discursiva ancoradas no contexto. Ao observar, descrever e relatar essas atividades, estudantes mobilizam competências de análise do entorno e de elaboração de textos orais e escritos que relacionam linguagem, corpo e ambiente.

Essa concepção de território como parte constitutiva do processo educativo aproxima-se do entendimento de Moll (2012), que descreve os espaços comunitários como ambientes nos quais circulam práticas culturais, interações sociais e experiências cotidianas que se articulam à escola e contribuem para a formação dos estudantes.

Trata-se de uma perspectiva que dialoga com a habilidade EF69LP21, formulada na BNCC como: "Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou 'convocar' para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos" (BNCC, 2018). A interação entre espaço natural, práticas culturais juvenis e participação coletiva evidencia que a linguagem, nesse contexto, não se limita aos textos convencionais, mas se constitui também a partir da interpretação de signos presentes no território e da produção discursiva que emerge do uso compartilhado dos espaços.

Esse movimento de produção de sentidos, a partir da experiência concreta, aproxima-se da lógica de interpretação da pesquisa qualitativa, em que elementos dispersos são integrados em novos núcleos de sentido.

Figura 9 - Pista de skate: atividades corporais no território escolar



Fonte: Almanaque 25 anos Projeto Âncora (2025).

Nas Figuras 10 e 11, observam-se dois momentos complementares de uma mesma prática comunitária: a ciranda realizada no entorno externo da lona e a roda formada no interior do circo. Na primeira imagem (Figura 10), a ciranda se estende pelo pátio e contorna a estrutura do circo, envolvendo crianças, jovens e adultos em movimento contínuo, o que evidencia a apropriação coletiva do território escolar e a integração entre arquitetura, natureza e práticas de convivência.

Nessa circulação ampliada, o espaço adquire densidade interpretativa, pois os movimentos coletivos reorganizam a percepção que os participantes constroem do lugar, cujo aspecto dialoga com a compreensão sociológica de que os sentidos se constituem nas relações concretas entre sujeitos e ambientes, e não apenas nos textos formais que produzem.

Figura 10 - Ciranda externa de convivência



Fonte: Almanaque 25 anos Projeto Âncora (2025).

A disposição em círculo ao ar livre rompe fronteiras entre espaço interno e externo e produz uma forma de organização que favorece a percepção compartilhada do ambiente, convidando os participantes à construção conjunta do gesto, do ritmo e do agir coletivo. Já na segunda imagem (Figura 11), a roda formada sob a lona reúne um grande número de pessoas em um ambiente interno amplo, sem barreiras ou divisórias, reiterando a lógica espacial que privilegia a horizontalidade das relações e a participação distribuída.

A coexistência dessas duas cenas evidencia que o espaço não atua como cenário neutro, mas como componente ativo na produção das relações sociais, tal como aponta Lefebvre (1991), para quem cada configuração espacial estabelece modos específicos de convivência e usos possíveis. A leitura de Santos (1996) reforça esse enquadramento ao compreender o território como um arranjo que articula mobilidade, práticas cotidianas e sentidos atribuídos pelos próprios usuários.

Figura 11 - Roda de convivência



Fonte: Almanaque 25 anos Projeto Âncora (2025).

A coexistência dessas duas cenas evidencia que o espaço não atua como cenário neutro, mas como componente ativo na produção das relações sociais, tal como aponta Lefebvre (1991), para quem cada configuração espacial estabelece modos específicos de convivência e usos possíveis. A leitura de Santos (1996) reforça esse enquadramento ao compreender o território como um arranjo que articula mobilidade, práticas cotidianas e sentidos atribuídos pelos próprios usuários.

Em ambos os casos, o círculo opera como dispositivo pedagógico que sustenta interações discursivas nas quais cada pessoa é simultaneamente sujeito e interlocutor e em que a escuta e a fala se alternam de maneira fluida. Essas cenas revelam que o espaço do circo, tanto em seu exterior quanto em seu interior, não se restringe à função de espetáculo, mas se constitui como território de deliberação e negociação coletiva, no qual emergem práticas discursivas vinculadas à argumentação, à tomada de decisão e à construção colaborativa de sentidos.

Esse tipo de organização aproxima-se da compreensão freireana de que a participação só se efetiva quando o ambiente físico propicia relações dialógicas (Freire, 1996). Além disso, desloca os arranjos tradicionais de autoridade escolar, o que permite identificar nessas práticas um afastamento das arquiteturas disciplinares examinadas por Foucault (1987), que operavam por meio da segmentação, da visibilidade controlada e da distribuição rígida dos corpos.

Nessas situações, estudantes são convidados a formular posicionamentos, apresentar justificativas e reformular enunciados, a partir das contribuições dos

demais, cujo processo dialoga diretamente com a Habilidade EF69LP25, definida integralmente pela BNCC como: "Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas" (BNCC, 2018).

Ao mesmo tempo, a circulação de ideias nessas rodas evidencia que a linguagem opera em condições de coprodução, aproximando-se da perspectiva Bourdieu (2013), segundo a qual as posições discursivas se redefinem continuamente conforme os participantes negociam os termos que orientam a interação.

Embora centrada na produção escrita, essa habilidade manifesta-se de forma ampliada nessas práticas coletivas, nas quais o discurso é continuamente reconstruído pelo diálogo e pelas interações que se desdobram no espaço compartilhado. A combinação das duas imagens evidencia, portanto, que a arquitetura flexível do circo, permeável ao território externo e organizada de modo a favorecer encontros no interior, cria condições concretas para que a linguagem, em suas diferentes modalidades, seja exercida como prática social situada.

A participação democrática inscrita nas rodas e cirandas amplia o entendimento da linguagem como processo de negociação permanente de sentidos, reafirmando o papel do espaço físico como mediador da convivência e da aprendizagem no projeto Âncora. É também um exemplo da compreensão de Moll (2012) acerca dos territórios educativos, que não se limitam ao perímetro institucional, mas integram práticas vivenciadas coletivamente e sustentadas por arranjos arquitetônicos que favorecem circulação, encontro e partilha.

Ademais, sua estrutura revela a inexistência de barreiras físicas rígidas e a predominância de espaços contínuos, que acolhem múltiplas práticas discursivas. Essa configuração espacial favorece interações permanentes entre grupos, circulação ativa e construção de sentidos em situações comunicativas autênticas. Tal dinâmica se articula diretamente com a Habilidade EF69LP25, cuja formulação prevê: "Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões

contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas" (BNCC, 2018).

A fluidez desses ambientes contribui para que o diálogo se desenvolva de modo contínuo, o que, na perspectiva da análise documental, amplia a variedade de evidências significativas que emergem das interações e permite interpretações mais complexas durante o processo analítico. Assim, ao permitir que atividades coletivas ocorram em ambientes amplos, permeáveis e compartilhados, o espaço físico sustenta a oralidade como prática social cotidiana.

Nas figuras referentes à biblioteca (Figura 12) e à roda de diálogo na quadra (Figura 13), observa-se uma ampliação significativa das práticas de criação, leitura e partilha, que caracterizam os ambientes formativos do projeto Âncora. Na Figura 12, crianças manuseiam livros, circulam pelos acervos e interagem entre si em torno de mesas coletivas, configurando um espaço no qual a materialidade dos textos, a exploração autônoma dos suportes e o compartilhamento espontâneo de descobertas constituem práticas de letramento que extrapolam a sala de aula tradicional.

Figura 12 - Biblioteca



Fonte: Almanaque 25 anos Projeto Âncora (2025).

Essa experiência, ancorada na circulação livre entre acervos e suportes, reflete a noção de Freire (1996) de que a leitura se inicia no encontro vivo com o mundo e aproxima-se da análise interpretativa ao permitir que diferentes fragmentos, tais como vozes, textos e gestos se tornem elementos analíticos

relevantes para compreender o modo como os estudantes constroem interpretações. O ambiente, organizado de forma aberta e acessível, favorece a escolha, a leitura exploratória e a construção de hipóteses sobre textos verbais e iconográficos, permitindo que a linguagem escrita seja apropriada em situações autênticas de fruição e investigação.

Essa configuração sugere que o espaço atua como operador pedagógico, no sentido de que a forma como se organiza influencia diretamente as práticas que se realizam nele, cuja perspectiva pode ser associada a Lefebvre (1991) quando o autor discute o papel das estruturas espaciais na produção de modos de uso social e que adquire nova dimensão quando observada à luz da análise documental interpretativa, na medida em que cada gesto de leitura constitui um elemento significativo para a análise.

Já a Figura 13, da quadra coberta, evidencia um grande círculo formado por estudantes e educadores engajados em atividades de diálogo, escuta e tomada de decisão coletiva. A ausência de barreiras físicas, o corpo reorganizado em roda e a horizontalidade da interação revelam um espaço de produção discursiva no qual a linguagem é convocada como instrumento de negociação, argumentação e apresentação de posições, sustentando processos formativos que integram oralidade, reflexão e convivência.

Nesse cenário, é possível reconhecer dinâmicas que se aproximam da reflexão de Bourdieu (2013) sobre a constituição das interações sociais, especialmente quando o autor destaca a importância das condições concretas nas quais os sujeitos se expressam para que determinadas formas de enunciação se tornem possíveis.

Figura 13 - Quadra coberta



Fonte: Almanaque 25 anos Projeto Âncora (2025).

Essas duas cenas, a leitura compartilhada na biblioteca e a roda de conversa na quadra, articulam-se a práticas que envolvem a elaboração de sentidos por meio

da linguagem, seja pela construção de significados oriundos do contato direto com múltiplos gêneros textuais, seja pela necessidade de organizar ideias, relatar fatos, instruir colegas, defender pontos de vista ou produzir sínteses coletivas. Essa articulação entre atividades distintas indica que a interpretação ultrapassa o nível estritamente textual, alcançando a dimensão experiencial, o que aproxima-se do princípio da pesquisa qualitativa de que o sentido se constitui na articulação entre o vivido, o dito e o observado.

Ambas as situações convergem para a Habilidade EF69LP07, cuja formulação estabelece: "Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação - os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos [...]" (BNCC, 2018). Assim, a biblioteca, ao possibilitar o manuseio de livros diversos, e a quadra, ao instaurar espaços de fala e escuta compartilhadas, constituem ambientes de criação e circulação discursiva que exigem dos estudantes a mobilização de recursos linguísticos e semióticos em diferentes modalidades de expressão.

Nesses contextos, a arquitetura não apenas abriga as práticas de linguagem, mas as potencializa, promovendo situações reais de experimentação, registro, reorganização e socialização do conhecimento. Dessa forma, a análise integrada das imagens demonstra que a arquitetura do projeto Âncora opera como mediadora de práticas linguísticas previstas pela BNCC.

Os espaços abertos, multifuncionais e territorializados configuram um ecossistema de aprendizagem que favorece a construção de sentidos em situações reais, coerentes com os princípios da análise documental e com o fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Nesse cenário, a abordagem qualitativa oferece um referencial analítico capaz de captar a riqueza interpretativa dessas práticas, pois permite observar como cada gesto, materialidade, interação ou deslocamento espacial pode constituir uma unidade relevante para compreender o modo como os estudantes significam sua experiência escolar.

Assim, observa-se que as práticas evidenciadas não derivam apenas do uso funcional dos ambientes, mas de um modo de relação com o espaço que ressoa com o procedimento analítico adotado a partir da observação de situações vividas, seguida de sua recomposição interpretativa em novas unidades de compreensão. Cada ambiente introduz elementos específicos que, quando articulados, produzem uma rede interpretativa mais ampla sobre o papel da linguagem no cotidiano escolar. Com isso, a análise revela que a arquitetura do projeto Âncora não é apenas suporte físico das ações, mas parte constitutiva da produção de significados, contribuindo para que a aprendizagem em Língua Portuguesa se desenvolva em diálogo com o território, com os sujeitos e com as condições concretas de uso da linguagem.

Quadro 3 - Elementos interativos identificados na escola Projeto Âncora

Dimensão (eixo)	Evidências visuais mobilizadas no texto	Evidências documentais mobilizadas no texto	Síntese analítica (composição, zoneamento, caminhos, uso)	Articulação Analítica e com LP (EF II/BNCC)
Interação escola-território	Figura 3 (inserção territorial no entorno urbano)	Referências de contextualização institucional e territorial do projeto (capítulo)	O Projeto Âncora aparece inserido em entorno predominantemente residencial, com equipamentos específicos e área industrial nas proximidades. As vias destacadas configuram eixos de circulação que conectam setores distintos e organizam o acesso, evidenciando a escola como ponto de convergência no bairro. A leitura do território ultrapassa a função de "contextualização" e opera como evidência de um território ativo, atravessado por fluxos cotidianos e relações de vizinhança.	Análise: território como instância relacional (sujeitos-discursos-materialidades). LP: leitura crítica do entorno como "texto" multimodal e contextualizado (leitura do mundo como condição da leitura da palavra).

Organização e uso do espaço escolar (território educativo no lote)	Figura 4 (implantação/organização funcional do complexo); Imagem 1 (circulação externa entre volumes)	Referências teóricas: Lefebvre (espaço como produto social) e Santos (território como instância ativa) citadas no capítulo	A organização do conjunto evidencia setorização integrada (cultural/circo, esportiva/quadra/ginásio, ambientes multifuncionais, horta/bosque e apoios), com centralidade do circo/centro cultural e conexões por percursos internos e externos. A Imagem 1 explicita a articulação entre volumes e a circulação externa como elemento estruturante (escada e passarelas), deslocando a ênfase de "corredores" para percursos abertos, que favorecem encontros, visibilidade e usos compartilhados.	Análise: o espaço opera como mediador e produtor de sentidos (encontro, deslocamento, apropriação). LP: o deslocamento e os suportes do território acionam leitura/produção de sentidos em situação real, reforçando multissemioses e práticas sociais de linguagem.
Reconfiguração institucional e simbólica (Projeto Âncora → Cidade Âncora)	Figura 7 (transição para Cidade Âncora)	Cidade Escola Aprendiz (2020) citado no capítulo; princípios de educação como prática de liberdade (Freire) citados no capítulo	A transformação em Cidade Âncora (2020) amplia o escopo da antiga escola-laboratório para um ecossistema territorial de aprendizagem, articulando educação, cultura, sustentabilidade e impacto social. O território deixa de operar apenas como perímetro escolar e passa a estruturar uma proposta mais ampla de convivência e formação, com integração entre ações comunitárias e iniciativas socioambientais.	Análise: reorganização interpretativa do fenômeno ao longo do processo (reconfiguração de sentidos). LP: ampliação de situações de linguagem em espaços comunitários e práticas de participação social ligadas ao território.

Práticas pedagógicas em Língua Portuguesa (EF II) ancoradas no espaço	Figuras do capítulo que descrevem práticas e ambientes: Figura 8 (arena do circo), Figura 9 (pista de skate/área externa), Figuras 10 e 11 (ciranda/roda), Figura 12 (biblioteca), Figura 13 (roda na quadra)	BNCC (2018) mobilizada no capítulo (EF69LP33, EF69LP12, EF69LP21, EF69LP25, EF69LP07)	As imagens analisadas mostram que as práticas de linguagem se materializam em ambientes abertos e multifuncionais: oralidade pública (arena do circo), leitura e fruição (biblioteca), deliberação e argumentação (rodas/cirandas/quadra) e participação social juvenil (pista de skate/área externa). O espaço atua como dispositivo que convoca planejamento discursivo, escuta, negociação e produção de sentidos em diferentes modos (verbal, visual, corporal e espacial).	BNCC: EF69LP33 (multissemioses/retextualização), EF69LP12 (planejamento e avaliação de textos orais), EF69LP21 (participação social e práticas culturais), EF69LP25 (posicionamento sustentado em assembleias/discussões), EF69LP07 (produção em gêneros e modos). Análise: cada situação/gesto/arranjo espacial compõe evidências relevantes
Interações de aprendizagens (convivência, participação e produção coletiva de sentidos)	Figuras 8, 9, 10 e 11 (arranjos circulares e práticas coletivas); Figura 6 (território ampliado)	Referências mobilizadas no capítulo: Freire (diálogo), Foucault (arquiteturas disciplinares), Masschelein & Simons (escola-comum), Bourdieu (posições discursivas)	As cenas analisadas reiteram que a forma circular (roda/ciranda/assembleia) estrutura interações horizontais e alternância fluida entre fala e escuta, produzindo um território de deliberação e negociação coletiva. A ausência de barreiras rígidas e a predominância de espaços contínuos sustentam convivência, participação distribuída e coprodução de sentidos, marcando afastamento de lógicas disciplinares centradas no controle e na segmentação.	Análise: sentidos emergem no entrelaçamento, discursos e materialidades; interpretação e recomposição interpretativa a partir de situações vividas. LP: oralidade argumentativa, sínteses coletivas, posicionamento e justificativa em situações públicas (especialmente EF69LP25), além de práticas multimodais no território.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

5.5 EMEF Campos Salles: território educativo e gestão democrática

A EMEF Campos Salles, localizada em Heliópolis (São Paulo), apresenta uma configuração estrutural e pedagógica singular no contexto da educação pública brasileira. A partir de 2007, a instituição iniciou um processo de transformação curricular e espacial inspirado na experiência da Escola da Ponte, em Portugal, com o propósito de promover práticas de educação integral e fortalecer a autonomia do estudante. O ponto de partida dessa mudança foi a compreensão de que o modelo tradicional, baseado em aulas fragmentadas, duração fixa e centralidade do professor, limitava o potencial formativo da escola e reproduzia uma organização disciplinar incompatível com as demandas contemporâneas de aprendizagem.

Sob a direção de Nogueira e com intensa participação da comunidade local, a escola derrubou as paredes das salas convencionais e reorganizou o espaço em grandes salões de aprendizagem, integrando grupos de aproximadamente 100 estudantes acompanhados por equipes docentes interdisciplinares.

Arquitetonicamente, a EMEF Campos Salles também apresenta características que favorecem a interação e o diálogo, tais como: salões de aprendizagem, que substituem salas convencionais, permitindo a organização de grupos por interesse, e não por série. Essa configuração espacial reforça a autonomia dos estudantes e o trabalho colaborativo entre docentes, convergindo com as noções de ambiente interativo e aprendizagem situada identificadas nos eixos de análise da pesquisa.

Ademais, a análise da Figura 14 evidencia a inserção da escola em uma malha urbana densa, característica de Heliópolis, revelando a relação estreita entre espaço escolar e território comunitário. A disposição dos blocos, intercalados por áreas verdes e pátios abertos, torna visível um arranjo que favorece fluxos contínuos de circulação e convivência. Essa configuração espacial permite compreender, à luz de Lefebvre (1991), que o espaço escolar opera como produção social, pois expressa usos construídos coletivamente e práticas que emergem na apropriação cotidiana dos ambientes.

Figura 14 - Vista aérea da escola



Fontes: Google Earth e UNAS Heliópolis e Região. Derrubando Muros. Publicado em 1º jun. 2016.

Na perspectiva da análise documental, a circulação registrada nessa vista aérea constitui um elemento central que demonstra como o espaço se torna operador interpretativo, reorganizando percepções conforme os sujeitos transitam entre módulos e áreas externas. A estrutura física passou, assim, a materializar uma pedagogia da colaboração e da corresponsabilidade, na qual o espaço é elemento mediador da aprendizagem e da convivência democrática.

Figura 15 - Vista aérea da escola



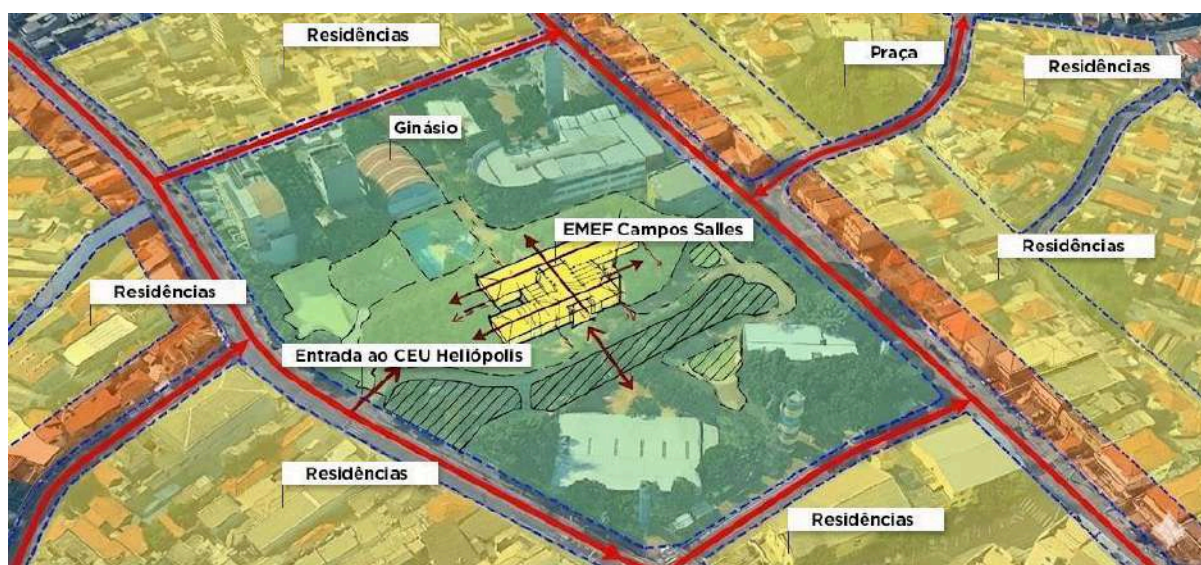
Fonte: Google Earth (2025).

No entorno de onde a escola está inserida, observa-se um alto adensamento construtivo no entorno imediato do complexo escolar. A malha urbana é extremamente compacta, com taxas de ocupação dos lotes aparentemente próximas a 100% em muitos casos.

As edificações residenciais apresentam, predominantemente, gabarito baixo a médio. Pela projeção das sombras e comparação com o edifício escolar, estima-se que a maioria das casas estão entre 1 e 3 pavimentos (térreo ou sobrado).

Não se observam torres residenciais ou edifícios de grande altura no recorte imediato analisado. A escala é horizontal e contínua conforme pode ser observado na figura 16. A escola não se insere na malha urbana como um corpo estranho ou isolado, mas como um nó articulador organicamente imerso em um tecido residencial denso. Essa configuração espacial, na qual o equipamento público é literalmente "abraçado" pelas habitações de Heliópolis e conectado por múltiplos eixos viários, favorece a proximidade imediata com o casario heterogêneo e transforma a paisagem do entorno em um texto multimodal vivo - repleto das "rugosidades" citadas por Santos - oferecendo as condições materiais ideais para que o ensino de Língua Portuguesa extrapole a sala de aula e se aproprie da leitura crítica desse espaço, convertendo a vivência do bairro em currículo e narrativa.

Figura 16 - Análise arquitetônica de zoneamento



Fonte: Google Earth (2025) adaptado pela autora

Essa disposição articula-se com a Habilidade EF69LP33 da BNCC, que orienta articular o verbal com esquemas, infográficos e imagens variadas na (re)construção dos sentidos, bem como retextualizar do esquemático para o discursivo e vice-versa (Brasil, 2018). A vista aérea, tomada como imagem-texto, convoca os estudantes a interpretar seus elementos espaciais e a convertê-los em descrição e análise verbal, articulando leitura do mundo e leitura da palavra, conforme formula Freire (1996). A imagem, portanto, além de documentar a estrutura, revela condições concretas de aprendizagem situadas no território.

Ademais, a partir das Figuras 14 e 15, é possível verificar o destaque que se dá à presença de edifícios com formatos e cores distintas, organizados de modo a compor uma paisagem de referência comunitária. O amplo corredor externo, ladeado por jardins, reforça a permeabilidade entre escola e bairro, aproximando-se da noção de território ativo de Santos (1996), no qual objetos e fluxos constituem práticas de sociabilidade e modos de circulação do conhecimento.

A variedade de edificações sugere usos diferenciados, compondo núcleos de sentido que, na análise qualitativa, emergem da materialidade e das práticas que nela se inscrevem. Em complemento, a diversidade arquitetônica dialoga com a Habilidade EF69LP07, que orienta a produzir textos em diferentes gêneros, adequando-os ao contexto de produção e circulação (enunciadores, objetivos, gênero, suporte, modo e semioses mobilizadas), com uso de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição e reescrita/redesign (BNCC, 2018). Ao interpretar o ambiente construído como texto cultural, os estudantes mobilizam práticas discursivas que integram descrição, comparação e reconhecimento de relações socioculturais expressas nos espaços.

Adentrando as salas, observa-se a reorganização da dinâmica pedagógica por meio de mesas coletivas, nas quais grupos de estudantes desenvolvem atividades investigativas. A ausência de filas, o fluxo constante entre mesas e a circulação ativa dos docentes evidenciam um ambiente que se distancia das arquiteturas disciplinares analisadas por Foucault (1987), para quem a segmentação espacial opera como dispositivo de controle.

Essa ruptura com a geometria da fila, substituída pela organização em grupos, gera uma demanda imediata por novas competências linguísticas. Ao contrário da sala de aula tradicional, onde o silêncio é a regra e a fala é monopólio do docente, a fluidez espacial da Campos Salles impõe a comunicação como

condição de convivência. Nesse cenário, a oralidade deixa de ser apenas um objeto de estudo teórico para se tornar uma ferramenta de sobrevivência social e acadêmica: para decidir o uso de um espaço, organizar um projeto ou resolver um conflito no coletivo, o estudante precisa mobilizar a argumentação, a escuta ativa e a clareza expositiva. Aqui, a arquitetura favorece deslocamentos, autonomia e cooperação.

Figura 17 - Sala de aprendizagem



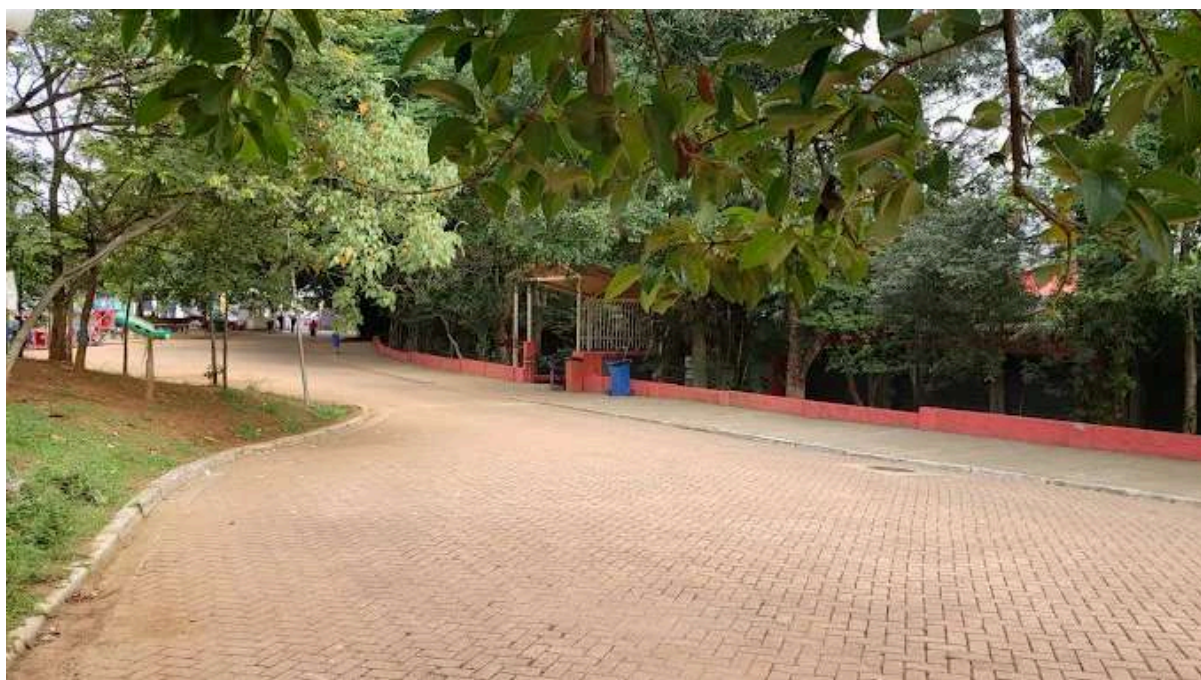
Fonte: Centro de Referências em Educação Integral - Cidade Escola Aprendiz. EMEF Campos Salles transforma currículo e valoriza a autonomia do estudante. Publicado em 27 ago. 2013. Foto: Pedro Nogueira / Portal Aprendiz.

Essas práticas articulam-se diretamente à Habilidade EF69LP12, que prevê desenvolver estratégias de planejamento, elaboração e avaliação de textos orais, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, a clareza, a progressão temática e os elementos da fala e do corpo (como entonação, ritmo, postura e gestualidade). A organização espacial cria condições para que estudantes planejem tarefas, expliquem procedimentos e negociem sentidos, cujas práticas constituem evidências empíricas, uma vez que o discurso se reconfigura continuamente na relação entre sujeitos e materialidades.

Os professores, antes vinculados a disciplinas estanques, passaram a compartilhar a gestão das atividades e a construir roteiros de estudo interdisciplinares, que orientam percursos de investigação e resolução de problemas. Essa reorganização rompeu com a lógica da aula expositiva e possibilitou maior circulação, diálogo e acompanhamento contínuo das aprendizagens.

O ambiente escolar, portanto, foi concebido como um espaço de fluxo e de interação, aberto ao entorno comunitário, sem grades ou barreiras físicas, reafirmando o princípio de que a escola é parte constitutiva do território. Essa configuração torna-se expressão concreta do conceito de território educativo ao integrar espaço físico, práticas pedagógicas e vínculos sociais em um mesmo projeto formativo.

Figura 18 - Entrada da escola: permeabilidade entre bairro e instituição



Fonte: Google Street View. Foto de Ivonelson Almeida. Entrada do CEU EMEF Presidente Campos Salles, Heliópolis, São Paulo. nov. 2019.

A Figura 18 apresenta a entrada da escola, registrada por meio de imagem pública do *Google Street View*, que retrata um corredor sem barreiras rígidas, marcado pela presença de vegetação e por áreas sombreadas. A natureza integrada ao ambiente escolar amplia possibilidades de observação, registro e leitura do contexto, articulando práticas corporais e discursivas.

Figura 19 - Análise arquitetônica dos muros da escola / Implantação



Fonte: Google Street View. Foto de Ivonelson Almeida. Entrada do CEU EMEF Presidente Campos Salles, Heliópolis, São Paulo. nov. 2019. Imagem adaptada pela autora.

Um detalhe arquitetônico decisivo, evidenciado no recorte da imagem, é a altura extremamente reduzida das muretas que delimitam o perímetro escolar. Rompendo com a lógica da "escola-fortaleza" cercada por muros altos e opacos, essa barreira física apresenta-se rebaixada, permitindo uma permeabilidade visual total entre os espaços de circulação interna e as áreas verdes do entorno. Essa configuração transforma o limite da instituição em uma zona de interface porosa e convidativa, onde a fronteira entre o espaço escolar e o território público se dilui, permitindo que a paisagem e a comunidade participem visualmente do cotidiano dos estudantes, reforçando a sensação de confiança e integração espacial.

Além disso, essa configuração espacial, na lógica analítica adotada, constitui elementos de análise que emergem da relação sensível entre corpo, movimento e ambiente, revelando significados que extrapolam as práticas formais da sala de aula.

Ao evidenciar, no espaço, a dissolução de fronteiras entre escola e território, aproximando-se das formulações de Moll (2012) sobre territórios educativos como redes ampliadas de convivência, a permeabilidade física também revela, na leitura de Bourdieu (2013), condições concretas de enunciação que influenciam as formas de participação e os modos de se colocar no coletivo.

Nesse contexto, a Habilidade EF69LP07, que prevê a produção de textos em diferentes gêneros com adequação ao contexto de produção e circulação

(enunciadores, objetivos, gênero, suporte e circulação), ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.) e à variedade linguística e/ou semiótica pertinente, mobilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação, manifesta-se de forma ampliada, pois o cotidiano escolar convoca narrativas, registros e relatos sobre práticas vividas no território, integrando oralidade, escrita e observação do entorno como elementos constitutivos da experiência formativa.

Em complemento, a Figura 20, registrada em página institucional da escola em rede social, mostra fotografias pendendo entre árvores, compondo uma galeria ao ar livre que integra natureza, arte e produção discente. A disposição das imagens evidencia que o espaço externo opera como lugar de circulação discursiva, ampliando as condições de leitura e fruição estética.

Na perspectiva analítica, essa cena revela significados ancorados na materialidade dos suportes, no gesto de pendurar, observar e comentar e nas interações que emergem do compartilhamento público das produções.

Figura 20 - Exposição ao ar livre



Fonte: Página oficial da EMEF Campos Salles no *Facebook*. Exposição ao ar livre. Publicação de 11 maio 2022.

A prática relaciona-se à Habilidade EF69LP21, que orienta o posicionamento crítico diante de produções culturais e intervenções no espaço social, ao articular diferentes semioses e considerar seus contextos de produção e circulação. O contato direto com as imagens expostas favorece a leitura crítica de enquadramentos, ângulos e composições, mobilizando observação estética e produção discursiva contextualizada.

Verifica-se, assim, que a proposta pedagógica da escola se ancora na concepção de escola cidadã, na qual o território não se reduz ao entorno físico, mas se constitui como campo simbólico de pertencimento e identidade. As práticas de ensino e convivência articulam-se ao cotidiano da comunidade, transformando o espaço escolar em extensão do território e vice-versa, em consonância com a noção de territorialização da educação discutida por Santos (2006) e Moll (2012).

Outro exemplo disso pode ser verificado na Figura 21, que evidencia estudantes e educadores manipulando o solo, observando plantas e compartilhando saberes.

Figura 21 - Horta escolar: práticas socioambientais



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. CEU EMEF Pres. Campos Salles é a 1ª escola de São Paulo a receber programa de alfabetização pelas mudanças climáticas. Notícia publicada em 25 mar. 2024.

Trata-se de prática que integra linguagem, ação e território, aproximando-se da concepção freireana de que o conhecimento emerge da problematização da experiência vivida. Na perspectiva interpretativa, essa cena constitui um núcleo significativo que articula gesto, diálogo e interpretação do meio, ampliando repertórios discursivos a partir da experiência sensível.

Essa prática pode ser relacionada à Habilidade EF69LP07, voltada à produção de textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação, ao gênero e ao suporte, bem como o uso de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição e reescrita/redesign. A horta fornece contexto real para descrições de processos, construção de relatórios e explicações científicas, demonstrando como a linguagem se articula a práticas corporais e cognitivas.

Destaca-se ainda o envolvimento da escola em projetos mais amplos, como a participação coletiva dos estudantes em ações de coleta seletiva e educação ambiental. Nesse sentido, a escola integrou o programa de alfabetização pelas mudanças climáticas, o *Meu Futuro Minha Voz*, do Instituto Limpa Brasil.

Figura 22 - Eco ponto: práticas de sustentabilidade



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. CEU EMEF Pres. Campos Salles é a 1ª escola de São Paulo a receber programa de alfabetização pelas mudanças climáticas. Notícia publicada em 25 mar. 2024.

Assim, o espaço da escola transforma-se em ponto de encontro e mobilização cidadã, articulando práticas sociais, linguagem e território. Do ponto de vista da análise qualitativa, esse ambiente constitui um espaço interpretativo que evidencia como ações concretas geram sentidos compartilhados, reorganizando pertencimentos e modos de participação.

Essa cena dialoga com a Habilidade EF69LP21 ao convocar estudantes a se posicionarem criticamente diante de uma prática de participação social voltada à sustentabilidade, relacionando essa intervenção ao seu contexto de produção e articulando os sentidos construídos entre linguagem, cultura e ação coletiva. Além disso, reforça a noção de território educativo defendida por Moll (2012), na qual o espaço escolar integra redes comunitárias e produz aprendizagens vinculadas ao cotidiano.

A análise integrada das imagens e práticas observadas na EMEF Campos Salles evidencia que a reorganização espacial, aliada a uma gestão democrática, constitui um eixo estruturante da proposta formativa da escola. Os salões abertos, a permeabilidade entre interior e exterior, as áreas de convivência arborizadas, as exposições ao ar livre, a horta e os espaços de estudo cooperativo revelam um ambiente em que o território se converte em operador pedagógico, articulando convivência, investigação e produção discursiva.

À luz da análise documental, essas materialidades configuram núcleos de sentido que emergem da interação entre estudantes, educadores e espaços, permitindo compreender como práticas de linguagem se reconfiguram conforme os sujeitos mobilizam leitura, oralidade, escrita e análise crítica em situações reais.

Quadro 4 - Elementos interativos identificados na escola EMEF Campos Salles

Dimensão (eixo)	Evidências visuais mobilizadas no texto	Evidências documentais mobilizadas no texto	Síntese analítica (composição, zoneamento, caminhos, uso)	Articulação Analítica e com LP (EF II/BNCC)
Interação escola-território (inserção urbana e relação com a comunidade)	Figuras 14 e 15 (vistas aéreas); Figura 16 (análise de zoneamento do entorno)	UNAS Heliópolis e Região - Derrubando Muros (2016) citado na legenda da Figura 14	A escola se insere em malha urbana extremamente densa, com alto adensamento construtivo e ocupação de lotes próxima a 100% no entorno imediato. Predomina gabarito baixo a médio (1 a 3 pavimentos), sem verticalização significativa, configurando uma paisagem horizontal e contínua. A Campos Salles aparece como nó articulador imerso no tecido residencial, "abraçada" pelas habitações e conectada por múltiplos eixos viários, o que	Análise: o território funciona como instância ativa e relacional, produzindo unidades de sentido na articulação entre fluxos, materialidades e usos cotidianos. LP: leitura crítica do território como imagem-texto, com conversão do espacial para o discursivo e vice-versa; articulação com EF69LP33 (multissemioses e retextualização) e com a leitura do mundo (Freire).

			intensifica a proximidade entre equipamento público e vida comunitária e transforma o entorno em texto multimodal vivo (rugosidades do território).	
Organização e uso do espaço escolar (território educativo no lote e permeabilidade)	Figuras 14 e 15 (disposição dos blocos e áreas abertas); Figura 16 (entrada/corredor); Figura 18 (análise dos muros/implantação)	Referências teóricas mobilizadas no texto: Lefebvre (1991) e Santos (1996)	A composição do conjunto evidencia blocos intercalados por áreas verdes e pátios abertos, favorecendo fluxos contínuos de circulação e convivência. A entrada/corredor (Figura 18) opera como eixo de transição sem barreiras rígidas, com vegetação e sombreamento, ampliando a integração entre interior e exterior. A análise das muretas (Figura 19) demonstra a recusa da "escola-fortaleza": o perímetro se define por limites rebaixados e permeabilidade visual total, transformando o "limite" em interface porosa entre escola e território público.	Análise: circulação, limite e permeabilidade como categorias de análise espacial. LP: o cotidiano territorializado convoca registros, relatos e narrativas situadas; ampliação da produção em gêneros e modos (EF69LP07) e das práticas de participação social vinculadas ao território.
Reconfiguração espacial e gestão democrática (derrubada de paredes e salões de aprendizagem)	Figura 17 (sala/salão de aprendizagem); indícios de circulação e convivência nas vistas aéreas (Figuras 14 e 15)	Centro de Referências em Educação Integral - Cidade Escola Aprendiz (2013) citado na legenda da Figura 17	A transformação iniciada em 2007 se materializa na reconfiguração da sala tradicional: paredes são removidas e o espaço é reorganizado em grandes salões de aprendizagem, com	Análise: a reorganização espacial altera as condições de interação e reorganiza percepções e sentidos na experiência cotidiana. LP: o espaço aberto

			grupos amplos acompanhados por equipes docentes interdisciplinares. A disposição de mesas coletivas, a ausência de filas e a circulação ativa de estudantes e docentes configuram um ambiente de fluxo, no qual a autonomia e a cooperação substituem a segmentação disciplinar.	intensifica situações de explicação, negociação e planejamento discursivo, articulando-se a EF69LP12 (planejamento e avaliação de textos orais; elementos da fala e do corpo).
Práticas pedagógicas em Língua Portuguesa (EF II) ancoradas no território e nos suportes	Figuras 14-16 (território como imagem-texto/zonamento); Figura 20 (exposição ao ar livre); Figura 21 (horta); Figura 22 (ecoponto)	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2024) citada nas Figuras 17 e 19; post institucional (Facebook, 2022) citado na Figura 20	O território e os suportes do espaço escolar operam como mediadores das práticas de linguagem: a leitura da malha urbana densa e do zoneamento (Figuras 14-16) sustenta descrição, análise e retextualização do visual para o verbal. A exposição ao ar livre (Figura 20) transforma o espaço externo em circuito de fruição e circulação discursiva, articulando imagem, comentário e leitura crítica. A horta (Figura 21) e o ecoponto (Figura 22) fornecem contextos reais para relatos de processos, explicações e produção de gêneros vinculados a práticas socioambientais e cidadãs.	BNCC: EF69LP33 (articular verbal e esquemático/multissemioses), EF69LP07 (produção de textos em gêneros e modos, estratégias de planejamento e reescrita/redesign), EF69LP21 (posicionamento crítico diante de produções culturais e intervenções no espaço social). Análise: cada prática (expor, observar, manipular, registrar) constitui unidade significativa na articulação gesto-diálogo-materialidade.

Interações de aprendizagens (convivência, pertencimento e participação social)	Figuras 14 e 15 (interface escola-bairro; galeria ao ar livre); Figuras 20 e 21 (ações coletivas socioambientais); evidências de circulação nos conjuntos (Figuras 18 e 19)	Instituto Limpa Brasil (programa citado no texto); SME-SP (2024)	As imagens analisadas evidenciam que o aprendizado se organiza por interações distribuídas no território: a permeabilidade do acesso e dos limites físicos sustenta convivência e sensação de confiança; a exposição entre árvores produz espaço público de leitura e conversação; horta e ecoponto estruturam práticas coletivas que articulam saber, ação e comunidade. A escola se afirma como escola cidadã e como extensão do território, produzindo pertencimento e identidade por meio de ações concretas e recorrentes.	Análise: ações concretas geram sentidos compartilhados e reorganizam modos de participação no coletivo. LP: práticas de participação social e sustentabilidade acionam leitura crítica, argumentação e produção discursiva situada, com ênfase em EF69LP21 e em gêneros de registro/relato associados ao cotidiano escolar.
--	---	--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A sistematização proposta no Quadro 4 não apenas retoma as evidências visuais e documentais exploradas, mas materializa a tese de que a reconfiguração espacial na EMEF Campos Salles atua diretamente na qualificação do ensino de Língua Portuguesa. Ao articular as categorias da análise documental com as competências da BNCC, a síntese demonstra que a permeabilidade entre escola e território transcende a arquitetura física, consolidando-se como uma estratégia pedagógica que transforma o entorno em texto e contexto de aprendizagem.

6. Conclusão

A presente dissertação percorreu um caminho investigativo motivado pela inquietude de compreender como a escola, historicamente marcada por estruturas rígidas e isoladas, pode se reconfigurar como um ambiente interativo, capaz de dialogar com seu território e, nesse processo, ressignificar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Ao final deste percurso, que integrou a vivência da pesquisadora à análise rigorosa de experiências escolares inovadoras, mediada pela análise documental qualitativa, é possível apresentar uma síntese interpretativa, é possível apresentar uma síntese interpretativa. Tais considerações não buscam fechar a discussão, mas oferecer novas lentes para reimaginar a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, retoma-se o objetivo geral desta dissertação, que foi analisar como a reorganização espacial e a integração com a comunidade enquanto território educativo, podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. A investigação confirmou que tal potencialização não é apenas teórica, mas verificável na práxis: tanto no Projeto Âncora quanto na EMEF Campos Salles, a ruptura com a arquitetura disciplinar e a abertura para o entorno foram os motores que permitiram o surgimento de situações reais de leitura, escrita, oralidade e intervenção social, validando a tese de que o espaço físico atua como um terceiro educador, indispensável para a materialização de um currículo vivo.

A pesquisa confirmou a premissa de que o espaço escolar não é um cenário neutro, mas um componente curricular ativo. A análise das experiências do Projeto Âncora e da EMEF Campos Salles demonstrou que a ruptura com a "arquitetura disciplinar" - caracterizada por Foucault como mecanismo de controle - é condição fundamental para a emergência de uma educação democrática. A derrubada de paredes, a criação de salões de aprendizagem, a adoção de mobiliário flexível e a permeabilidade dos muros não são apenas reformas estéticas; são intervenções políticas e pedagógicas que alteram a relação dos sujeitos com o saber e com o mundo.

No que tange à interação escola-território, conclui-se que o conceito de "território usado" de Santos se materializa quando a escola deixa de ser uma ilha para se tornar um nó articulador da vida comunitária. Observou-se, nas escolas

analisadas, que a aprendizagem extravasa os limites da sala de aula: a pista de skate, a horta comunitária, as ruas do bairro e as assembleias tornam-se espaços de leitura e escrita. O território, com suas "rugosidades", contradições e potências, oferece o texto vivo sobre o qual os estudantes exercem a leitura crítica da realidade.

Essas instituições servem, portanto, como modelos referenciais de como a Língua Portuguesa pode ser explorada para além da sala de aula. Elas demonstram que espaços como uma pista de skate, uma horta comunitária ou uma assembleia de bairro não são apenas locais de lazer ou gestão, mas suportes textuais complexos que demandam letramentos específicos. Ao transformar esses ambientes em cenários pedagógicos, as escolas analisadas ensinam que a competência linguística se constrói na capacidade de ler a cidade, interpretar seus signos, registrar suas memórias e intervir em suas dinâmicas, oferecendo um roteiro prático para que outras instituições públicas possam reconectar o ensino da língua com a vida pulsante do território.

Especificamente sobre o ensino de Língua Portuguesa, esta investigação evidenciou que ambientes interativos potencializam o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC, mas vão além delas. Em um ambiente onde a arquitetura favorece o encontro e a horizontalidade - como as rodas de conversa no circo do Projeto Âncora ou os grupos de trabalho nos salões da Campos Salles - a oralidade deixa de ser um conteúdo formal para se tornar ferramenta real de negociação, argumentação e posicionamento político.

Nesse novo arranjo, o papel do docente de Língua Portuguesa é profundamente ressignificado. Ele deixa de ser o detentor exclusivo do saber normativo para atuar como um curador de experiências e mediador de interações. Ao transitar pelos salões abertos ou acompanhar os estudantes em incursões pelo bairro, o professor assume a função de articular os conhecimentos sistematizados da língua com os saberes locais, orientando a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Essa postura exige uma formação que ultrapasse o domínio gramatical e abrace a gestão de processos educativos em ambientes complexos e não lineares.

A pesquisa demonstrou que a integração entre escola e território favorece o letramento em múltiplas dimensões:

Leitura de Mundo e Multiletramentos: O contato direto com o entorno urbano, exemplificado pela análise do zoneamento e das práticas culturais locais, convoca o estudante a ler textos multimodais (a paisagem, a arquitetura, as manifestações artísticas), superando a decodificação mecânica da escrita.

Autoria e Intervenção Social: Projetos como o Ecoponto na Campos Salles revelam que a produção textual ganha sentido quando vinculada à intervenção social. O estudante escreve, fala e debate não apenas para ser avaliado, mas para transformar sua realidade, cumprindo a função social da escrita defendida por Freire.

Gestão Democrática da Palavra: A organização espacial que elimina o estrado do professor e coloca os sujeitos em círculo distribui o poder da fala. A Língua Portuguesa torna-se, assim, o instrumento central da cidadania, permitindo que o estudante se posicione de forma sustentada em discussões públicas.

Ademais, reconhece-se que a territorialização do currículo de Língua Portuguesa promove a equidade ao validar as identidades culturais dos estudantes periféricos. Ao trazer para o centro da aprendizagem os gêneros discursivos que circulam no território - seja o rap, o cordel, as narrativas orais ou as mídias comunitárias -, a escola rompe com a violência simbólica que historicamente silenciou as vozes populares. O ensino da língua passa a servir não à exclusão, mas à emancipação, garantindo que o domínio da norma culta ocorra de forma aditiva e contextualizada, sem apagar os repertórios linguísticos de origem dos sujeitos.

Esta análise dialoga diretamente com os princípios da Cátedra UNESCO 'Cidade que Educa e Transforma', ao evidenciar empiricamente como o território educativo se constitui na prática. A pesquisa contribui para a Cátedra ao demonstrar que a 'cidade educadora' não é uma abstração, mas uma construção diária mediada pela linguagem. Ao investigar como a Língua Portuguesa opera como ferramenta de leitura e escritura do território nessas escolas de referência, o estudo oferece subsídios para compreender que educar na cidade implica instrumentalizar os sujeitos para que possam narrar, debater e transformar seus próprios contextos, alinhando o desenvolvimento das competências comunicativas aos objetivos de desenvolvimento sustentável e cidadania global.

A aplicação da análise qualitativa permitiu aprofundar a compreensão sobre o objeto de estudo, revelando que a "interatividade" não depende exclusivamente de

tecnologias digitais, mas, primordialmente, da qualidade das relações humanas mediadas pelo espaço. O ambiente interativo é aquele que convoca à participação, que acolhe a diversidade de saberes e que reconhece a legitimidade da cultura local.

Contudo, a pesquisa não ignora os desafios inerentes a essa transição paradigmática. A implementação de ambientes interativos e territorializados enfrenta a resistência de uma cultura escolar secular, pautada pela fragmentação e pelo controle, além de esbarrar em políticas públicas muitas vezes descontinuadas e na precariedade da infraestrutura das redes de ensino. A experiência das escolas analisadas demonstra que a inovação não ocorre por decreto, mas exige um esforço contínuo de gestão democrática, formação em serviço e diálogo constante com as famílias para legitimar novas formas de "fazer escola" que desafiam o imaginário tradicional.

Para além dos resultados imediatos, este estudo suscita novas questões que merecem aprofundamento em investigações futuras, como a análise longitudinal do impacto dessas práticas na proficiência leitora dos estudantes ao ingressarem no Ensino Médio ou o mapeamento das necessidades formativas dos professores para atuarem nesses novos arranjos espaciais. No entanto, o impacto imediato desta pesquisa reside em oferecer à comunidade científica e às redes municipais de ensino um modelo exequível de inovação. O trabalho evidencia que a qualificação do ensino de Língua Portuguesa não depende apenas de novos materiais didáticos, mas de uma reconfiguração corajosa das relações entre escola, espaço e comunidade.

Como contribuição para o campo da Educação, este trabalho apresenta um referencial de que é possível, mesmo diante dos desafios da educação pública brasileira, construir escolas que operem como territórios educativos. Para a prática docente no Ensino Fundamental II, fica a evidência de que o ensino de língua não pode prescindir do contexto: é no atrito e no encontro com o território que a palavra ganha corpo e sentido.

Por fim, retomando a trajetória da pesquisadora, que dedicou três décadas à educação, esta dissertação reafirma que a transformação da escola passa, inevitavelmente, pela reinvenção de seus tempos e espaços. A escola do futuro - que já se desenha no presente em experiências como as aqui analisadas - é aquela que derruba seus muros, físicos e simbólicos, para se deixar atravessar pela vida

que pulsa em seu território. É, portanto, uma escola onde se aprende a ler a palavra para, coletivamente, reescrever o mundo.

7. Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Capital simbólico e classes sociais*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. (Texto original publicado em *L'Arc*, n. 72, 1978).

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. *Ensino & Tecnologia Revista*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017. DOI: 10.3895/etr.v1n1.5897. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/5897>. Acesso em: 21 jul. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana. *Perspectivas Culturais De Uso De Tecnologias Digitais E A Educação*. São Paulo: Contexto, 2019.

DELIBERADOR, M. S.; KOWALTOWSKI, D. C. C. K. O jogo como ferramenta de apoio ao programa arquitetônico de escolas públicas. *PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção*, v. 6, n. 2, p. 85-102, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304467318_O_jogo_como_ferramenta_de_apoio_ao_programa_arquitetonico_de_escolas_publicas. Acesso em: 11 fev. 2025.

DE PAULA, Rosiana da Silva Novaes. *Inovação Curricular na Educação Básica: o Projeto Âncora*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Ligia M. P. Vassalo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ideb - Resultados e Metas*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. *Cidade e territórios educativos: elementos para pensar a educação na contemporaneidade*. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/jmoll-anped-2015.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. 3. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

PEREIRA, Suellen da Silva. *O Pensar a Escola Inovadora e Democrática e as Possibilidades para a Geografia Escolar*. Tese (Doutorado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

PORVIR. *Projeto Âncora: Escola sem séries e com protagonismo dos alunos*. Porvir, São Paulo, 23 jul. 2019. Disponível em: <https://porvir.org/projeto-ancora-escola-sem-series-e-com-protagonismo-dos-alunos/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Escolas em Tempo Integral: Relatório de implementação*. São Paulo: SME-SP, 2022.

PROJETO ÂNCORA. *Cotia: Projeto Âncora*, 2025. Disponível em: <https://projetoancora.org.br/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

RAMOS, Eliane. *Projeto Âncora: educação e transformação social*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSENBAUM, Marcelo. *Projeto Âncora: arquitetura e design social*. São Paulo: Rosenbaum®, 2013. Disponível em: <https://rosenbaum.com.br/projeto-ancora/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ, Edwin Fernando. Estudio y análisis arquitectónico de establecimientos educativos fiscales en la ciudad de Cuenca y propuesta de readecuación en un caso específico de estudio. 2014. Universidad de Cuenca, Cuenca, 2014.

SANTOS, Milton. *O dinheiro e o território*. *Geographia*, v. 1, n. 1, p. 7-14, 1999.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SILVA, Marco. (2001). Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Campo Grande, 2001.

UNAS - União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região. *Relatório de Atividades 2021*. São Paulo: UNAS, 2021. Disponível em: <https://www.unas.org.br/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.