ARQUITETURAS DA PALAVRA: A FLEXIBILIZAÇÃO ESPACIAL COMO MEDIADORA DE MULTILETRAMENTOS E COMPETÊNCIAS DA BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL II

WORD ARCHITECTURES: SPATIAL FLEXIBILIZATION AS A MEDIATOR OF MULTILITERACIES AND BNCC COMPETENCIES IN MIDDLE SCHOOL

ARQUITECTURAS DE LA PALABRA: LA FLEXIBILIZACIÓN ESPACIAL COMO MEDIADORA DE MULTIALFABETIZACIONES Y COMPETENCIAS DE LA BNCC EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Maria Candida de Paula Azevedo[1]
Elisabete Cerutti[2]
Lucimery Dal Medico[3]

RESUMO
A arquitetura escolar tradicional diverge das demandas contemporâneas de ensino, caracterizando-se como um obstáculo ao desenvolvimento de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental interpretativa, fundamentada na análise de arranjos espaciais de duas escolas públicas inovadoras (Projeto Âncora e EMEF Campos Salles), cujas materialidades foram trianguladas com as habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A flexibilização arquitetônica e a permeabilidade com a comunidade transformam o espaço em imagem-texto e instauram geometrias colaborativas. Esses novos arranjos exigem e potencializam a oralidade contínua, o planejamento discursivo, a argumentação em assembleias e a produção textual situada em contextos reais de intervenção social. O espaço atua como um componente curricular ativo. A derrubada de barreiras físicas e simbólicas, atrelada à apropriação do território usado, é determinante para a efetivação das práticas de multiletramento e para a formação cidadã do estudante.
PALAVRAS-CHAVE: arquitetura escolar; território educativo; multiletramentos; língua portuguesa; BNCC.

ABSTRACT
Traditional school architecture diverges from contemporary teaching demands, acting as an obstacle to the development of multiliteracies in Portuguese language classes in Middle School. This is a qualitative and interpretative documentary research based on the analysis of spatial arrangements in two innovative public schools (Projeto Âncora and EMEF Campos Salles), whose materialities were triangulated with the skills described in the National Common Curricular Base (BNCC). Architectural flexibilization and permeability with the community transform space into an image-text and establish collaborative geometries. These new arrangements demand and enhance continuous orality, discursive planning, argumentation in assemblies, and situated textual production in real contexts of social intervention. Space acts as an active curricular component. The removal of physical and symbolic barriers, linked to the appropriation of the used territory, is crucial for the realization of multiliteracy practices and the citizen education of the student.
KEYWORDS: school architecture; educational territory; multiliteracies; Portuguese language; BNCC.

RESUMEN
La arquitectura escolar tradicional difiere de las demandas de enseñanza contemporáneas, caracterizándose como un obstáculo para el desarrollo de multialfabetizaciones en las clases de Lengua Portuguesa en la Educación Básica Secundaria. Se trata de una investigación cualitativa y documental interpretativa, basada en el análisis de las

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6573-2512.
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3467-5052.
[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0635-8540.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

disposiciones espaciales en dos escuelas públicas innovadoras (Projeto Âncora y EMEF Campos Salles), cuyas materialidades fueron trianguladas con las habilidades descritas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La flexibilización arquitectónica y la permeabilidad con la comunidad transforman el espacio en una imagen-texto y establecen geometrías colaborativas. Estas nuevas disposiciones exigen y potencian la oralidad continua, la planificación discursiva, la argumentación en asambleas y la producción textual situada en contextos reales de intervención social. El espacio actúa como un componente curricular activo. La eliminación de barreras físicas y simbólicas, unida a la apropiación del territorio usado, es determinante para la realización de prácticas de multialfabetización y para la formación ciudadana del estudiante.
PALABRAS CLAVE: arquitectura escolar; territorio educativo; multialfabetizaciones; lengua portuguesa; BNCC.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A arquitetura escolar tradicional, historicamente estruturada sob uma lógica disciplinar de enfileiramento e controle, apresenta-se em profundo descompasso com as demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem. Gênese de um modelo forjado no esteio da Revolução Industrial e das sociedades disciplinares analisadas por Foucault (1987), a organização espacial hegemônica nas escolas foi desenhada para a docilização dos corpos, a vigilância contínua e a padronização dos comportamentos. Nesse arranjo, a assimetria visual e discursiva é evidente: o monopólio da fala e do espaço frontal pertence ao docente, enquanto ao estudante reserva-se a imobilidade das carteiras fixas, o silêncio e a passividade receptiva. Trata-se de uma espacialidade que, por sua própria materialidade, asfixia a agência dos sujeitos e silencia as múltiplas vozes que compõem o ecossistema educativo.

No limiar do século XXI, atravessado pela cibercultura e por uma intensa diversidade sociocultural, o arcabouço físico da "escola-fortaleza" revela-se epistemologicamente esgotado. O desenvolvimento de multiletramentos (New London Group, 1996; Rojo, 2012) e a formação de cidadãos críticos exigem dinâmicas de interação, colaboração e negociação constante de sentidos. Contudo, essas competências esbarram nas paredes herméticas das salas de aula convencionais. O paradoxo atual reside na tentativa de formar sujeitos para a complexidade de um mundo em rede, fluido e hiperconectado, utilizando-se de infraestruturas concebidas para o isolamento e a fragmentação do saber.

Essa incompatibilidade entre continente (espaço físico) e conteúdo (práticas pedagógicas) torna-se singularmente crítica no ensino de Língua Portuguesa, de modo especial no Ensino Fundamental II. Esta etapa da Educação Básica é caracterizada pela transição para o pensamento abstrato e pela necessidade de aprofundamento da leitura crítica, da argumentação e da autoria textual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, para este segmento, competências que pressupõem o uso da linguagem como prática social situada.

Exige-se do estudante a capacidade de articular diferentes semioses, de atuar em debates públicos, de exercer a escuta ativa e de intervir em seu meio por meio de múltiplos gêneros discursivos. Todavia, a prática da oralidade, a leitura colaborativa e a produção de textos vinculados a projetos de intervenção perdem seu lastro de significado quando confinadas a um ambiente onde a interação entre os pares é frequentemente reprimida pela própria disposição do mobiliário.

Diante desse cenário, a compreensão do espaço educativo precisa ser radicalmente tensionada, distanciando-se da visão que o reduz a uma mera infraestrutura passiva ou a um cenário inerte onde a aula simplesmente "acontece". Ancora-se, aqui, a premissa de que o espaço é um produto social e um dispositivo curricular ativo (Lefebvre, 1991), capaz de ditar as gramáticas de interação possíveis. Quando a escola rompe com a geometria da fila e adota arranjos espaciais flexíveis e colaborativos, ela altera a matriz discursiva de suas aulas: a oralidade deixa de ser indisciplina para se tornar ferramenta de deliberação coletiva; a leitura ganha contornos de investigação compartilhada; e a escrita assume sua função sociocomunicativa plena.

Mais do que a reorganização interna das salas, o desafio contemporâneo convoca a dissolução simbólica e física dos muros que separam a instituição de seu entorno. A transmutação da "escola-ilha" em uma escola territorializada demanda a adoção do conceito de território usado, cunhado por Milton Santos (1999, 2004). Nessa perspectiva, o bairro, a comunidade e a cidade deixam de ser meros endereços geográficos para se converterem em textos vivos, repletos de rugosidades, fluxos e contradições sociais que exigem leitura e interpretação contínuas. O ensino da Língua Portuguesa atinge seu ápice de significação quando alicerçado na máxima freireana de que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1981). O atrito direto com o território comunitário transforma paisagens, problemas locais e dinâmicas culturais em matérias-primas para o letramento situado.

Considerando essa complexa teia de relações, o presente artigo tem como objetivo central analisar de que modo a reorganização espacial e a integração sistemática da escola com a comunidade operam como potencializadoras do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, à luz das competências exigidas pela BNCC. Como problema de pesquisa, investiga-se: em que medida a flexibilização da arquitetura escolar e a apropriação do território comunitário mobilizam e materializam as habilidades de multiletramentos, oralidade e produção textual crítica prescritas para os anos finais do ensino fundamental?

Argumenta-se, como tese central, que a superação das barreiras físicas e metodológicas

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

transmuta o espaço escolar em um ecossistema de aprendizagem indissociável do desenvolvimento linguístico e cidadão. Para fundamentar essa reflexão teórica, o estudo ancora-se na análise documental interpretativa de dois casos empíricos emblemáticos no cenário público brasileiro, oriundos da pesquisa que origina este artigo: o Projeto Âncora (Cotia-SP) e a EMEF Campos Salles (Heliópolis-SP). Longe de buscarem modelos prescritivos, essas instituições figuram como referenciais de ruptura com o modelo tradicional, oferecendo materialidades concretas (salões sem paredes, praças circulares, arenas de debate e forte imersão comunitária) que permitem evidenciar a correlação direta entre arranjos espaciais e a efetivação de práticas discursivas autênticas.

A relevância deste estudo justifica-se pela escassez de pesquisas que cruzem, de forma pragmática, a arquitetura escolar, a geografia humana (território) e a linguística aplicada (ensino de língua materna). Aos educadores e gestores, a pesquisa oferece subsídios para repensar o ambiente escolar não como um custo de engenharia, mas como a primeira e mais contundente variável pedagógica do currículo. Para cumprir tal intento, o artigo estrutura-se, após esta introdução, na exposição do referencial teórico calcado na tríade espaço-território-linguagem. Em seguida, detalha a metodologia de análise documental qualitativa, para então adentrar a discussão dos resultados, onde se promove a triangulação entre as imagens dos arranjos espaciais das escolas citadas e as habilidades específicas da BNCC, culminando em considerações finais que apontam para os caminhos de uma escola efetivamente territorializada e textualmente engajada.

Além da mera disposição física, a arquitetura disciplinar atua como uma tecnologia de silenciamento. Historicamente, a configuração das salas de aula operou pela lógica do isolamento acústico e visual em relação ao mundo exterior. Janelas altas, muros impenetráveis e portas fechadas não apenas continham os corpos, mas filtravam quais discursos eram legítimos dentro do espaço escolar. Lefebvre (1991), ao postular a produção do espaço, permite-nos entender que a destruição desse modelo higienista é o primeiro passo para a democratização da palavra. O espaço flexível não é apenas um contêiner mais agradável; ele é um agente de des-hierarquização. Quando a materialidade do edifício escolar incentiva o encontro fortuito, a roda de conversa e a visibilidade mútua, as relações de poder discursivo são reconfiguradas. O estudante passa a se reconhecer como sujeito autor, uma vez que o próprio ambiente legitima sua presença e sua voz.

A materialidade da escola, portanto, converte-se em um artefato semiótico. Na perspectiva de Rojo (2012), os multiletramentos não se limitam à apropriação de ferramentas

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

digitais, mas englobam a leitura de diferentes linguagens, culturas e espaços. O ambiente escolar tradicional, pautado na monocultura do papel e da lousa, restringe o repertório semiótico do estudante. Em contraste, ambientes interativos, áreas verdes, murais coletivos e espaços de livre expressão transformam o prédio escolar em uma paisagem linguística complexa. O letramento passa a ocorrer no trânsito pelos corredores, na interpretação das regras de uso de uma praça interna e na negociação de sentidos gerada pela convivência em espaços não segmentados. Essa imersão em um ambiente fisicamente responsivo prepara o aluno para decodificar e intervir nas complexas arquiteturas informacionais e urbanas da sociedade contemporânea.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste artigo ergue-se sobre uma tríade conceitual que recusa a fragmentação entre o ambiente físico e o ato educativo. Para compreender como a arquitetura e a comunidade potencializam o ensino de Língua Portuguesa, é imperativo desconstruir a neutralidade do espaço físico, redefini-lo como território sociopolítico e, por fim, articulá-lo às teorias contemporâneas de letramento.

A crítica à arquitetura disciplinar e o espaço como produto social

Se a arquitetura interna precisa ser ressignificada, os limites externos da instituição escolar também exigem um reposicionamento epistemológico. A escola não pode operar como um enclave isolado de seu entorno. Para compreender a dinâmica entre a escola e a comunidade, convoca-se o conceito de território usado, elaborado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (1999, 2004).

Santos alerta que o território não deve ser confundido com a mera extensão geométrica ou o mapa jurídico-administrativo. O "território usado" é uma instância viva, ativa e dialética, formada pela inseparabilidade entre os sistemas de objetos (casas, ruas, infraestruturas, praças) e os sistemas de ações (os fluxos, as práticas culturais, o trabalho, os modos de habitar da população). Nessa perspectiva, o bairro onde a escola se insere configura-se como um ecossistema pulsante de significados. Quando a instituição escolar derruba seus muros (físicos ou simbólicos) e passa a integrar a comunidade em seu projeto formativo, ela reconhece que as "rugosidades" do espaço geográfico – seus conflitos, sua cultura local, suas demandas

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

socioambientais – são, de fato, currículo.

Essa leitura geográfica encontra profundo eco na pedagogia crítica de Paulo Freire (1981). A assertiva freireana de que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" ganha densidade material quando articulada ao conceito de território. O aprendizado da Língua Portuguesa perde sua aridez gramatical e adquire vitalidade quando o texto a ser lido, interpretado e reescrito é a própria realidade do estudante. O território usado atua como um livro aberto, repleto de textos multimodais. Ao investigar as lógicas de seu bairro, entrevistar moradores, mapear problemas urbanos e formular propostas de intervenção, o estudante não apenas decodifica signos linguísticos, mas mobiliza a linguagem para exercer uma cidadania territorialmente implicada. O espaço, portanto, transita de "cenário" para "dispositivo metodológico".

Multiletramentos e a linguagem espacializada na BNCC

A superação das arquiteturas disciplinares e a imersão no território usado criam o substrato físico e social necessário para o desenvolvimento das competências comunicativas contemporâneas, notadamente os multiletramentos (New London Group, 1996; Rojo, 2012). A cibercultura e a complexidade urbana exigem que a escola forme sujeitos capazes de transitar por múltiplas semioses (textos escritos, visuais, sonoros, espaciais e corporais) e por diferentes culturas e discursos.

Roxane Rojo (2012) destaca que o letramento escolar tradicional, focado predominantemente na cultura letrada impressa e em gêneros canônicos, é insuficiente para a participação ética e crítica na atualidade. A pedagogia dos multiletramentos propõe que o ensino de línguas abarque a diversidade cultural (os letramentos locais, juvenis, comunitários) e a diversidade semiótica. Neste cenário, a própria organização do espaço escolar e urbano funciona como uma "matéria significante". Um salão sem paredes, um pátio circular ou uma horta comunitária exigem posturas discursivas específicas: o tom de voz precisa ser modulado, a argumentação deve ser estruturada para convencer os pares em uma assembleia, e a leitura do ambiente exige atenção a signos não verbais.

É exatamente essa perspectiva de linguagem como prática social situada que embasa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental II. O documento normativo afasta-se do ensino prescritivo da gramática descontextualizada e foca no desenvolvimento de habilidades em que a língua é instrumento de atuação no mundo.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

Competências como posicionar-se de forma sustentada em debates (EF69LP25), articular diferentes semioses para construir sentidos (EF69LP33) e produzir textos para intervenção social (EF69LP07 e EF69LP21) pressupõem intensa interação, negociação e ancoragem na realidade.

No entanto, como argumenta este estudo, essas habilidades encontram barreiras intransponíveis nas geometrias escolares tradicionais. É virtualmente impossível formar um debatedor hábil e um ouvinte empático em salas onde os estudantes olham apenas para a nuca de seus colegas. A tese aqui sustentada é que o letramento crítico delineado pela BNCC e pelas teorias contemporâneas de linguagem exige, inescapavelmente, um redesenho arquitetônico e uma profunda reconexão com o território vivo que circunda a escola.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e fundamentada na análise documental interpretativa. A opção por esse percurso metodológico justifica-se pela complexidade do objeto de investigação: a inter-relação entre arquitetura escolar, apropriação do território comunitário e o desenvolvimento de competências linguísticas estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como preceitua Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões singulares das ciências sociais, priorizando um nível de realidade não quantificável que abrange o universo de significados, relações, crenças e dinâmicas intrínsecas aos fenômenos humanos e educacionais.

Nesse sentido, a investigação afasta-se de métricas estatísticas de desempenho para focar na compreensão profunda de como os arranjos espaciais e as metodologias ativas configuram um ecossistema favorável aos multiletramentos. A análise documental, por sua vez, foi empregada não como mero levantamento de dados estáticos, mas como uma técnica de escrutínio crítico. Os documentos – compreendidos aqui em sua acepção ampliada, incluindo registros visuais, projetos arquitetônicos, diretrizes curriculares e relatos institucionais – foram interrogados como discursos materializados que revelam as intencionalidades pedagógicas e as concepções de sujeito e de espaço das instituições analisadas.

Constituição do corpus e critérios de seleção

O escopo investigativo deste artigo recai sobre o Ensino Fundamental II (anos finais).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

A escolha desse segmento justifica-se metodologicamente por ser uma etapa considerada estratégica pelos marcos regulatórios nacionais para a consolidação da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da argumentação estruturada. É neste ciclo que se observam os maiores desafios na educação pública brasileira, tais como lacunas na compreensão leitora, dificuldades na produção textual de gêneros complexos e as limitações impostas pela persistência de modelos espaciais e metodológicos tradicionais e engessados.

Para investigar as rupturas com esse modelo hegemônico, a pesquisa empírica ancorou-se no estudo de dois casos consolidados de inovação educacional no Brasil: o Projeto Âncora, situado no município de Cotia (SP), e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles, localizada na comunidade de Heliópolis, em São Paulo (SP). A seleção dessas instituições não se deu por amostragem probabilística, mas de forma intencional, orientada por três critérios rigorosos de inclusão:

1. Pertinência ao objeto de estudo: Ambas as escolas desconstruíram o modelo arquitetônico da sala de aula tradicional (geometria de enfileiramento) e implementaram práticas pedagógicas interativas fortemente articuladas ao território.

2. Diversidade contextual: As instituições inserem-se em realidades socioeconômicas e configurações espaciais distintas – uma com organização em formato de "campus" aberto com forte presença de áreas verdes (Âncora), e outra inserida em uma malha urbana caracterizada pelo altíssimo adensamento populacional e construtivo de uma das maiores favelas do país (Campos Salles) –, permitindo observar como a flexibilização se adapta a diferentes "rugosidades" geográficas.

3. Aderência às diretrizes da BNCC e ao conceito de território: As duas escolas apresentam currículos e práticas fundamentadas no protagonismo discente, nos multiletramentos e na concepção de "território educativo" e gestão democrática.

O corpus documental foi constituído por uma diversidade de fontes primárias e secundárias de acesso público, coletadas entre os anos de 2020 e 2025. Incluíram-se projetos político-pedagógicos, relatórios institucionais, currículos formais, teses e dissertações que tiveram essas escolas como objeto empírico direto, além de um vasto acervo visual composto por fotografias institucionais, tours virtuais, registros em redes sociais e mapeamentos aéreos e urbanos extraídos de plataformas de geolocalização (Google Earth, Maps e Street View). O uso

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

normativo e estruturante da BNCC (Brasil, 2018) operou como o balizador analítico para a área de Linguagens.

Procedimentos de coleta, triangulação e análise

A coleta de dados ocorreu mediante levantamento em bases acadêmicas (Scielo, CAPES, BDTD) e repositórios institucionais. O material foi catalogado e organizado em matrizes digitais que separavam evidências pedagógicas, arquitetônicas e de integração comunitária. A confiabilidade das informações foi assegurada pelo procedimento de triangulação de dados, no qual cada constatação empírica foi confrontada com múltiplas fontes (por exemplo, cruzando-se a descrição de uma atividade pedagógica no site da escola com fotografias do evento e teses acadêmicas que analisaram a mesma prática).

A fase de análise dos dados seguiu os preceitos da análise interpretativa, estruturada em três etapas recursivas: (a) leitura flutuante e seleção do material pertinente; (b) sistematização temática por meio da codificação das informações; e (c) análise crítica e produção de sínteses. Reconhecendo a natureza dialógica da pesquisa qualitativa, o processo analítico permitiu a emersão de categorias não previstas inicialmente, reconfigurando a rede interpretativa à medida que as complexidades dos espaços eram reveladas.

O diferencial metodológico deste artigo reside no tratamento analítico conferido às imagens. A fotografia escolar e os mapas aéreos não foram utilizados como meras ilustrações ou descrições passivas de infraestrutura. Sob a ótica lefebvriana e freireana adotada no referencial teórico, as imagens funcionaram como textos visuais sujeitos à decodificação sociológica. O procedimento consistiu em observar minuciosamente a disposição do mobiliário, a presença ou ausência de muros, os eixos de circulação, a permeabilidade visual e a postura corporal dos sujeitos nos espaços.

A etapa culminante da metodologia configurou-se no cruzamento direto dessas evidências materiais (arquitetônicas e territoriais) com as competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa delimitadas pela BNCC. Buscou-se rastrear, documentar e demonstrar como o arranjo físico "X" (ex: uma arena de circo ou um ecoponto) convoca e sustenta o desenvolvimento da habilidade linguística "Y" (ex: a argumentação oral pública ou a retextualização de gêneros), materializando a premissa de que a arquitetura flexível atua como mediadora essencial dos multiletramentos no Ensino Fundamental II.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A triangulação dos dados documentais, arquitetônicos e pedagógicos das instituições analisadas revela que a reconfiguração do espaço escolar não atua como um mero adorno infraestrutural, mas como uma engrenagem determinante para a efetivação das práticas de linguagem prescritas para o Ensino Fundamental II. A análise a seguir desdobra-se em três eixos analíticos que evidenciam como a materialidade dos ambientes no Projeto Âncora e na EMEF Campos Salles convoca, sustenta e potencializa o desenvolvimento de competências específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A permeabilidade do espaço e o território educativo como imagem-texto

A primeira dimensão analítica incide sobre a inserção macrourbana das instituições e a dissolução de suas fronteiras físicas. A observação das vistas aéreas e dos mapas de zoneamento evidencia uma ruptura epistemológica radical com a noção de "escola-fortaleza", historicamente caracterizada por muros altos que isolam o ambiente acadêmico da suposta "desordem" externa.

Na EMEF Campos Salles, inserida na densa malha urbana de Heliópolis, a arquitetura operou uma transição fundamental: a redução drástica da altura dos muros perimetrais e a criação de corredores ladeados por jardins, sem barreiras visuais opacas. Essa permeabilidade transforma o limite da instituição em uma zona de interface porosa. A escola não se impõe como um corpo estranho no adensamento habitacional (marcado por construções de um a três pavimentos), mas como um nó articulador organicamente imerso no tecido residencial. De modo convergente, o Projeto Âncora organiza-se em módulos abertos conectados por percursos orgânicos e áreas verdes, culminando em sua recente reconfiguração identitária e espacial para "Cidade Âncora", assumindo o entorno imediato e as rotas cotidianas como extensões legítimas da sala de aula.

Essa diluição de fronteiras transforma a paisagem urbana, com suas "rugosidades" (Santos, 2004) e contrastes socioculturais, em um "texto multimodal vivo". Afinal, a escola, compreendida como espaço físico e social, consolida-se como um território que concentra diferentes microterritórios, histórias, culturas e dinâmicas sociais. A ressignificação desses espaços e de seus limites arquitetônicos é determinante para que os educandos sintam-se pertencentes e engajados nos processos de ensino e aprendizagem (Sartori; Schaeffer, 2025). É

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

justamente essa permeabilidade que instaura as condições materiais para a mobilização da habilidade EF69LP33 da BNCC, que prevê a articulação do verbal com imagens e esquemas na reconstrução de sentidos, bem como a retextualização do espacial/esquemático para o discursivo.

O território passa a atuar como imagem-texto. Os estudantes são desafiados a realizar leituras contínuas, convertendo a vivência do bairro, o fluxo das ruas e a observação das moradias em narrativas, descrições e análises críticas. A ausência de muros opacos convoca o olhar investigativo, exigindo que o aluno articule o ambiente físico com representações esquemáticas e verbais, retextualizando a paisagem em discursos situados. A leitura do mundo, nos moldes freireanos, ocorre na concretude do espaço apropriado.

Arranjos espaciais colaborativos e a oralidade como ferramenta de cidadania

O segundo eixo de análise adentra os limites internos das edificações, focando na substituição das geometrias disciplinares por arranjos colaborativos. A alteração da matriz discursiva da escola atinge seu ápice com a derrubada física e simbólica da sala de aula tradicional. Na EMEF Campos Salles, as paredes internas que segregavam as turmas foram demolidas, dando lugar a grandes salões de aprendizagem sem divisórias rígidas, onde centenas de estudantes e equipes docentes interdisciplinares convivem simultaneamente ao redor de mesas coletivas. No Projeto Âncora, essa premissa materializa-se na fluidez dos módulos sem portas, nas rodas de convivência ao ar livre e, de forma emblemática, na arena instalada sob a lona de um circo.

Ao romper com a assimetria visual da aula expositiva (em que o monopólio da fala pertence ao docente e o silêncio, ancorado na imobilidade da fileira, é imposto ao aluno), esses novos arranjos espaciais impõem a oralidade não mais como um objeto de estudo teórico, mas como uma ferramenta fundamental de sobrevivência acadêmica e cidadania. Para transitar nos salões abertos de Heliópolis ou para atuar em uma roda de diálogo no circo em Cotia, o estudante é forçado a abandonar a passividade. A negociação pelo uso do espaço, a organização de projetos em grupo e a deliberação coletiva acionam de forma ininterrupta a habilidade EF69LP12 da BNCC. Em um ambiente compartilhado, dinâmico e plural, exige-se do educando o planejamento discursivo constante, a clareza expositiva, a modulação de voz (adequando o volume para não interferir nos grupos adjacentes) e o controle dos elementos cinésicos (postura corporal, contato visual, gestualidade).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

Mais profundamente, o espaço circular e aberto sustenta o exercício da habilidade EF69LP25, que demanda que os estudantes se posicionem de forma consistente e sustentada em situações públicas de debate e assembleias. No Projeto Âncora, a arena do circo atua como uma verdadeira ágora deliberativa. A disposição circular horizontaliza as relações, colocando todos em mútua visibilidade. Nessa configuração, o discurso é continuamente reconstruído pelo diálogo. Para debater regras de convivência ou gerenciar conflitos, os alunos formulam justificativas, exercitam a escuta ativa, intermedeiam tensões e respeitam perspectivas divergentes em tempo real. A arquitetura, portanto, afasta-se da segmentação disciplinar descrita por Foucault (1987) e consolida-se como um dispositivo que ativamente obriga o exercício da argumentação pública e democrática.

Letramento situado, suportes não convencionais e intervenção social

O terceiro eixo analítico revela que a aprendizagem linguística no Ensino Fundamental II atinge seu grau máximo de apropriação quando os gêneros textuais estão a serviço da intervenção direta no território comunitário. As instituições analisadas convertem áreas de convivência e espaços subutilizados em plataformas ativas de letramento situado. Na EMEF Campos Salles, o engajamento dos estudantes na gestão de ecopontos e na manutenção de hortas escolares retira a produção textual do vácuo acadêmico simulado. A linguagem é mobilizada para organizar o trabalho coletivo e intervir no meio.

Essa interação direta com dispositivos socioambientais exige a aplicação plena da habilidade EF69LP07 da BNCC. A horta e o ecoponto tornam-se o contexto real de produção e circulação para uma miríade de gêneros textuais: diários de observação, relatórios de impacto socioambiental, campanhas comunitárias de conscientização e manifestos ecológicos. A escrita abandona seu caráter artificial – escrever apenas para a correção do professor – e assume sua função sociocomunicativa, na qual o estudante planeja, revisa e edita textos adequando-os ao seu público-alvo e ao suporte (mural da comunidade, panfletos, redes sociais).

Simultaneamente, o contato orgânico com práticas culturais não institucionalizadas reverbera na formação leitora e crítica. Na Campos Salles, fotografias e produções discentes são penduradas entre árvores, compondo galerias ao ar livre. No Projeto Âncora, a apropriação de pistas de skate inseridas em áreas verdes consolida o território como palco de expressões juvenis. Tais materialidades viabilizam concretamente a habilidade EF69LP21, que orienta o estudante a se posicionar criticamente frente a produções culturais, intervenções urbanas e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

práticas próprias das culturas juvenis que denunciem ou convoquem para a reflexão. O contato com essas manifestações no próprio espaço escolar fomenta debates sobre identidade, apropriação do espaço público e expressão artística. A linguagem articula-se às práticas corporais e visuais, demonstrando que o letramento, quando situado e territorializado, transcende a lousa e o caderno, embrenhando-se na vida e nas urgências da comunidade. Em suma, as evidências apontam que o ambiente escolar, quando planejado para a flexibilidade e para a integração comunitária, deixa de ser o "receptáculo" da aula de Língua Portuguesa para tornar-se o próprio deflagrador das práticas de multiletramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A triangulação dos dados arquitetônicos, territoriais e pedagógicos conduzida neste estudo evidencia uma tese incontornável para a educação contemporânea: o espaço escolar não é um cenário neutro, tampouco um mero invólucro estático para a prática docente. Pelo contrário, ele atua como um componente curricular ativo que dita as gramáticas de interação possíveis. A persistência da arquitetura disciplinar, pautada no enfileiramento, na restrição de mobilidade e no isolamento da sala de aula, representa um obstáculo estrutural e material ao desenvolvimento das competências comunicativas complexas exigidas pela atualidade e preconizadas pelas normativas curriculares.

As experiências empíricas analisadas demonstram que a aprendizagem da Língua Portuguesa adquire sentido, rigor e efetividade cívica justamente no atrito direto com o território. Ao flexibilizar a arquitetura e derrubar barreiras físicas e simbólicas, a escola instaura um verdadeiro ecossistema de multiletramentos. Nos casos observados, a substituição de salas herméticas por salões abertos, arenas circulares e microterritórios de aprendizagem forçou a transição de uma pedagogia do silêncio e da passividade para uma pedagogia da autoria e da deliberação. A oralidade, o planejamento discursivo, a escuta ativa e a argumentação sustentada – competências centrais da BNCC para o Ensino Fundamental II – encontram, nessas geometrias colaborativas, as condições materiais ideais para se efetivarem como práticas sociais autênticas.

Ademais, a dissolução dos muros e a assunção da vizinhança como território vivo e dinâmico revelam que a leitura do mundo e a leitura da palavra se retroalimentam de forma indissociável. Quando o ambiente comunitário, com suas contradições geográficas, problemas socioambientais e produções culturais periféricas, é convertido em texto e contexto de estudo,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

a escrita escolar abandona o vácuo da simulação didática. Gêneros textuais como relatórios, diários de observação, campanhas e manifestos passam a exercer sua função sociocomunicativa plena, ancorando-se no letramento situado e visando à intervenção concreta na realidade local.

Contudo, é imperativo reconhecer que a mera reconfiguração arquitetônica ou a derrubada física de paredes, isoladamente, não garante a inovação pedagógica ou a formação crítica do estudante. O êxito de uma escola verdadeiramente territorializada exige que o uso desses microterritórios esteja atrelado a propósitos políticos e pedagógicos claros. Como aponta a literatura recente sobre o tema, a efetivação dessas práticas requer políticas públicas robustas que assegurem o financiamento adequado, a reestruturação dos tempos escolares e, sobretudo, a formação continuada dos professores. Para que o espaço atue a favor do multiletramento, o docente precisa ser preparado para deixar a posição de transmissor frontal de regras gramaticais e assumir o papel de mediador de percursos investigativos e articulador de saberes comunitários.

Para além das evidências de sucesso, é fundamental problematizar os desafios estruturais para a expansão desse modelo. A transposição das práticas documentadas no Projeto Âncora e na EMEF Campos Salles para o escopo amplo da rede pública de ensino esbarra em obstáculos materiais e formativos profundos. A superação da "arquitetura da palavra" disciplinar exige mais do que vontade política; demanda financiamento adequado para a readequação dos prédios escolares, muitos dos quais operam em condições precárias de infraestrutura que inviabilizam até mesmo as funções mais básicas do ensino. Além disso, a flexibilização espacial desestabiliza a identidade profissional histórica do docente, que foi forjado para dominar a sala de aula fechada. Sem investimentos em formação continuada que capacitem os educadores a atuar como mediadores em espaços abertos e cocriadores de rotas de aprendizagem no território, o risco é de que os salões amplos se tornem apenas espaços de dispersão, em vez de agências efetivas de multiletramento.

Em suma, a ressignificação do espaço escolar e a imersão sistemática no território representam caminhos promissores e necessários para a materialização de um currículo de Língua Portuguesa vivo e emancipador. Ao romper com o encapsulamento disciplinar e devolver ao estudante o direito à palavra, ao movimento e à cidade, a escola cumpre sua vocação máxima: formar cidadãos não apenas textualmente competentes para decodificar exames, mas sujeitos historicamente críticos e profundamente implicados com a transformação de seus micro e macroterritórios.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 8 ago. 2025.

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

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

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Tradução de Donald Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell, 1991.

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

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

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

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.

SARTORI, Jerônimo; SCHAEFFER, Adalmir Jacobi. Educação integral e os microterritórios na escola em jornada ampliada. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 26, n. 2, p. 216-233, 2025. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2025.26.02.216-233.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Candida de Paula Azevedo
Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus Frederico Westphalen (RS), na linha Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Graduada em Letras Português/Inglês pela UNIVAG – Várzea Grande (MT, 2004), com Especialização em Língua Portuguesa (2006) e habilitação em Magistério no Ensino Médio Profissionalizante. Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual de Mato Grosso desde 2010, atua na educação básica há quase 30 anos. Suas pesquisas abordam ambientes interativos entre escola e território, multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.
E-mail: mariacandidapaulaazevedo@gmail.com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.	
Recebido em: 18/03/2026	Aceito em: 21/05/2026

Elisabete Cerutti
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS, 2014), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2004) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI, 2001). Professora titular da URI – Campus Frederico Westphalen, atuando na Graduação desde 2006 e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) desde 2015. Diretora Acadêmica da URI desde 2014. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET/URI) e membro dos grupos ARGOS/PUC-RS e NEPPES/URI. Dedica-se aos temas Educação, Gestão, Tecnologias e Práticas Pedagógicas.
E-mail: beti.cerutti@uri.edu.br

Lucimery Dal Medico
Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2019), Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2012) e Arquiteta e Urbanista pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ, 2006). Avaliadora de Cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo do INEP/MEC desde 2020. Coordenadora e professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da URI – Campus Frederico Westphalen, integra o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Grupo de Pesquisa AUTEC – Arquitetura, Urbanismo, Tecnologia e Conforto Ambiental. Atua nas linhas Arquitetura da Habitação e das Cidades e Taller em Arquitetura e Urbanismo: Metodologia Humana e Cidadã, em projetos de habitação de interesse social e culturais.
E-mail: lucimery@uri.edu.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5324, 2026.
Recebido em: 18/03/2026 | Aceito em: 21/05/2026