

A young girl with curly hair is looking out a window. The scene is bathed in warm, golden light, suggesting late afternoon or early morning. The girl's expression is contemplative as she gazes out. The window frame and the view of a building outside are visible.

*lugares  
do  
brincar  
na infância  
urbana*

The logo for PROPAR, featuring the word "PROPAR" in a bold, sans-serif font. To the left of the text is a graphic element consisting of three vertical black bars of varying heights, resembling a stylized barcode or a set of steps.

Camilla Heck

**CAMILLA MAYRA HECK MAIA DE ABREU**

**LUGARES DO BRINCAR NA INFÂNCIA URBANA:**

Análise do ambiente e do comportamento infantil em áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares em Porto Alegre-RS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Arquitetura.

Porto Alegre,  
julho de 2016.

ABREU, Camilla Mayra Heck Maia de.

Lugares do brincar na infância urbana: análise do ambiente e do comportamento infantil em áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares em Porto Alegre-RS/  
Camilla Mayra Heck Maia de Abreu. – Porto Alegre: PROPAR/UFRGS, 2016.

148 p.

Dissertação de Mestrado, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Beatriz Fedrizzi.

**CAMILLA MAYRA HECK MAIA DE ABREU**

**LUGARES DO BRINCAR NA INFÂNCIA URBANA:**

Análise do ambiente e do comportamento infantil em áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares em Porto Alegre-RS.

Esta dissertação de mestrado foi julgada adequada para obtenção do título de MESTRE EM ARQUITETURA e aprovada em sua forma final pela professora orientadora e pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, julho de 2016.

**Prof. Beatriz Maria Fedrizzi**

Eng<sup>a</sup>. Dra. Swedish Univ. of Agricultural Sciences,  
SLU/ALNARP, Suécia  
Orientadora

**Prof. Cláudia Piantá Costa Cabral**

Arq. Dra. – Coordenadora do PROPAR/UFRGS

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Lineu Castello (UFRGS)**

Arq. Dr. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Prof. Tânia Ramos Fortuna (UFRGS)**

Pedag. Dra. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Prof. Camila Bolzan de Campos**

Psic. Dra. Universitat de Barcelona, Espanha

*Dedico esta pesquisa a todas as  
crianças e a todas as pessoas  
grandes, que foram um dia  
crianças e certamente têm seus  
lugares do brincar guardados na  
memória e no coração.*

## *Agradecimentos*

Gostaria de agradecer à minha orientadora, professora Beatriz Fedrizzi, uma excelente profissional que me mostrou a importância do lado humano no trabalho, de enxergar as potencialidades do outro e motivá-lo, compreender suas fraquezas e ajudar. Assim, aprendi o valor da pesquisa como contribuição além da teoria e o papel do pesquisador neste processo. A você minha gratidão e admiração.

Agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro através da bolsa, sem o qual não teria sido possível a conclusão deste trabalho.

Ao professor Lineu Castello pelo conhecimento compartilhado durante as aulas da disciplina Arquitetura do Lugar e Cidade Contemporânea, que trouxe contribuições para o trabalho, propiciando a reflexão sobre o lugar da criança na construção da cidade.

Ao professor Carlos Torres Formoso, do Núcleo Orientado para Inovação da Edificação (NORIE/UFRGS), pelo incentivo e auxílio prestado no desenvolvimento do projeto de pesquisa durante as aulas da disciplina Métodos de Pesquisa em Construção Civil.

Às empresas Parteli e Condomínio, responsáveis pela administração dos edifícios estudados, pela confiança e por terem concedido a permissão para que a pesquisa fosse realizada.

À professora Jandira Fachel e aos bolsistas do Núcleo de Assessoria Estatística da Faculdade de Matemática da UFRGS pela assessoria na análise dos dados provenientes dos estudos de caso.

À Gislane Goulart Machado, diretora da escola infantil Arco Íris, de pedagogia Waldorf, pela confiança e por ter permitido o acesso à escola e o registro de seus ambientes por meio de fotografia.

Aos colegas do PROPARG pelas sugestões, críticas construtivas e indicações de leituras, bem como à amizade que tornou essa jornada mais leve e divertida.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, Camila Bolzan de Campos, Lineu Castello e Tânia Ramos Fortuna, pelas contribuições que deram ao trabalho por meio das críticas construtivas, sugestões e indicações de livros.

À Rosita Borges, secretária do PROPARG, por ser uma profissional eficaz e dedicada, resolvendo com tranquilidade as questões burocráticas que surgissem e por ir além disto, por olhar os alunos com empatia.

Agradeço também à professora Suzann Cordeiro (Universidade Federal de Alagoas), que foi minha orientadora no trabalho final de graduação e me trouxe o gosto pela Psicologia Ambiental, por ter sido grande incentivadora para que eu partisse para o mestrado.

À minha família e amigos que deram apoio, incentivo nos momentos difíceis e trouxeram alegria à minha caminhada. Agradeço em especial a alguns dos meus tios que moram no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, Rosa, Paulo Augusto, Paula, Tadeu, Hélio, Lídia, Shirley e Irene, pelo suporte e amparo emocional ao longo do tempo de mestrado (visto que tive que me mudar de Maceió para Porto Alegre).

À minha irmã, Bárbara, por ter contribuído elevando meu astral nos momentos difíceis e escutando o que me afligia.

E finalmente, à minha mãe, Márcia, por ser meu amparo, meu porto seguro, mesmo que em muitas vezes isto tenha significado abdicar dos próprios desejos, me garantindo a oportunidade de estudar e me dando a liberdade de fazer minhas escolhas e aprender com os meus erros. Por ter me proporcionado uma infância feliz, cheia de lindos lugares preenchidos com sonhos, imaginação, brincadeiras e amor, o que me fez crescer saudável, mantendo viva a criança que há em mim, para que hoje eu pudesse oferecer minha singela contribuição à infância de outras crianças.



## Resumo

Neste estudo busca-se a compreensão de como projetar os lugares do brincar por meio da análise da relação entre o ambiente e o comportamento infantil em áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares, que funcionam como a nova “rua” para o lazer das crianças, pois esta já foi um lugar do brincar. Hoje, com o crescimento das cidades, as pessoas diminuíram a sua apropriação do espaço público no cotidiano devido ao aumento da violência, à insegurança e à grande circulação de carros. Conseqüentemente, os pais não permitem que seus filhos brinquem na rua, ou seja, fora dos limites residenciais. Em decorrência deste contexto urbano e do aumento da área construída na cidade, aumentando o custo do solo urbano, que as casas vêm sendo substituídas por edificações verticais que, supostamente, oferecem maior segurança, muitas delas com área muito pequena nos apartamentos. À criança, como possibilidade de brincadeira livre e socialização, restam os espaços de lazer dos edifícios, que, habitualmente, funcionam como argumento de venda, parte de um processo de “*placemarketing*”. Os projetos atuais para o lazer infantil nos edifícios por vezes são compostos por elementos chamativos, lúdicos, muitas cores, e até um certo rebuscamento no sentido de enfeitar excessivamente, características que encantam e vendem, porque transmitem a sensação visual de um lugar apazível para as crianças. Contudo, muitos estudiosos abordam outras características físicas positivas em espaços para este público. Esse estudo investigou esta questão, no intuito de compreender como os projetos de áreas de lazer de edifícios, e de lugares do brincar de modo geral, devem ser elaborados para atender as necessidades inerentes ao desenvolvimento da criança. Foi feito um estudo de caso nas áreas de lazer de um edifício e de em um condomínio vertical em Porto Alegre-RS, cada um de uma construtora e com características físicas diferentes. Foram observados os locais mais utilizados pelas crianças e os tipos de interação entre elas, o que evidenciou que há relação entre o ambiente e em como as crianças interagem entre si.

**Palavras-chave:** áreas de lazer de edifícios, arquitetura para criança, desenvolvimento infantil, lugares do brincar.

## *Abstract*

This study seeks to understand how to design the places of play through the analysis of the relationship between the environment and the behavior of children in recreational areas of multifamily residential buildings that act as the new "street" for children's leisure, because this has been the place of playing children. Nowadays, with the growth of cities, people reduced their daily appropriation of public space due to increased violence, insecurity and widespread circulation of cars. Consequently, parents do not allow their children plays in the street, so outside the residential limits. Because of this urban context and the increase of the built area in the city, increasing the urban land cost, that the houses are being replaced by vertical buildings that supposedly offer greater security, many of these with a very small area in the apartments. To the child, as the possibility of free play and socialization, left leisure spaces of buildings, which generally work as a selling point, part of a process of "placemarketing". Current projects for children's play in buildings are sometimes composed of flashy elements, entertainment, many colors, characteristics that enchant and sell, because they transmit the visual sensation of a pleasant place for children. However, many scholars of child development approach other positive physical characteristics in spaces for this audience. This study investigated this issue in order to understand how buildings recreation areas projects must be designed to satisfy the necessities of child development, through the analysis of recreational area of a building and a vertical condominium in Porto Alegre-RS, each one of the buildings were built of different construction company and have different physical characteristics. The places were observed most frequently used by children and types of interaction between them, which showed that there is a relationship between the environment and how children interact with each other.

**Key-words:** children's architecture, recreational areas of buildings, child development, places to play.

<b>1.</b>	<i>Introdução.....</i>	<b>19</b>
1.1.	CONTEXTO.....	20
1.2.	PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
1.3.	OBJETIVOS.....	26
1.4.	DELIMITAÇÕES.....	27
1.5.	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	27
<b>2.</b>	<i>Os lugares do brincar.....</i>	<b>30</b>
2.1.	BREVE HISTÓRICO SOBRE A INFANCIA E O BRINCAR.....	30
2.2.	DEFINIÇÃO DE LUGAR E DE BRINCAR.....	34
2.3.	LUGARES DO BRINCAR NA INFÂNCIA URBANA.....	44
2.3.1.	PÁTIOS ESCOLARES.....	44
2.3.2.	PRAÇAS.....	53
2.3.3.	ÁREAS COMUNS DE EDIFÍCIOS RESIDENCIAIS MULTIFAMILIARES.....	53
<b>3.</b>	<i>Ambientes para criança.....</i>	<b>57</b>
3.1.	AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	58
3.2.	O BRINCAR DESESTRUTURADO.....	70
3.3.	CARACTERÍSTICAS NO COMPORTAMENTO INFANTIL QUE DEVEM SER ESTIMULADAS POR MEIO DO PROJETO.....	74
3.3.1.	INTERAÇÃO SOCIAL.....	74
3.3.2.	EXPLORAÇÃO DO AMBIENTE.....	78
<b>4.</b>	<i>Método de pesquisa.....</i>	<b>82</b>
4.1.	ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	82
4.2.	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	84
4.3.	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	84
4.3.1.	ETAPA PREPARATÓRIA.....	85
4.3.2.	ETAPA DE COLETA DE DADOS.....	89
4.3.3.	ETAPA DE ANÁLISE DE DADOS.....	89

sumário

<b>5. Estudo de caso.....</b>	<b>92</b>
5.1. DESCRIÇÃO DOS EDIFÍCIOS ESTUDADOS.....	92
5.1.1. EDIFÍCIO 01.....	93
5.1.1.1. Aspectos gerais.....	93
5.1.1.2. Descrição dos ambientes frequentados pelas crianças.....	94
5.1.2. EDIFÍCIO 02.....	97
5.1.2.1. Aspectos gerais.....	97
5.1.2.2. Descrição dos ambientes frequentados pelas crianças.....	98
5.2. RESULTADOS DOS MAPAS COMPORTAMENTAIS E OBSERVAÇÕES.....	100
5.2.1. UTILIZAÇÃO DOS AMBIENTES E INTERAÇÕES.....	100
5.2.2. PREFERÊNCIAS EM RELAÇÃO AOS AMBIENTES.....	107
5.2.3. CARACTERÍSTICAS DOS LOCAIS MAIS UTILIZADOS E MENOS UTILIZADOS.....	109
<b>6. O projeto de lugares do brincar.....</b>	<b>112</b>
6.1. RECOMENDAÇÕES PARA PROJETOS DE LUGARES DO BRINCAR.....	112
6.1.1. CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS À UTILIZAÇÃO DAS ÁREAS DE LAZER DOS EDIFÍCIOS E SUGESTÕES PARA O PLANEJAMENTO DE LUGARES DO BRINCAR INFANTIL.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>142</b>

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1:</b> Lugares especiais identificados por 20 crianças na pesquisa de Green (2011).....	p.35
<b>Tabela 2:</b> Atributos dos lugares especiais mencionados pelas 20 crianças na pesquisa de Green (2011).....	p.36
<b>Tabela 3:</b> Desenvolvimento formal do brinquedo (BARROS, 2007).....	p.43
<b>Tabela 4:</b> Desenvolvimento infantil e lugares do brincar.....	p.64
<b>Tabela 5:</b> Tabela de <i>touchpoints</i> e curva de crescimento (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002).....	p.69
<b>Tabela 6:</b> Etapas da pesquisa.....	p.84
<b>Tabela 7:</b> Ficha de observação para análise comportamental.....	p.87
<b>Tabela 8:</b> Análise de correspondência entre interações e edifícios.....	p.102
<b>Tabela 9:</b> Análise de correspondência entre interações e setores do edifício 01.....	p.103
<b>Tabela 10:</b> Análise de correspondência entre atividades (interações) e lugares (dentro do <i>kids place</i> do edifício 01) em que mais ocorreram.....	p.104
<b>Tabela 11:</b> Análise de correspondência entre interações e setores do edifício 02.....	p.107
<b>Tabela 12:</b> Estágios piagetianos, tipos e quantidade de interações, e lugar onde mais ocorreram no edifício 01.....	p.108
<b>Tabela 13:</b> Estágios piagetianos, tipos e quantidade de interações, e lugar onde mais ocorreram no edifício 02.....	p.108
<b>Tabela 14:</b> Características dos lugares preferidos pelas crianças.....	p.109
<b>Tabela 15:</b> Características dos lugares menos utilizados pelas crianças.....	p.110
<b>Tabela 16:</b> Elementos positivos e negativos dos ambientes externos segundo as crianças (TITMAN, 1994).....	p.123

## Lista de gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Gráfico com o resultado da pesquisa desenvolvida para uma disciplina do mestrado.....	p.83
<b>Gráfico 2:</b> Interações do edifício 01 e do edifício 02.....	p.101
<b>Gráfico 3:</b> Utilização dos setores do edifício 01.....	p.101
<b>Gráfico 4:</b> Análise de correspondência entre interações e setores do edifício 01.....	p.103
<b>Gráfico 5:</b> Análise de correspondência entre atividades (interações) e lugares (dentro do <i>kids place</i> do edifício 01) em que mais ocorreram.....	p.104

<b>Gráfico 6:</b> Utilização dos setores do edifício 02.....	p.106
<b>Gráfico 7:</b> Análise de correspondência entre interações e setores do edifício 02.....	p.107

## *Lista de figuras*

<b>Figura 1:</b> Adultos brincando - Idade Moderna.....	p.31
<b>Figura 2:</b> Sociedade na Idade Moderna, adultos e crianças.....	p.31
<b>Figura 3:</b> Imagem de divulgação de um edifício ressaltando a presença de ambientes adequados para cada fase do desenvolvimento infantil.....	p.37
<b>Figura 4:</b> Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada.....	p.38
<b>Figura 5:</b> Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada.....	p.38
<b>Figura 6:</b> Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada.....	p.38
<b>Figura 7:</b> Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada.....	p.38
<b>Figura 8:</b> Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada.....	p.39
<b>Figura 9:</b> Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada.....	p.39
<b>Figura 10:</b> Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada.....	p.39
<b>Figura 11:</b> Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada.....	p.39
<b>Figura 12:</b> Porta servindo de local para “escalar”.....	p.40
<b>Figura 13:</b> Jardins de infância de floresta.....	p.46
<b>Figura 14:</b> Jardins de infância de floresta.....	p.46
<b>Figura 15:</b> Jardins de infância de floresta.....	p.46
<b>Figura 16:</b> Atividades ao ar livre nos jardins de infância de floresta.....	p.47
<b>Figura 17:</b> Atividades ao ar livre nos jardins de infância de floresta.....	p.47
<b>Figura 18:</b> Recomendação de tamanho de pátios elaborada por Moore (em m <sup>2</sup> /criança).....	p.47
<b>Figura 19:</b> Escola baseada na pedagogia de Reggio Emilia.....	p.48
<b>Figura 20:</b> Escola Vittra Telefonplan.....	p.49
<b>Figura 21:</b> Criança interagindo com o ambiente.....	p.49
<b>Figura 22:</b> Desenvolvimento da motricidade.....	p.49
<b>Figura 23:</b> Crianças estudando na escola Vittra Telefonplan.....	p.50
<b>Figura 24:</b> Crianças estudando na escola Vittra Telefonplan.....	p.50
<b>Figura 25:</b> Sala multimídia.....	p.50

<b>Figura 26:</b> Escola Vittra Telefonplan.....	p.50
<b>Figura 27:</b> Pátio da escola Vittra Telefonplan.....	p.50
<b>Figura 28:</b> Escola Vittra Telefonplan.....	p.50
<b>Figura 29:</b> Escola Vittra Telefonplan.....	p.50
<b>Figura 30:</b> Escola Waldorf.....	p.51
<b>Figura 31:</b> Sala de aula de escola Waldorf em Porto Alegre.....	p.51
<b>Figura 32:</b> Sala de aula de escola Waldorf em Porto Alegre.....	p.51
<b>Figura 33:</b> Espaço onde acontecem apresentações infantis e aulas de música na escola Waldorf.....	p.51
<b>Figura 34:</b> Área externa à sala de aula.....	p.52
<b>Figura 35:</b> Pátio da escola Waldorf.....	p.52
<b>Figura 36:</b> Conectividade entre o pátio e as salas de aula da escola Waldorf em Porto Alegre.....	p.52
<b>Figura 37:</b> Criança conhecendo a futura morada.....	p.54
<b>Figura 38:</b> Criança conhecendo a futura morada.....	p.54
<b>Figura 39:</b> Crianças brincando em “cabana” feita com cadeiras.....	p.62
<b>Figura 40:</b> Crianças brincando com caixas de papelão.....	p.70
<b>Figura 41:</b> Crianças brincando com caixas de papelão.....	p.70
<b>Figura 42:</b> Crianças brincando com caixas de papelão.....	p.70
<b>Figura 43:</b> Imagens publicitárias dos <i>playgrounds</i> dos edifícios 01 e 02, respectivamente.....	p.92
<b>Figura 44:</b> Imagens publicitárias dos <i>playgrounds</i> dos edifícios 01 e 02, respectivamente.....	p.92
<b>Figura 45:</b> Planta baixa da área de lazer do edifício 01.....	p.93
<b>Figura 46:</b> <i>Kids place</i> do edifício 01.....	p.95
<b>Figura 47:</b> Área externa no edifício 01.....	p.95
<b>Figura 48:</b> Praça externa ao edifício 01.....	p.95
<b>Figura 49:</b> Praça externa ao edifício 01.....	p.96
<b>Figura 50:</b> <i>Playground</i> do edifício 01.....	p.96
<b>Figura 51:</b> Quadra do edifício 01.....	p.96
<b>Figura 52:</b> Planta baixa da área de lazer do edifício 02.....	p.97
<b>Figura 53:</b> <i>Kids place</i> do edifício 02.....	p.99
<b>Figura 54:</b> Espaço <i>baby</i> do edifício 02.....	p.99
<b>Figura 55:</b> <i>Playground</i> 01 do edifício 02.....	p.99
<b>Figura 56:</b> <i>Playground</i> 02 do edifício 02.....	p.100
<b>Figura 57:</b> Praça do edifício 02.....	p.100

<b>Figura 58:</b> Quadra do edifício 02.....	p.100
<b>Figura 59:</b> Planta baixa do <i>kids place</i> do edifício 01.....	p.103
<b>Figura 60:</b> <i>Kids place</i> do edifício 01.....	p.104
<b>Figura 61:</b> <i>Kids place</i> do edifício 01.....	p.105
<b>Figura 62:</b> Crianças explorando um quadro sensorial.....	p.115
<b>Figura 63:</b> Crianças explorando um quadro sensorial.....	p.115
<b>Figura 64:</b> Pintura lazure.....	p.119
<b>Figura 65:</b> <i>Playground</i> em imagem publicitária para a venda de apartamento em edifício residencial.....	p.125
<b>Figura 66:</b> <i>Playground</i> em praça de Porto Alegre.....	p.125
<b>Figura 67:</b> Brinquedo de <i>playground</i> em uma escola Waldorf de Porto Alegre.....	p.125
<b>Figura 68:</b> Brinquedos nos <i>playgrounds</i> de Aldo van Eyck em Amsterdã.....	p.126
<b>Figura 69:</b> <i>Playground</i> escultórico em Copenhague do artista dinamarquês Hans Henrick Ohlers.....	p.126
<b>Figura 70:</b> <i>Playground</i> aventura.....	p.126
<b>Figura 71:</b> <i>Playground</i> criativo.....	p.126
<b>Figura 72:</b> <i>Playground</i> temático em escola em Ottawa.....	p.126
<b>Figura 73:</b> <i>Playground</i> em material reciclado (pallets) na Polônia do estúdio Reshtki.....	p.126
<b>Figura 74:</b> <i>Playground</i> reciclado (pneus) em escola no Paraná.....	p.126
<b>Figura 75:</b> <i>Playground</i> natural em Ontario.....	p.126
<b>Figura 76:</b> Cabana verde.....	p.126
<b>Figura 77:</b> Crianças sentadas em troncos.....	p.127
<b>Figura 78:</b> Crianças sentadas em troncos.....	p.127
<b>Figura 79:</b> Área externa ao <i>kids place</i> do edifício 01 e porta em vidro que gera conexão com a área externa....	p.130
<b>Figura 80:</b> Área externa ao <i>kids place</i> do edifício 01 e porta em vidro que gera conexão com a área externa....	p.130
<b>Figura 81:</b> Qualidades dos espaços bem definidos/zonas circunscritas.....	p.132
<b>Figura 82:</b> Zonas circunscritas com apoio.....	p.132
<b>Figura 83:</b> Planta baixa de conectividade da área de lazer do edifício 01.....	p.133
<b>Figura 84:</b> Planta baixa de conectividade da área de lazer do edifício 02.....	p.134
<b>Figura 85:</b> Quadra do edifício 01.....	p.137
<b>Figura 86:</b> Grande esquadria no <i>kids place</i> do edifício 01.....	p.137
<b>Figura 87:</b> <i>Fitness</i> ao ar livre do edifício 02.....	p.137
<b>Figura 88:</b> Janela do <i>kids place</i> do edifício 01, não favorece que a criança enxergue o jardim do lado externo..	p.138
<b>Figura 89:</b> Janelas com peitoril fixo.....	p.138



“Naqueles tempos ditosos  
Da colher as pitangas,  
Trepava a tirar as mangas,  
Brincava à beira do mar;  
Rezava às Ave-Marias,  
Achava o céu sempre lindo.  
Adormecia sorrindo  
E despertava a cantar!”

Oh! Que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
— Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras  
Debaixo dos laranjais!”

(Trecho do poema “Meus oito anos” – Casimiro de Abreu)

# Introdução



## 1. *Introdução*

A preocupação com a educação na infância está presente na sociedade de modo geral. As crianças serão os adultos do futuro, além disso, muito do que é vivido e aprendido nesta fase da vida tem relação com a personalidade que se forma no indivíduo e em sua vida adulta. Existem muitos estudos que abordam o tema, principalmente na Pedagogia e nas ciências da saúde, como Psicologia e Medicina. Na Arquitetura existem alguns estudos, principalmente sobre Arquitetura Escolar. Contudo, pesquisas na área da Psicologia Ambiental revelam que existe relação entre o ambiente físico e o comportamento. No caso das crianças, que estão em pleno desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, o entendimento desta relação por parte de arquitetos ou designers de interiores torna-se relevante para elaboração de projetos de ambientes para criança.

A fim de auxiliar nisso, esta pesquisa se concentra nos lugares do brincar na infância urbana, ou seja, nos ambientes onde acontecem prioritariamente atividades relacionadas à brincadeira infantil no âmbito urbano. Já que através do brincar a criança compreende a realidade, muitas vezes imitando-a por meio do faz de conta, vê o mundo através da fantasia, e passa horas do seu dia brincando, muitas delas em lugares do brincar. Portanto, são ambientes significativos que fazem parte do crescimento infantil.

Para entender como esses lugares devem ser projetados, será necessário estudar quais comportamentos devem ser estimulados de modo a contribuir com o desenvolvimento infantil, além de identificar quais características ambientais refletem em maior interesse.

## 1.1. Contexto

Com o crescimento das grandes cidades e de sua população, cresceu também a violência e o sentimento de insegurança nas pessoas, a quantidade de carros circulando nas vias aumentou, a vida se tornou muito mais agitada. Então, de maneira inversa, a pacata apropriação da rua, principalmente no cotidiano, diminuiu. As crianças, em geral, não brincam mais nas ruas.

Jacobs (2009) defendeu o uso das ruas (calçadas) como local adequado às brincadeiras infantis. Segundo a autora, os parques e áreas comuns de conjuntos habitacionais não são locais tão seguros, porque ali “a proporção de adultos é baixa ou inexistente”, logo, não há vigilância, e estes ambientes se tornam locais para a prática de “coisas proibidas”, e de brigas de “ganges juvenis”. “Quando o New York Times, em setembro de 1959, fez uma retrospectiva das piores batalhas de gangues juvenis durante a década na cidade, absolutamente todas ocorreram num parque” (JACOBS, 2009, p.83). Devido à grande vitalidade nas calçadas, as crianças estavam mais seguras por estarem “sob a vigilância ocasional

de adultos que se encontraram e conversavam na calçada” (JACOBS, 2009, p.85), além de serem locais que favorecem a incorporação das crianças à sociedade. “Na prática, é só com os adultos das calçadas que as crianças aprendem – se é que chegam a aprender – o princípio fundamental de uma vida urbana próspera: as pessoas devem assumir um pouquinho de responsabilidade pública pelas outras, mesmo que não tenham relações com elas” (JACOBS, 2009, p. 90).

O contexto urbano se transformou consideravelmente de quando Jacobs escreveu sobre esse tema (1961) até os dias atuais. Como hoje a população não usa tanto as calçadas, a não ser como local de passagem, a teoria de Jacobs, apesar de coerente, não se aplica. Mas é de grande valor quanto à reflexão sobre os lugares destinados à brincadeira infantil, à importância que é dada à criança e às suas necessidades na sociedade atual.

À criança é imbuída uma socialização imposta pelos adultos, implicando em desigualdade entre estas fases da vida, tendo na criança um ser inacabado que precisa de um longo

tempo de preparação (SALLES, 2005). Esta distância induzida pode contribuir com a produção de insegurança na criança. O bom é que haja uma responsabilidade partilhada, emanando o sentimento de ser necessário e importante para o funcionamento do grupo, o que é raro no modo de vida atual, que destina à criança papéis secundários na família e na sociedade (FLEKKOY, 1987 apud SILVA et al, 2005). Talvez na tentativa de gerar um controle social, a relação ainda segue a lógica “eu sou o adulto, sou eu quem vai dar a vocês esta informação. Vocês são as crianças, têm que se calar e obedecer” (A EDUCAÇÃO, 2012). Esta configuração coloca a criança como objeto dentro de um processo macrosocial que visa chegar à uma futura sociedade ideal (ANDRADE, 1997). Mesmo assim, a sociedade permanece no ideal, “todo mundo fala de paz, mas ninguém educa para a paz. As pessoas educam apenas para a competição e a competição leva à guerra” (A EDUCAÇÃO, 2012).

De fato, na infância ainda há muito a se aprender, mas há a “necessidade de entender as crianças e os jovens como atores, isto é, como sujeitos e não só como sujeitadas ao processo de socialização” (SALLES, 2005, p.38), até porque nesta fase possuem maior facilidade de aprendizado,

auxiliando a descoberta de suas potencialidades e aptidões. “Hoje, crianças, jovens e adultos estão em espaços diferenciados e compartimentalizados por faixa etária. Embora os critérios cronológicos sejam ainda válidos, a faixa etária não pode ser mais entendida como uma dimensão básica para definir os ciclos de vida” (SALLES, 2005, p.40).

“Na cultura contemporânea parecemos ansiosos em subestimar o potencial das crianças, na medida em que aceitamos, sem maiores questionamentos, a naturalização dessa impotência e seu conseqüente fatalismo” (ANDRADE, 1997, p.9). Um reflexo disso é a própria escassez de pesquisas em arquitetura que tratem dos projetos para crianças. “Nosso pensamento contemporâneo tende a funcionar a partir de ideais e modelos generalizáveis. Entretanto, ao nos situarmos nesse modo de representação, perdemos o movimento e a riqueza do inesperado, cristalizamos a nós mesmos e ao outro. O mundo da criança não está ainda sedimentado nas ‘verdades eternizadas’ do mundo adulto” (ANDRADE, 1997, p.13). E o inesperado a estimula, porque traz novos padrões cognitivos. Então, projetar para a criança da mesma forma que se projeta para o adulto, ou pensar que o óbvio será satisfatório

do ponto de vista do desenvolvimento infantil resulta em ambientes previsíveis.

A criança pode ser incluída no processo de elaboração do projeto. O arquiteto Graham Adams vem utilizando processos participativos, incorporando os usuários nas decisões projetuais, por acreditar que o papel do arquiteto é projetar o melhor para as pessoas que irão vivenciar os espaços. Em um de seus projetos, quando projetou uma escola, ele conversou com alguns alunos sobre quais eram as ideias deles e o que gostariam para a edificação, criou um modelo de questionário chamado “poema do desejo”, onde as crianças preenchiem completando a frase “desejo que minha escola...”, pediu que fizessem desenhos que representassem a escola dos seus sonhos. Depois analisou todas as informações obtidas através de listas com os aspectos positivos e negativos de cada uma das ideias. Com este trabalho Graham percebeu que os estudantes se sentiram valorizados por estar colaborando no projeto, o que aumentou a sensação de propriedade (ADAMS, 2002).

Isto é muito importante, pois a educação escolar representa a maior parte da vida da criança e da atenção dada a ela dentro da sociedade, inclusive na arquitetura, onde o foco

dos estudos é a escola. Antes de pensar em como criar ambientes infantis escolares, deve-se pensar o que se busca ao educar e como o espaço físico pode ser trabalhado nesse contexto. A escola tradicional, em vigor ainda hoje, é originária da Prússia, no século XVIII, onde visava-se um padrão militar de educação com o objetivo de gerar pessoas obedientes e competitivas, se baseava na forte divisão de classes e castas. Este modelo foi adotado na Europa e depois nas Américas

com o discurso de acesso à educação para todos, elevando a bandeira da igualdade, quando justamente a própria essência do sistema provinha do despotismo, buscando perpetuar modelos elitistas e a divisão de classes. [...] A escola nasce num mundo positivista regido por uma economia industrial, portanto, busca obter os maiores resultados observáveis com o menor esforço e investimento possível, aplicando fórmulas científicas e leis gerais. A escola era a resposta ideal à necessidade de trabalhadores, e os mesmos empresários industriais do século XIX (Andrew Carnegie, Jp Morgan, John Rockefeller, Henry Ford) foram os que financiaram a escolarização obrigatória através de suas fundações. (A EDUCAÇÃO, 2012).

A arquitetura dessa escola traz referências fabris e dos presídios, possui portões, grades e muros, induz os alunos a sentarem em fila. “Sua principal falha está em um projeto (pedagógico) que não leva em consideração a natureza da

aprendizagem, a liberdade de escolha ou a importância do amor e relações humanas no desenvolvimento individual e coletivo” (A EDUCAÇÃO, 2012).

Na tentativa de despertar o melhor em cada estudante, a criatividade, e suprir a demanda por indivíduos com características empreendedoras e inovadoras, surgiram escolas com outras filosofias, que buscam o crescimento pessoal, o prazer no aprendizado. Muitas delas possuem arquitetura/ambientação que dialoga com o projeto pedagógico. Alguns exemplos são a Vittra Telefonplan, a escola Waldorf, as escolas de Reggio Emilia na Itália e as inspiradas em sua pedagogia, o colégio Logosófico, e o método Montessori.

Os ambientes e a arquitetura influenciam no desenvolvimento infantil, são um reflexo de como se busca educar e induzem comportamentos diferentes. Mas o espaço físico é apenas uma parte contribuinte ao aprendizado, os professores, os pais e a sociedade também se integram ao processo. E esta relação não se dá somente no âmbito escolar, apesar das pesquisas na área de Arquitetura se concentrarem principalmente neste, mas em todos os ambientes que fazem parte do cotidiano da criança, que é o que essa pesquisa vai tratar, no caso, os lugares em que ela brinca no contexto urbano.

## 1.2. Problema de pesquisa

Ao longo do tempo as cidades vão se transformando e as dinâmicas sociais, políticas, econômicas que nela ocorrem também se modificam. Isto se reflete diretamente no cotidiano de seus habitantes. Crianças brincando na rua (calçada) já foi uma situação natural, hoje ela restringe-se a um local de passagem, onde as crianças se deslocam de uma instituição a outra de modo programado.

No Brasil, no contexto atual das grandes cidades, não se imagina deixar crianças à mercê da vulnerabilidade que estar fora de casa as expõe. E é em decorrência desta e do aumento da área construída na cidade, aumentando o custo do solo urbano, que as casas foram substituídas por edificações verticais, que oferecem maior segurança.

Isto diminuiu as oportunidades de exploração e brincadeiras. “Se as crianças não têm como explorar todo o mundo dos adultos que está ao seu redor, elas não conseguem se tornar adultos plenos. No entanto, as cidades modernas são tão perigosas que as crianças não têm liberdade para explorá-las” (ALEXANDER, 1977, p. 294). As brincadeiras infantis

ficam restritas às próprias casas, pátios escolares e praças, quando tem um adulto disponível para acompanhar.

As condições propícias para contatos sociais reais são cada vez mais raras entre as crianças de hoje, sobretudo nas grandes cidades. Oriundas de famílias com menor número de filhos, distantes dos demais familiares (primos, avós, tios) devido à lógica da vida urbana e das novas configurações familiares, essas crianças têm escassas oportunidades para brincar umas com as outras: a rua, com suas calçadas, parques e praças, é vista como ameaçadora, e ir à casa de outra criança é difícil, implicando deslocamentos por vezes onerosos e tempo disponível de adultos que possam levá-la e de outros que se responsabilizem por ela lá. (FORTUNA, 2008b).

Quando brincam em casa, muitas destas crianças possuem um ambiente limitado dentro de um apartamento pequeno ou a área comum dos edifícios que nem sempre possui um espaço destinado a elas, e quando possui, nem sempre é de qualidade.

Televisão, computador e jogos eletrônicos tornam-se a solução para ocupar as horas vagas, tornando as crianças sedentárias, em alguns casos chegando a obesidade, e diminuindo a interação social.



Graças às trocas on-line propiciadas pela internet, muitos dos jogos eletrônicos, antes jogados a sós, instaurariam um tipo de sociabilidade capaz de contra arrestar a tendência à solidão infantil nas grandes cidades. Essa sociabilidade virtual contribuiria para a construção da personalidade, o enfrentamento da timidez e a ampliação dos contatos sociais, além de estimular a aprendizagem coletiva, na qual todos aprendem com todos. (FORTUNA, 2008b).

Apesar disso, um dos efeitos mais prejudiciais do uso de dispositivos eletrônicos é a quantidade de tempo que as crianças gastam nisto, que freqüentemente resulta em aumento do peso corporal, além do tempo gasto em mídia substituir o tempo gasto ao ar livre em atividades físicas que não podem ser substituídas ou replicadas por tais dispositivos (NELSON, 2012).

Além do fato do universo virtual estar cada vez mais presente na vida das crianças, não é difícil encontrar pátios desinteressantes, pobres em elementos, cores e estímulos, ou praças com brinquedos de *playground* soltos aleatoriamente e uma vegetação com ares de abandono. São espaços pouco trabalhados em termos de projeto. Por outro lado, também são vistos ambientes para criança extremamente trabalhados, no estilo “*Disney World*”, com muitos elementos fantasiosos, cores e referências à personagens de histórias infantis. Acontece que

“a imagem óbvia logo se torna enfadonha” (LYNCH, 1997, p.12).

Não é a grande quantidade, nem a sofisticação e o alto valor comercial que tornam a brincadeira mais rica e estimulante. Ao contrário, quando a visualidade lúdica é excessiva, chegando a ponto de ser invasiva, distancia as crianças do brincar. Com tantas ofertas de brinquedos e situações lúdicas as crianças não conseguem assimilar as propostas ali contidas, e acabam não interagindo com o material. (FORTUNA, 2011b, p.9).

Ao projetar para as crianças, é preciso dar possibilidades de ação e considerar as particularidades inerentes à esta fase. Assim como deve ocorrer com usuários de outras faixas etárias. “A arquitetura deve ter como principal objetivo ajudar o homem a tornar o seu cotidiano mais suportável e velar pelas relações sociais entre os habitantes de uma cidade ou região, não descuidando a sua responsabilidade em relação ao meio ambiente” (TIETZ, 2008, p.118). O arquiteto deve estar mais centrado em ser instrumento para realização do projeto como desejado pelo usuário, e em suas necessidades, do que na busca de uma autoafirmação estética. O diferencial com relação à infância é que nesta fase o indivíduo apresenta um significativo desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, e de sua

personalidade. A arquitetura pode contribuir proporcionando ambientes que estimulem a exploração e a socialização.

A brincadeira é a atividade social da criança, onde ela tem liberdade para explorar e socializar. O aprendizado vem como consequência da diversão. “Considerando-se que o brincar é um processo que produz subjetividades, observa-se que hoje as crianças encontram-se confrontadas com a crescente subtração deste espaço de criação, por excelência”

### *1.3. Objetivos*

O objetivo principal do trabalho é compreender como lugares direcionados aos momentos de lazer e brincadeira infantil devem estar organizados, para atender as necessidades inerentes ao desenvolvimento da criança e auxiliar o arquiteto na elaboração de projetos para estes espaços.

- **Objetivos específicos:**

(MEIRA, 2003, p.74). Os ambientes para brincar, que, dentro do contexto urbano, tem que ocorrer em locais destinados a este fim, estão deixando a desejar quanto a projeto. Por isto, esse estudo se propõe a estudar a relação entre ambiente e desenvolvimento infantil e analisar o que vem sendo feito nas áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares e condomínios verticais em Porto Alegre, RS.

1. Analisar a relação dos ambientes direcionados à brincadeira infantil com o desenvolvimento da criança por meio de revisão bibliográfica e de estudos de caso.
2. Propor recomendações projetuais para auxiliar na criação de lugares do brincar infantil, tendo como base a revisão bibliográfica e os resultados obtidos através dos estudos de caso.

## 1.4. Delimitações

Para elaboração da pesquisa foram estabelecidas algumas delimitações, abaixo descritas:

- A) A pesquisa tem como foco a proposição de recomendações projetuais para elaboração de lugares destinados à brincadeira infantil. A análise em condomínios verticais e edifícios residenciais na cidade de Porto Alegre foi escolhida como estratégia, os ambientes de suas áreas de lazer apresentam um reflexo do que é comumente encontrado em projetos para criança.
- B) A pesquisa envolve estudos na área da Pedagogia, da Psicologia Ambiental e do Desenvolvimento para o entendimento da relação entre o ambiente e o desenvolvimento da criança como uma etapa da construção do trabalho.
- C) As recomendações em projetos para criança foram propostas com base na literatura e em análises do comportamento infantil, utilizando como referência os estados interacionais propostos por Parten (1932). São eles: desocupado, solitário, paralelo, associativo e cooperativo.

## 1.5. Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado em seis capítulos. Neste capítulo foi abordado o contexto no qual o problema de pesquisa está inserido, as lacunas de conhecimento, os objetivos e delimitações da pesquisa.

Os capítulos dois e três trazem o referencial teórico. O segundo capítulo, sobre os lugares do brincar e a infância, relata quais ambientes da brincadeira foram considerados no trabalho, bem como os conceitos utilizados para definir lugar e

brincar. Em seguida, no capítulo três, apresenta-se um pouco sobre a relação entre ambiente e desenvolvimento infantil, o brincar desestruturado e quais as características do comportamento da criança devem ser estimuladas por meio do projeto.

No capítulo quatro está descrito o método da pesquisa, a estratégia escolhida e o delineamento do processo em três etapas, com os procedimentos que as compõe detalhados.

O capítulo cinco traz a descrição das características dos locais escolhidos para o estudo de caso e os resultados obtidos.

E por fim, o capítulo seis traz as recomendações espaciais que podem contribuir com a elaboração de projetos para crianças, favorecendo o seu desenvolvimento.

# Os lugares do brincar

Fonte: [http://h3.ggpht.com/-12ixAeyInoM/UlFbliaMPLI/AAAAAAAAALUk/8iG6zHtHreN/brincadelas\\_antigas\\_4\\_thumb2.jpg?imgmax=800](http://h3.ggpht.com/-12ixAeyInoM/UlFbliaMPLI/AAAAAAAAALUk/8iG6zHtHreN/brincadelas_antigas_4_thumb2.jpg?imgmax=800)



## 2. Os lugares do brincar

Este capítulo será feita uma breve análise histórica da infância e do brincar. Serão abordados o que são os lugares do brincar, o porquê da pesquisa trabalhar com o termo lugares e

não espaços, e a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil.

### 2.1. Breve histórico sobre a infância e o brincar

A infância nem sempre foi tratada como é hoje. Ela é mais uma construção histórica do que um processo natural. “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ÁRIES, 2006, p.28). Assim também se deu o entendimento da importância do brincar, que foi se enfatizando ao longo da história.

O etos do brincar – essa avaliação particularmente forte do brincar livre – parece ter surgido por várias razões. Ele pode ser apoiado por argumentos de perspectivas teóricas como a

psicanálise (que sugere o papel do brincar na expressão de emoções e na elaboração de conflitos pessoais) e a biologia evolutiva (que sugere o valor do brincar para todas as espécies mamíferas. Iguualmente, mudanças socioeconômicas mais amplas na Europa Ocidental e na América do Norte (como famílias menores, redução da taxa de mortalidade infantil, separação entre trabalho e vida doméstica e crescimento da indústria de brinquedos) levaram à maior concentração nas crianças como um grupo distinto, com necessidades diversas das dos adultos. (SMITH, 2006, p.29).

Na Idade Média, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, eram representadas nas artes desta forma, sem nenhuma característica da infância, eram simplesmente reproduzidas como adultos em uma escala menor. “Até por

volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ÁRIES, 2006, p. 17). Eram tratadas como os adultos e participavam de seu mundo desde cedo, aprendiam através da convivência social. Apesar das crianças não serem negligenciadas, não havia o sentimento da infância. Este “não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (ÁRIES, 2006, p.99). Por isso, com cerca de sete anos, a criança era tida como apta a dispensar a ajuda das mães ou das amas, entrava na sociedade dos adultos e não era diferenciada destes (ÁRIES, 2006).

Quanto aos brinquedos, “a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido” (ÁRIES, 2006, p.49).

Na Idade Moderna, “por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos” (ÁRIES, 2006, p.49). Os adultos participavam das brincadeiras que hoje são consideradas infantis (figura 1) e as crianças participavam em igualdade junto com as



Figura 1: Adultos brincando - Idade Moderna. Fonte: internet.



Figura 2: Sociedade na Idade Moderna, adultos e crianças. Fonte: internet.

outras faixas etárias da vida cotidiana, das festas sazonais, das reuniões para o trabalho, passeio e jogos (figura 2). O trabalho não ocupava tanto tempo do dia, assim, a sociedade podia se ocupar mais dos jogos e divertimentos, que tinham a função de coesão social.

Havia um sentimento de fragilidade e indiferença em relação à infância. A taxa de mortalidade infantil era alta, então havia o sentimento de que nasciam várias crianças para sobreviverem apenas algumas, por isso, era uma fase sem importância, “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ÁRIES, 2006, p.22).

Quando “se compreende o gosto pelo pitoresco e pela graça desse pequeno ser, ou o sentimento da infância ‘engraçadinha” (ÁRIES, 2006, p.22) é que se anuncia o primeiro sentimento da infância: a paparicação, que surge no ambiente familiar, a criança era fonte de distração para o adulto. No século XVII, a expressão *petit enfant* (criança pequena ou criancinha) começou a adquirir o sentido que é atribuído hoje. Antes disso, era mais usado *jeune enfant* (jovem criança) mesmo em referência a crianças pequenas. Apesar desses vocabulários terem surgido, ainda havia uma ambiguidade entre infância e adolescência (ÁRIES, 2006).

Embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. (ÁRIES, 2006, p.25).

A partir do século XVII, forma-se o segundo sentimento da infância relacionado a questões psicológicas e à preocupação moral, e inspirou a educação até o século XX. Foi oriundo dos eclesiásticos e dos moralistas que tinham interesse na manutenção dos costumes e na disciplina.

Conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade. (ÁRIES, 2006, p.123).

No século XVIII, aos dois sentimentos da infância aqui relatados somou-se uma preocupação com a saúde e a higiene (ÁRIES, 2006).

Com o tempo, a sociedade vai dando maior importância à infância, à existência e ao futuro das crianças. Entretanto,



mesmo em uma distância temporal menor em relação aos dias de hoje, por exemplo, considerando a infância da geração X (anos 60 até final dos anos 70) e Y (início dos anos 80 até início dos anos 90), há diferenças no brincar infantil e nos lugares onde ocorria.

Meio século atrás, a maioria das crianças tiveram infâncias muito menos estruturadas do que as crianças de hoje. Sempre que eu pergunto ao público sobre suas infâncias, as pessoas com cabelos grisalhos oferecem histórias muito semelhantes, se eles cresceram nos Estados Unidos ou em outros países. Eles falam de dias de verão sem supervisão, muitas vezes em ambientes naturais. Eles eram orientados a 'ir para fora e jogar'. A maioria deles vivia em áreas mais rurais do que as crianças de hoje. Seus bairros eram ocupados por bandos de crianças que brincavam constantemente nos quintais ou nas ruas. (NELSON, 2012, p.15).

Na pós-modernidade surgem novas tecnologias, as cidades se transformam, a imagem ganha força no marketing de produtos e mídias, o brincar infantil é relacionado a posse de determinados brinquedos, visando a venda de produtos, estimulando o consumismo. "Importa ter o brinquedo, mas não brincar com ele, até porque não sabem como fazê-lo, já que esta mesma indústria cultural enfatiza o consumo e não a criação" (FORTUNA, 2004, p.49).

Houve alteração dos locais onde ocorrem as brincadeiras, muitos destes também refletem essa cultura do consumo, onde só são fornecidos brinquedos industrializados. Surgiram os ambientes em que, mediante pagamento, os pais podem "guardar" as crianças enquanto estão ocupados, como os espaços *kids* em *shoppings centers*. Em alguns restaurantes e lanchonetes existem áreas destinadas ao entretenimento infantil, visando uma maior comodidade aos pais que tendem a permanecer por maior tempo no estabelecimento e consumir mais, visto que os filhos estão se divertindo. Em certos locais como hospitais, clínicas médicas, cabeleireiros que atendem crianças há espaços diferenciados para agradá-las.

Um dos processos típicos da evolução urbana do século XX (em especial em grandes cidades nos países mais desenvolvidos) foi a progressiva expulsão das crianças dos lugares públicos – fato esse favorecido por uma 'colonização' generalizada pelo automóvel – e a criação de espaços altamente especializados, projetados especialmente para crianças e concebidos com o fim quase exclusivo de funcionar como locais 'educacionais' voltados à transmissão de conhecimento, normas ou regras de comportamento para a vida adulta. (BASTIANINI, 2002, p. 218).

As crianças brincam em espaços fechados, controlados, se deslocam entre locais institucionalizados, que muitas vezes visam mais um brincar pedagógico do que um brincar livre. “Restrita a momentos e espaços bem definidos, pretende-se, desse modo, controlar a brincadeira, como se fosse possível dirigi-la. Sua submissão aos ditames da cultura consumista de massa também representa uma tentativa de dominar esta atividade” (FORTUNA, 2011a, p. 164).

## 2.2. Definição de lugar e de brincar

As relações entre as pessoas e os espaços [...] têm um forte componente psicológico. As pessoas se sentem melhor em certos espaços. Ou, em outras palavras, certos espaços se distinguem dentro do espaço maior onde se situam as pessoas e, ao se distinguirem, se tornam percebidos de maneira diferente. Em geral, são espaços percebidos como detentores de qualidades. Diz-se, então, que esses espaços são percebidos como lugares por seus usuários. (CASTELLO, 2007, p. 12).

Lugares do brincar são entendidos como os locais onde a criança brinca que fazem parte de sua rotina e envolvem um

componente psicológico, afetivo, uma experiência emocional do espaço. Aqueles que mesmo após passar a infância são lembrados com carinho. “Lugares especiais criam uma janela para o mundo interior de uma criança. Um lugar especial é um espaço que as crianças esculpem no mundo e reivindicam como seu” (GREEN, 2011, p.119). Uma árvore que servia de “casa”, uma parte do quintal, um espaço que por algum motivo despertou um apego. “Do ponto de vista conceitual, apego ao lugar desponta como um importante componente na constituição do *self*, contribui para seu desenvolvimento e manutenção, sendo útil na compreensão das relações emocionais que se estabelecem entre a pessoa e o ambiente” (MAZUMDAR & MAZUMDAR, 1999 apud MACEDO et al., 2008, p.442).

Não é um espaço simplesmente ocupado, como se fosse uma caixa a ser preenchida; é um espaço vivido. Percebido pela imaginação, com todas as parcialidades que lhe são peculiares, não é o espaço indiferente, entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. Pode ser lugar de aventura (surpresas, imprevistos, obstáculos, desafios), mistério (charadas, enigmas e ‘climas’), vertigem (saltos, quedas), curiosidade (descoberta e desvendamento), expressão (ritmo, movimento, música, narrativa, fantasia, linguagem), reflexão (pensamento, raciocínio), alternância entre situações calmas e

movimentadas e entre estar só e acompanhado. (FORTUNA, 2011a, p.21).

Neste trabalho, são entendidos como lugares formais do brincar na infância urbana, os pátios escolares, as praças e as áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares, porque fazem parte do cotidiano de lazer infantil, e conseqüentemente, estabelecem um vínculo emocional com a criança. Estes lugares podem estar organizados em setores de acordo com as atividades as quais se destina cada ambiente. Assim, dentro de um lugar maior pode haver um lugar preferido. “Uma das funções dos lugares preferidos é possibilitar variados tipos de experiências restauradoras, que podem ocorrer tanto em ambientes naturais, quanto em ambientes construídos” (MACEDO et al., 2008, p.442). Existem também os lugares informais do brincar na cidade, são os terrenos baldios que assumem a condição de *place leaks*, ou seja, de extensões de lugares, sendo usados como campo para jogar bola. Quando havia maior apropriação da rua pelas crianças estes espaços eram mais utilizados, hoje ainda são opção de lugar para brincar principalmente em bairros periféricos.

Green (2011) realizou uma pesquisa a fim de conhecer os lugares especiais das crianças no ambiente residencial, e entender o que estes significam para vinte crianças entre três e cinco anos de idade. Os resultados foram categorizados nas tabelas abaixo, a primeira com a listagem de lugares especiais e a segunda com os atributos destes lugares:

<u>Types of Special Places</u>	<u>Number Mentioned</u>
No Special Place	3
Setting:	
Indoor	33
Outdoor	<u>6</u>
Total places mentioned:	39
Place location:	
Home	32
School	5
Imaginary	<u>2</u>
Total places mentioned:	39
Indoor special places:	
In bedroom (general)	6
Under bed	5
Under blankets	4
Behind chair or couch	4
In closet	2
In car	2
In loft	1
Inside treasure chest	1
Cardboard box house	1
Under computer desk	1
Under rug	1
In Pantry	1
Under stairs	1
Upstairs (general)	1
In living room (general)	1
In playroom (general)	1
Outdoor special places:	
In backyard	2
In tree	1
Under porch	1
In garden	1
In sandbox	<u>1</u>
Total places mentioned:	39

Tabela 01: Lugares especiais identificados por 20 crianças na pesquisa de Green (2011).

<b>Attributes of Special Places</b>	<b>Number Mentioned</b>
<b>Feelings:</b>	
"Like(s)" it	12
"Warm and cozy"	1
"Don't feel lonely"	1
<i>Not mentioned</i>	8
<hr/>	
<b>Place companions:</b>	
Siblings (brother and/or sister)	4
Parents (mom and/or dad)	2
Grandmother	1
<i>Not mentioned</i>	14
<hr/>	
<b>Objects taken to special places:</b>	
Stuffed animals	4
Books	3
Toys (non-specific)	2
Toy cars	2
Crayons	1
Food	1
<i>Not mentioned</i>	7
<hr/>	
<b>Place Activities:</b>	
Hide	7
Read or look at books	3
Play dress-up	2
Play cars	2
Play with toys (non-specific)	1
Color pictures	1
Play monsters	1
Plant flowers	1
Eat	1
Curl up	1
<i>Not mentioned</i>	6

Tabela 02: Atributos dos lugares especiais mencionados por 20 crianças na pesquisa de Green (2011).

Foram citados muitos lugares dentro de casa, como embaixo da cama, provavelmente por ela ter realizado a pesquisa em uma região com inverno longo. Na área externa foi mais citado o quintal, mas também foi citado árvore e jardim. Alguns dos lugares especiais ao ar livre demonstraram o desejo das crianças de explorar a natureza.

A maioria das crianças explicou seu sentimento em relação ao seu lugar especial dizendo que gosta dele. Green (2011) percebeu que as crianças tinham a sensação de autonomia em seus lugares especiais, tinham liberdade para escolher com quem brincar neste local, que objetos levar e quais seriam suas atividades, isto favorece a sua auto identidade. Ambientes pequenos foram muito citados. A autora acredita que isso se deve ao fato de nestes locais as crianças poderem controlar a presença dos adultos, e por serem bons esconderijos, uma vez que essa foi a atividade relacionada ao lugar especial mais citada. Se esconder podia ser um jogo ou uma forma de adquirir privacidade. Para obtê-la as crianças têm a necessidade de controlar ou criar seus próprios espaços.

Green (2011) julgou que os lugares especiais poderiam ser considerados assim por estarem relacionados a opções de restauração de experiências negativas ou emoções, ou por serem imaginários, onde a criança criava seu mundo através do faz-de-conta.

O afeto por um lugar também pode estar relacionado à presença de pessoas significativas. Como aponta uma pesquisa realizada por Martins (2010): "ao questionar sobre a preferência das crianças em relação aos espaços, muitas

respostas vieram acompanhadas de justificativas como a de Julia: 'Eu gosto mais dessa (sala), porque tem meu irmão.' (VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Ou a fala de Dragon Ball Z: 'O lugar (sala) da minha mãe é o mais legal. Porque eu gosto da minha mãe.' (ENTREVISTA, 13/11/2008)" (MARTINS, 2010, p.108).

Outras possibilidades estão relacionadas a participação da criança na construção de parte do ambiente em que brinca, deixando um pouco de sua identidade pessoal, personalizando-o, demarcando seu território, o que pode conduzir a apropriação do espaço através da qual é estabelecida uma relação de pertencimento e cuidado. A criação dessas referências espaciais e simbólicas pode ser um fator contribuinte com a transição psicológica de um espaço a um lugar.

Além desses componentes de ação do indivíduo sobre o espaço, que torna-o lugar, também há o chamado "*placemaking*", que significa exatamente a construção de lugar (CASTELLO, 2007) e o "*placemarketing*" que está relacionado ao "*marketing* na construção de um lugar como produto ou serviço no mercado consumidor" (CASTELLO, 2007, p. 32), trata-se de "um instrumento moderno com poder de exercer

uma atuação decisiva nas circunstâncias gerenciais e econômicas que regulam a construção de novos lugares" (CASTELLO, 2007, p. 33). Castello (2007) trabalha com lugares urbanos, os quais ele distingue em lugares da pluralidade privatópica, frequentados por um grupo homogêneo de pessoas, como condomínios residenciais e universidades, e lugares da pluralidade heterotópica, frequentados por diferentes grupos étnicos ou sociais, como praças.



Figura 3: Imagem de divulgação de um edifício ressaltando a presença de ambientes adequados para cada fase do desenvolvimento infantil. Fonte: internet.

Os locais escolhidos para o estudo de caso da pesquisa foram as áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares, lugares da pluralidade privatópica, que em geral, funcionam como argumento de venda, parte de um

processo de “*placemarketing*” (figura 3), seguindo uma direção de *customização dos usuários*, “termo bem usado em trabalhos da área de *marketing*, na qual, tem o sentido de adaptar os produtos e processos ao gosto do cliente” (CASTELLO, 2007, p.201).

Os projetos atuais para o lazer infantil nos edifícios por vezes são compostos por elementos chamativos, lúdicos, muitas cores, e até um certo rebuscamento no sentido de enfeitar excessivamente, características que encantam e vendem, porque transmitem a sensação visual de um lugar aprazível para as crianças. Contudo, muitos estudiosos do desenvolvimento infantil apontam outras características físicas positivas em espaços para este público e que serão abordadas no próximo capítulo.

Surge então o questionamento quanto às motivações por trás da elaboração de projetos de áreas de lazer infantil em edifícios. Seria o estímulo ao desenvolvimento infantil, agradar as crianças ou simplesmente a venda, fazendo de conta que o projeto é para elas?

Não só as áreas de lazer infantil dos edifícios, mas também os locais destinados ao brincar, como parques em *shoppings*, praças, salões de festa infantis, caracterizam-se por tentarem reproduzir um elemento ou um espaço arquitetônico por meio do projeto (CASTELLO, 2007), o que Castello denomina de lugares da clonagem. Esta pode ser contextualizada, quando reproduz formas encontradas no próprio



Figuras 4, 5, 6 e 7: Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada. Fonte: internet.

ambiente, ou não-contextualizada, quando “o roteiro escolhido e tudo se coordena para reforçar uma ilusão da realidade – ou uma fantasia da realidade – o resultado é, como seus criadores e marqueteiros dizem, um pacote temático” (HUXTABLE, 1997, p.44 apud CASTELLO, 2007, p. 217). A clonagem não-contextualizada é a linguagem predominante nos projetos para crianças, em uma tentativa de promover a introdução de uma fantasia (figuras 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11). “Nela, desenha-se formas representacionais de imagens de lugares, imagens que as pessoas estão acostumadas a carregar em suas mentes a respeito de um certo tema” (CASTELLO, 2007, p. 218).

Esses lugares extremamente montados, ou seja, providos de todo o necessário, e de elementos temáticos óbvios, são os que abrigam o brincar infantil. Eles atraem e encantam, mas quando são de uso frequente caem na monotonia rapidamente.

O ambiente em que a criança brinca contribui com o próprio brincar. Diante do que é oferecido espacialmente ela percebe as possibilidades que tem e as explora, se o lugar é monótono, depois de algum tempo todas as possibilidades foram exploradas e ela pode ficar entediada. O espaço é um elemento do brincar, é o cenário no qual a criança cria sua fantasia. Exemplo disso, é a paginação do piso



Figuras 8, 9, 10 e 11: Projetos que reforçam uma fantasia. Clonagem não-contextualizada. Fonte: internet.

alternando cerâmica em cores diferentes que proporciona uma brincadeira (torna-se um jogo de regra arbitrária), as portas também, que servem de local para “escalar” (fig.12). Quanto mais um ambiente estimula a imaginação e permite a movimentação livre, mais possibilidades de brincar e maior contribuição com o desenvolvimento infantil, pois a criança consegue trabalhar seu potencial cognitivo e motor.

Assim, para as crianças, não basta que o espaço seja amplo e que ofereça segurança, nem que elas tenham a autorização dos adultos para brincar. Além disso, é necessária também, a organização deste espaço com brinquedos para que as crianças ampliem suas possibilidades de brincadeiras e liberdade de escolhas, para que reconheçam este espaço como um bom espaço para brincar. (MARTINS, 2010, p.134).

Brincar é uma ação livre, espontânea, sem necessidade de ter utilidade e sem interesse material, “deve ser considerada, por sua vez, como a expressão da atual organização de sua personalidade, e como um modo estruturante das organizações mais tardias” (LEBOVICI; DIATKINE, 1986, p.19).

Por meio do brincar, a criança compreende a realidade, imita-a, cria as próprias regras, constrói conteúdos culturais, é desafiada, interage socialmente, externa suas emoções, consegue lidar com elas, lida com possíveis conflitos e limitações. Trabalha suas habilidades e coordenação motora. Além de desenvolver a imaginação e criatividade, “porque as crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira” (SMITH, 2006, p.27). Em meio a esta ação lúdica e despreziosa, ela se desenvolve socialmente, fisicamente, cognitivamente.



Figura 12: Porta servindo de local para “escalar”. Fonte: internet.



A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas. (ROLIM et al., 2008, p.177).

Quando mais nova, a criança explora sensações relacionadas com seu corpo, observa mais e tem maior necessidade de manipular os objetos, descobrindo as propriedades físicas destes, encontra neles um prazer sensorial. Quando está maior, ela os utiliza “como um instrumento e não somente pelo que é em si mesmo” (LEBOVICI; DIATKINE, 1986, p.26). Há uma transição de uma relação perceptiva e concreta com o ambiente para uma relação simbólica.

Os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem. Resumindo, os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena, e determinam tão extensivamente o

comportamento da criança. (VIGOTSKY, 2007, p. 113).

Já as crianças maiores conseguem desatrelar o significado e a aparência dos objetos, os estímulos externos têm menor repercussão em suas ações conscientes. Podem, então, separá-los de sua função original, criando uma situação imaginária que favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato (VIGOTSKY, 2007). Desta forma, “a criança não faz distinção entre o brinquedo e o que ele significa, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele” (BISCOLI, 2005, p. 29 apud CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p.92). É por meio da ação de brincar que um objeto é tido como brinquedo (FORTUNA, 2011a).

Segundo Vigotsky (2007), o brinquedo preenche necessidades da criança quando surgem desejos que não são possíveis de serem realizados de imediato. “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKY, 2007, p.108). Assim, “pelo faz de

conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (papai, mamãe, filhinho, trabalhador, etc.)” (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p.94). Por isso, através da brincadeira ela tem maior autonomia.

À medida que a criança avança em sua maturação e desenvolvimento, suas necessidades mudam. Logo, sua forma de brincar e os brinquedos que a atraem também, surgem novas motivações, tendências e incentivos eficazes para colocá-la em ação (VIGOTSKY, 2007). “Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (VIGOTSKY, 2007, p.108).

As crianças não brincam do mesmo modo. Algumas demoram mais tempo para entrar na brincadeira; outras, custam a sair dela. Às vezes preferem jogos calmos, outras vezes apreciam a brincadeira turbulenta, com gestos amplos e ruídos exagerados. Brincar num cantinho, sozinho ou apenas com um amigo pode ser bom. Mas também é uma delícia brincar com muitos amigos no pátio ou dentro da sala de aula. A escolha que as crianças fazem dos objetos, espaços e companheiros de brinquedo é um meio fundamental de acesso ao seu universo mental. Suas escolhas contam muito dos seus desejos, medos, capacidades e potencialidades. (FORTUNA, 2011b, p.8).

Mas, de modo geral, pode-se dizer que com 1 ano a brincadeira envolve o próprio corpo e as sensações que descobre quando em contato com materiais diferentes. “Olhar a luz e as cores, escutar os sons e as canções de ninar, apalpar os objetos, sentir a textura das roupas parecem constituir brinquedos sensoriais para a criança” (BARROS, 2007, p.201). Este é um brincar funcional ou experimental.

Entre a faixa etária de 2 aos 6 anos são mais utilizados os brinquedos de ficção, de ilusão ou simbólicos, a criança atribui vida a objetos inanimados (animismo). O brincar simbólico envolve o faz-de-conta, a fantasia e a brincadeira sociodramática (SMITH, 2006). “No mundo do faz-de-conta um outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por um novo imaginário, novos princípios e novos valores que podem ser aprendidos através da vivência da solidariedade, da ousadia e da autonomia que as atividades lúdicas podem comportar” (FORTUNA, 2011a, p.3). Iniciam as brincadeiras de representação de papéis e de construção. A criança começa a imitar situações que viu, brinca de ser médico, de ser professor. Também se interessa por

brinquedos de construção, quando objetos são manipulados com o objetivo de criar ou construir algo, como os bloquinhos de montar e os elementos da natureza, como areia, plantas, terra, pois com eles é possível construir castelos de areia ou o que a imaginação permitir (BARROS, 2007).

Dos 6 aos 10 anos, as brincadeiras entre as crianças se intensificam, conseguem respeitar regras, costumam agrupar-se por sexo. Depois dos 11 anos o grupo de pares ganha cada vez mais força na vida da criança, estão sempre agrupadas (BARROS, 2007).

“A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, porque favorece a emergência de certos processos psicológicos e estimula outros que começam a se constituir” (VIEIRA et al., 2005, p.43). É importante que a criança tenha liberdade para brincar, que possa experimentar possibilidades, ousar e abstrair, copiando regras do universo do adulto, inventando outras, criando novos significados e usos para o que existe, isto proporcionará autoconfiança e uma visão de mundo positiva. “Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das

funções psicológicas consolidadas do indivíduo” (ROLIM et al., 2008, p. 179).

Como o brincar é tão característico da infância, pelo entretenimento, desenvolvimento e aprendizagem, é que os lugares onde acontecem essa atividade no âmbito urbano foram escolhidos como objeto de estudo desta pesquisa.

DESENVOLVIMENTO FORMAL DO BRINQUEDO		
Idade	Tipo de brinquedo	Objeto
1º ano de vida	brinquedo funcional	o próprio corpo, objeto companheiro.
2º ao 4º ano	brinquedo de ficção ou de ilusão	todos os objetos e pessoas possíveis.
4º ao 6º ano	brinquedo de representação	a própria pessoa e companheiro.
	brinquedo de construção	objetos.
6º ao 10º ano	brinquedo com outros	outras pessoas, objetos e situações, brinquedos de roda.
11º ao 14º ano	bandos e assimilação de papéis sociais	aumento do círculo de pessoas e de situações.

Tabela 03: Desenvolvimento formal do brinquedo (BARROS, 2007).

## 2.3. Lugares do brincar na infância urbana

Para efetivamente terem influência no desenvolvimento infantil, os ambientes devem ser usados com certa frequência, fazer parte do cotidiano da criança.

O desenvolvimento humano ocorre durante todo o ciclo de vida através de processos, progressivamente mais complexos, de interação duradoura recíproca entre (a) um ativo organismo biopsicológico em evolução e (b) pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente imediato, também em mudança (Bronfenbrenner, 1995). Essas interações, para terem consequências efetivas no desenvolvimento, devem ocorrer regularmente em períodos prolongados de tempo; tais formas duradouras de interação da pessoa com seu ambiente imediato são denominadas processos proximais e são o mecanismo básico e primordial do desenvolvimento humano. (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2008a, p.14).

Na cidade, os locais formais em que brinca, onde ocorrem esses processos proximais, são os pátios escolares, as casas e as praças. O enfoque da pesquisa quanto às casas serão as áreas de lazer dos edifícios residenciais multifamiliares. Nos tópicos seguintes serão comentadas

algumas características desses lugares do brincar. A abordagem com relação aos pátios escolares é mais ampla, porque foram encontradas mais referências.

### 2.3.1. Pátios escolares

Os pátios escolares fazem parte dos lugares do brincar na infância urbana, porque neles acontecem brincadeiras diárias entre as crianças. Nos últimos anos, tem se discutido muito a respeito da relação entre as visões pedagógicas e o espaço físico nas escolas, além das críticas à educação tradicional.

O'Neill<sup>1</sup> se opôs ao conceito de que o dia da criança deveria ser dividido entre trabalho e lazer e nitidamente segmentado em toda a semana em longas horas submetidas a lições entregues por um professor especializado com o auxílio de um quadro-negro. Sua tese era que as crianças aprendiam fazendo, e ele desenvolveu um ambiente escolar que permitiu as crianças trabalharem em seu próprio ritmo, seguindo seu próprio curso de desenvolvimento. Ele via as crianças como construtores e pesquisadores de seus próprios mundos, utilizando o seu tempo melhor de uma forma que desenvolvessem seus próprios interesses. O'Neill formou uma escola como um único ambiente sem descontinuidades, que foi uma

<sup>1</sup> Edward Francis O'Neill (1850-1975) foi pioneiro de uma abordagem de aprendizagem ativa que lançou em face da convencional e sua ênfase no projeto da escola ditando disciplina estruturada como uma fórmula. (DUDEK, 2006, p.10).

resposta deliberada ao que ele considerava ser uma divisão artificial e prejudicial entre 'trabalho' (dentro da escola) e 'brincadeira' (ao ar livre). (DUDEK, 2006, p.10).

A aparência dos edifícios escolares é um reflexo das atividades de ensino e aprendizagem que ocorrem nas escolas, indica se os objetivos educacionais são a assimilação, a subordinação, a autonomia ou a criatividade, por exemplo. O efeito disso sobre o processo de desenvolvimento depende das disposições individuais de cada criança. Condições ambientais desfavoráveis resultam em sub ou super estimulação (DUDEK, 2006).

Aspectos sociais, a constituição da escola, objetivos pedagógicos, bem como planejamento escolar, arquitetura e design não podem ser considerados separadamente. Apesar de um novo foco na humanização das escolas, o aspecto do projeto é muitas vezes negligenciado. Objetivos educacionais, métodos pedagógicos e intenções são de importância fundamental para o design de uma escola. (DUDEK, 2006, p.86).

O espaço através do design afeta o comportamento dos alunos, sua autoimagem e sua atitude em relação a escola. O design arquitetônico afeta a atmosfera emocional na escola e nas salas de aula, a saúde psicossomática dos

alunos e professores, o comportamento pedagógico, a aprendizagem individual e em grupo, o comportamento social (DUDEK, 2006).

Alterações nas visões pedagógicas, e conseqüentes alterações espaciais, mudam também a forma como o pátio é projetado. O'Neill busca uma educação mais fluída, com a possibilidade da criança "trabalhar" ou "brincar" no espaço interno ou externo, além dela ter uma participação mais ativa na construção do ambiente, para isto é importante que ele seja flexível, permitindo, ou até induzindo, a interferência infantil, a fim de que o aprendizado seja adquirido por meio de uma ação experiencial prática. Esse ato de participar da criação do lugar vai favorecer o apego e cuidado com o ambiente por gerar uma maior identificação.

Outras concepções de escolas têm surgido, como os jardins de infância de floresta na Alemanha, que foram desenvolvidos por pais que queriam tornar possível as experiências de sua infância para os filhos. Este conceito começou a se expandir em 1993, chegando em 2012 a 650 creches, 2% do total de jardins de infância alemães, os quais possuem poucos brinquedos pré-fabricados e estimulam

brincadeiras com materiais da natureza (figuras 13, 14, 15, 16 e 17). Dentre os benefícios de um contato mais frequente com ambientes externos naturais para a saúde e bem-estar, estão a melhoria das funções motoras, menos doenças, mais concentração, melhor autocontrole, autoconfiança, sociabilidade e comunicação. Os pátios destas escolas apresentam vegetação com variados níveis de alturas, presença de água, uso de diferentes materiais, grandes troncos e galhos menores (SCHÄFFER; KISTEMANN, 2012).

Collado (2011) estuda a quantidade de natureza as quais as crianças têm acesso, e classifica os entornos residenciais e escolares quanto à presença de vegetação em: não naturais, mistos, naturais e muito naturais, levando em consideração a quantidade de elementos naturais e naturalidade das vistas nas janelas.

A experiência de viver em um ambiente natural pode amortecer o efeito de alguns eventos estressantes. Daqui se deduz a importância estratégica da inclusão de elementos naturais nos entornos residenciais e educacionais. A saúde e o bem-estar também dependem de que estes entornos promovam contatos frequentes com elementos naturais. (COLLADO; CORRALIZA, 2011, p.226).

Quanto ao tamanho dos pátios, “alguns autores afirmam que crianças em ambientes de alta densidade engajam-se em comportamentos passivos e não interacionais, tais como observar, vagar, etc.” (SAGER et al., 2003, p. 205), outros falam que estes locais, quando não possuem áreas definidas, induzem a correria, ao barulho e à confusão, podendo ser subutilizados.



Figura 13, 14 e 15: Jardins de infância de floresta. Fonte: internet.

<u>Pátios</u>	<u>Mínimo</u>	<u>Recomendado</u>	<u>Generoso</u>
<u>Densidade (m<sup>2</sup>/cr.)</u>	7,5m <sup>2</sup> /cr	10m <sup>2</sup> /cr	20m <sup>2</sup> /cr

Figura 18: Recomendação de tamanho de pátios elaborada por Moore (em m<sup>2</sup>/criança). Fonte: SAGER et al., 2003, p. 205.

Fedrizzi (2002) afirma que independentemente do tamanho do pátio, é importante que ele seja subdividido em setores com variações em escala para favorecer múltiplos usos e atividades, agradando crianças com diversos interesses e níveis de desenvolvimento, além de torná-los mais bem utilizados e aconchegantes.

Apesar da representatividade dos lugares do brincar na vida da criança, segundo Fedrizzi (2002), os pátios das escolas de Porto Alegre, em geral, são tidos apenas como os locais onde as crianças ficam quando não estão em aula e, por isso, não são elaborados seguindo um projeto definido. No entanto,

a comunidade escolar entende como necessário o fato de o pátio da escola possuir certos elementos e oferecer certas oportunidades e facilidades. Seriam eles: demonstrar cuidado, possibilitar a aprendizagem, dar oportunidades para brincar, oferecer segurança. Também: possuir uma horta e um pomar, presença de vegetação, canchas para esportes, recantos ou esconderijos e abrigos contra intempéries. (FEDRIZZI, 2002, p. 225).

Pátios melhores projetados, com uma melhor organização espacial, proporcionam maior qualidade de vida às crianças, porque podem minimizar problemas relacionados ao tamanho do pátio (FEDRIZZI, 2002).



Figura 16 e 17: Atividades ao ar livre nos jardins de infância de floresta. Fonte: internet.

O tipo de pátio oferecido e a arquitetura da escola tem relação com os resultados educacionais, por isso, é necessário que o arquiteto reflita e debata com o cliente sobre qual o projeto pedagógico almejado antes de pensar em como conceber o projeto arquitetônico.

Na cidade de Reggio Emilia, na Itália, após a devastação causada pela Segunda Guerra Mundial, um grupo de pais resolveu construir escolas. O responsável pelo projeto pedagógico foi Loris Malaguzzi (1920-1994). Nesta escola a criança é tratada como protagonista de seu processo de aprendizado, sendo respeitado seu tempo de maturação. Por isso, os ambientes são acessíveis às crianças, para que elas tenham autonomia para utilizá-los, incluindo a cozinha e os escritórios (CEPPI; ZINI, 2013).

As salas são amplas e estão interligadas para propiciar o diálogo e o compartilhamento de conhecimento entre os alunos (figura 19). Seus trabalhos, desenhos, fotos e cartazes são expostos nos corredores, são utilizados materiais para incentivar as explorações e experiências sensoriais, como materiais reaproveitados, pedaços de madeira, folhas, pedras e galhos. Existem ateliês onde são feitas estas experimentações e manipulações de uma variedade de materiais (CEPPI; ZINI, 2013).

Sua arquitetura visa a conexão dos usuários dos espaços entre si, com a área externa e com a comunidade. “O prédio escolar deve ser equipado para uso fora do horário escolar e para diferentes atividades que talvez não sejam estritamente



Figura 19: Escola baseada na pedagogia de Reggio Emilia. Fonte: internet.



escolares: desde reunião de professores e cursos de formação profissional, até reunião de pais, festas, eventos especiais e atividades com a vizinhança” (CEPPI; ZINI, 2013, p.48).

Nestas escolas há uma área central ampla, chamada de *piazza*, para a qual os principais ambientes da escola se voltam, eliminando a necessidade de corredores. A *piazza* é um local de encontro, favorece as relações sociais, interações em grupo e o início de uma identidade pública pelas crianças (CEPPI; ZINI, 2013).

Em suas creches, o espelho é um dos elementos que adorna a arquitetura, nas paredes e até no chão, pois traz diferentes perspectivas de visualização de si, do ambiente e dos colegas, intrigando a criança. Nas portas de entrada das salas de aula também há um espelho colado em altura adequada às crianças, que serve como apoio às explorações no ambiente (CEPPI; ZINI, 2013).

Outro exemplo de arquitetura diferenciada no espaço escolar é a Vittra Telefonplan, escola que surgiu há quase cinco anos na Suécia, possui poucas paredes delimitando ambientes, que não se configuram em salas de aula com mesas e carteiras tradicionais (figura 20). Oferece um ambiente amplo e integrado com elementos de cores e design diversos, onde os alunos agem de forma independente, utilizam seus *notebooks* e interagem entre si nos locais que preferirem (figuras 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29). A escola acredita que assim as crianças desenvolvem sua autoconfiança e a noção de comunidade com responsabilidade.



Figura 20: Escola Vittra Telefonplan. Fonte: Facebook.



Figura 21: Criança interagindo com o ambiente. Fonte: Facebook.



Figura 22: Desenvolvimento da motricidade. Fonte: Facebook.



Figuras 23 e 24: Crianças estudando na escola Vittra Telefonplan. Fonte: Facebook.



Figura 25: Sala multimídia. Fonte: Facebook.



Figura 26: Escola Vittra Telefonplan. Fonte: Facebook.



Figura 27: Pátio da escola Vittra Telefonplan. Fonte: Facebook.



Figura 28: Escola Vittra Telefonplan. Fonte: Facebook.



Figura 29: Escola Vittra Telefonplan. Fonte: internet.

As escolas de pedagogia Waldorf são inspiradas na filosofia antroposófica de Rudolf Steiner, apresentam uma visão holística da educação, respeitam a individualidade das crianças, trabalham o envolvimento familiar, a eurtmia e a escola é uma extensão da casa. O que se reflete em sua arquitetura. As salas de aula são aconchegantes, são utilizados móveis em madeira, há tapete, e até forno, pois as crianças auxiliam as professoras no preparo de seus lanches, como pães caseiros, trazendo um cheiro de casa de vó para dentro destes lugares (figuras 30, 31 e 32). Os pátios são amplos, há *playgrounds*, vegetação, espaço onde acontecem as apresentações infantis e as aulas de música (figuras 33, 34, 35 e 36).

Assim, os elementos da arquitetura dos prédios das Escolas Waldorf, que fazem parte do dia-a-dia da criança, acabam por agir, ativamente, no processo de aprendizagem, através da percepção do ambiente pela criança. Aliados as outras atividades curriculares, esta pedagogia procura trabalhar com as crianças a forma, a metamorfose da forma, as cores e formas orgânicas da maneira mais completa possível. (ALVARES, 2010, p.62).



Figura 30: Escola Waldorf. Fonte: internet.



Figura 31: Sala de aula de escola Waldorf em Porto Alegre. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 32: Sala de aula de escola Waldorf em Porto Alegre. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 33: Espaço onde acontecem apresentações infantis e aulas de música na escola Waldorf. Foto: Camilla Abreu, 2015.

A qualidade de um ambiente depende das relações que é capaz de gerar. Independente da proposta pedagógica, a escola é um lugar onde as crianças podem experimentar, manipular e criar. Por isso, é essencial que os ambientes escolares tornem a aprendizagem uma experiência agradável, motivem os alunos a trabalharem em conjunto, desmontem estruturas hierárquicas, estimulem os sentidos, apoiem a aprendizagem exploratória, incentivem a aprendizagem orientada para a ação, promovendo a autonomia didática e a aprendizagem autodirigida, e que incitem a imaginação e a criatividade (DUDEK, 2006).



Figura 34: Área externa à sala de aula. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 35: Pátio da escola Waldorf. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 36: Conectividade entre o pátio e as salas de aula da escola Waldorf em Porto Alegre. Foto: Camilla Abreu, 2015.

## 2.3.2. Praças

No Brasil, as praças, de modo geral, oferecem para as crianças o *playground* e a vegetação, a qual constitui uma oportunidade de recuperação e de contato com a natureza, que tem se tornado menos recorrente com a urbanização.

A desconexão com a natureza afeta a saúde da criança, e pode gerar uma menor consciência e respeito ambiental. Dependendo da quantidade de vegetação presente em sua escola, as praças e parques podem ser os únicos lugares que proporcionam um contexto aberto natural. Na elaboração de praças um bom projeto paisagístico é muito importante e uma análise quanto o tipo de *playground* que será inserido também.

As praças são os lugares do brincar com características mais semelhantes à rua, há a possibilidade de interação com diferentes grupos, pois são lugares da pluralidade heterotópica, e a criança tem maior liberdade de movimento.

## 2.3.3. Áreas comuns de edifícios residenciais multifamiliares

O crescimento da violência e da exclusão, o desenvolvimento de um tipo de individualismo desprovido de utopias, a falência do poder público para criar e/ou renovar os espaços públicos existentes, além de vários outros fatores que comprometem a qualidade de vida, como congestionamentos, insuficiência do transporte coletivo, poluição e comprometimento da paisagem tanto natural quanto construída. Estas circunstâncias levaram, por um lado, ao abandono e à desvalorização dos espaços públicos e de interação social e, de outro, à privatização dos espaços públicos e ao confinamento da vida social em condomínios e *shopping centers*. (ANDRADE, p.936).

Este confinamento é agravado na vida da criança por causa da falta de liberdade de sair para onde e quando quiser, por precisar de um adulto que a leve ou acompanhe. Assim, ela fica limitada a brincar entre os muros do local em que mora. Muitos edifícios apresentam pouca ou nenhuma área específica para criança, outros quase não possuem área comum. Os novos prédios e os lançamentos vêm melhorando neste sentido, já começam a estar equipados com *playgrounds* e/ou brinquedotecas, e outras áreas para criança (cineminha, atelier de artes, salão de festas infantil, etc.), além de quadra, piscina, sala de jogos (figuras 37 e 38). A qualidade destes ambientes é muito variada entre os empreendimentos oferecidos no mercado.

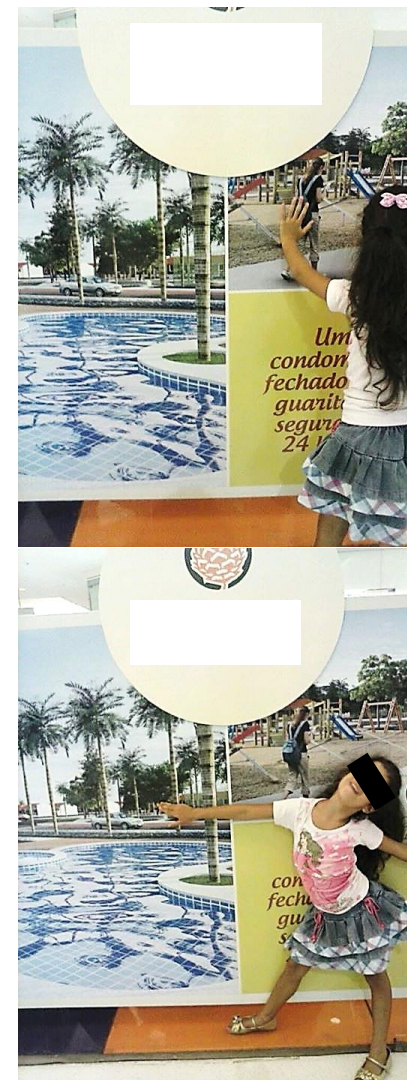
Falta espaço dentro dos apartamentos para realizar determinadas atividades, então, são criados novos ambientes para integrar o programa de necessidades do projeto do edifício. Não somente ambientes para crianças, mas também para os adultos, como um diferencial a mais.

Existe uma preocupação com a imagem, com o que vai ficar bonito nos *folders* e propagandas do empreendimento. A funcionalidade, em muitos casos, não é devidamente considerada, como foi constatado durante os estudos de caso desta pesquisa através de observação e conversas com os responsáveis pela administração dos condomínios.

As áreas de lazer e convivência dos edifícios representam um espaço intermediário entre o privado (o apartamento) e o público (a rua), onde é possível haver socialização com outras pessoas além da própria família e estar em um local que transmite segurança (SARAIVA, 2014).

Ainda assim, há certa cristalização relacionada a configuração sócio espacial dos edifícios, talvez pela ausência da urbanidade e dinamicidade natural da rua. As áreas de lazer dos edifícios, em geral, são monótonas e previsíveis. Mas

essa experiência não pode ser lida apenas pela dimensão espacial do condomínio e dos muros, nem deve ser completamente sujeitada a qualquer um deles. Dessa maneira, mesmo diante de uma forma de morar que recusa os contatos com os espaços urbanos, existe uma possibilidade de etnografia das ações que se voltam para a experiência da/na cidade. (SARAIVA, 2012, p.28).



Figuras 37 e 38: Criança conhecendo a futura morada. Fonte: Facebook.

Os moradores destes edifícios muitas vezes foram levados a optar por determinado imóvel influenciados pelo *placemarketing*, pela presença de vários espaços que trazem opções para momentos de lazer específicos, entretanto, depois que vão residir no local pouco utilizam estas áreas.

A área comum dos edifícios deve privilegiar as oportunidades de sociabilidade disponíveis e intensificar estas relações dentro do universo do condomínio, na tentativa de reproduzir, através da presença dos usuários nos espaços, a vitalidade das ruas, fazendo destes, lugares.

# *Ambientes para criança*





### 3. *Ambientes para criança*

Neste capítulo são abordadas questões relacionadas aos ambientes para criança, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das mesmas, uma vez que, a intenção do presente trabalho é contribuir com a elaboração de projetos para estes lugares, de modo que atendam às necessidades inerentes à infância.

Através de estudos e observações em campo, foram percebidos, de um modo geral, alguns pontos importantes sobre ambientes para criança. Aqui serão discutidos os aspectos gerais consideráveis para estes ambientes, mas, sempre que for possível, também é importante que o profissional consulte as crianças usuárias a fim de perceber suas particularidades.

O processo de desenvolvimento infantil e tudo que ele engloba é fundamental e interligado, depende do contexto e das influências sociais (GARTON, 1994).

O desenvolvimento cognitivo não tem lugar de forma isolada. Isso significa que transcorre junto com o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento social e inclusive o desenvolvimento físico. Não se trata tão somente

da ideia de que o indivíduo se desenvolve uma vez em todos os domínios, e sim de que, também, esses desenvolvimentos têm lugar em um contexto social e cultural que não pode ser ignorado. Esta aproximação holística põe especial atenção a importância de ter em conta todas as facetas do desenvolvimento de um indivíduo, incluindo os fatores sociais, históricos, culturais e inclusive econômicos, que contribuem para sua competência. (GARTON, 1994, p.96).

O espaço físico atua subjetivamente neste processo como um indutor de comportamentos, podendo ser um facilitador de interações e um promotor de sentimentos. Sua qualidade está atrelada as relações sociais que ele oportuniza. Um local projetado não utilizado, por mais belo que seja, não tem consistência, sem pessoas a arquitetura não tem sentido, e por isso ela deve ser humana e pensada de acordo com o seu usuário. Este deve se identificar com o espaço, sentir que ele atende suas necessidades, para que se aproprie e explore-o.

As crianças estão passando por constantes mudanças relativas à maturação, precisam de ambientes dinâmicos, pois se cansam rapidamente no anseio de novos desafios, e o espaço tem que trazer muitas possibilidades (ou *affordances*) não óbvias. “Deve mudar e ser passível de modificação pelos processos de autoaprendizagem das crianças, e, por sua vez,

interagir com estes processos e modificá-los” (CEPPI; ZINI, 2013).

Isso se dá por meio da flexibilidade nos ambientes, permitindo alterações de uso, realizadas até mesmo pelas crianças que podem transformá-los, o que gera novos *affordances* e experimentações. Mesmo assim, ainda demandam de certa estruturação nos ambientes que frequentam para que se sintam seguras e criem referências espaciais de orientação.

### 3.1. Ambiente e desenvolvimento infantil

Aquilo que encontramos no desenvolvimento de uma criança é um resultado complexo da interação de vários elementos no sistema – as qualidades inatas da criança, as habilidades e padrões que os pais trazem à equação e o cenário em que toda a família se inclui. Naturalmente que precisamos ainda olhar para além da família. Quando me refiro a crianças maiores, mais importante ainda será olharmos para os cenários fora do familiar, pelo fato de que as escolas, os *playgrounds*, os grupos de escoteiros ou bandeirantes e outros locais em que as crianças se reúnem desempenham um papel na

modelagem do desenvolvimento infantil. (BEE, 1997, p.186).

Então para que este se desdobre incentivando o máximo do potencial da criança esses elementos devem se desenrolar favoravelmente a isto.

A maturação traz mudanças neuronais, nos músculos e ossos que influenciam o desenvolvimento cognitivo e o motor. “O crescimento pré-padronizado de dendritos e sinapses neuronais parece ser o elemento central. A mudança de comportamento percebida aos dois meses de vida, por exemplo, parece ser governada por tais mudanças inatas” (BEE, 1997, p.198). À medida que o cérebro da criança se desenvolve, ela é capaz de realizar atividades mentais mais avançadas, e tendo maior capacidade muscular e óssea progride nos movimentos que consegue realizar.

No entanto, quando nos deslocamos para além dessas habilidades motoras universais e nos atemos a habilidades como jogar uma bola ou subir em uma árvore, a maturação pode auxiliar a determinar quando uma criança é capaz de aprender a habilidade, embora a prática seja, sem dúvida, necessária para uma performance efetiva. (BEE, 1997, p.132).

Para que a prática ocorra, a criança precisa de um ambiente adequado, onde tenha espaço para se movimentar

livremente. As mudanças dos músculos e ossos fazem parte do crescimento de qualquer criança saudável, o que as capacita para alcançar maiores habilidades motoras, mas para de fato haver o desenvolvimento motor elas devem se exercitar. “O cérebro pode estar provido de fios de modo a criar determinadas sinapses, mas o processo tem que ser desencadeado pela exposição a determinadas espécies de experiências” (BEE, 1997, p.198) por meio das quais ela aprende. Portanto, fatores ambientais são importantes.

Em contato com locais ou situações diferentes, as crianças têm a tendência de exercer um comportamento exploratório para descobrir propriedades físicas dos objetos, e podem perceber que suas ações geram consequências. As explorações também estão inter-relacionadas às mudanças no sistema nervoso e à maturação física, pois do mesmo modo que estas as favorecem, através do aumento da independência da criança, elas também contribuem com a cognição por meio das percepções que agregam.

As relações sociais, os apegos da criança com os seus provedores de cuidados e a qualidade dessas vivências também repercute no desenvolvimento infantil e nas fases seguintes à infância. “As experiências que temos no início de

nossa vida têm sido, desde muitos anos, consideradas decisivas para nosso desenvolvimento emocional” (BARROS, 2007, p.49). As crianças que têm apegos seguros sentem-se mais confiantes em explorar o que as cerca e as suas próprias capacidades, assim, desenvolvem-se mais rápido que as que não têm.

Vigotsky (2007) também ressalta a importância dessas experiências sociais no aprendizado, pois, segundo ele, existe uma zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o desenvolvimento real da criança, ou o que ela já aprendeu e consegue fazer por si mesma, e o desenvolvimento potencial, ou o que ela pode vir a aprender sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. Através do contato social com quem sabe, ela pode aprender e desenvolver suas potencialidades. O aprendizado da linguagem ocorre deste modo. “A experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular” (VIGOTSKY, 2007, p.7).

O conhecimento não é inato e nem externo ao sujeito, sua formação acontece na interação homem-objeto em

decorrência de processos ativos de adaptação ao meio (PIAGET, 2008). Isto ocorre quando as condições biológicas inatas do indivíduo são despertadas através de ações e interações com o meio ambiente, físico e social, e em consequência, acontece o aprendizado.

O conhecimento em si constitui um repertório de ações, físicas ou mentais, tais como olhar para algo, ou segurar alguma coisa de determinada maneira, ou categorizar essa coisa, mentalmente, como uma bola, ou denominá-la com a palavra bola, ou compará-la com outra coisa. Piaget utilizou a palavra esquema para referir-se a tais ações. O bebê inicia a vida com um pequeno repertório de esquemas inatos sensoriais ou motores. Para o bebê um objeto é uma coisa que tem um certo gosto ou passa determinada sensação quando tocado ou, ainda, tem uma determinada cor. Mais tarde, o bebê possui, com clareza, esquemas mentais, criando categorias, comparando um objeto com outro, aprendendo palavras para categorias específicas. (BEE, 1997, p.67).

O desenvolvimento varia conforme o nível de maturação do organismo, a experiência, vivência social, e principalmente, o equilíbrio entre o que é interno ao indivíduo e as informações advindas do ambiente externo, havendo um constante exercício de interpretação da realidade circundante. Segundo Piaget (2008), a assimilação e a acomodação são processos

indissociáveis um do outro que conduzem para a aquisição de esquemas mentais mais complexos e para a obtenção da equilíbrio, que é um processo de adaptação, uma harmonia entre a organização exterior e a experiência interna.

A assimilação acontece na integração de novas informações ao que já está inerente ao pensamento do indivíduo, com a seleção do que é do seu interesse. “Quando uma criança mais velha vê um cachorro e o chama de cachorro, ela está assimilando aquele à sua categoria ou esquema de cachorro. Quando você lê este parágrafo, está assimilando as informações, ligando o conceito a qualquer outro (esquema) que você possua e que possa ser similar” (BEE, 1997, p.67).

Acomodação é quando há modificação da estrutura mental antiga (do esquema antigo) para que uma nova informação adquirida por meio da assimilação seja dominada. “O bebê que vê e pega um objeto quadrado pela primeira vez irá acomodar seu esquema de preensão, de modo que, na próxima vez em que ele alcançar um objeto assim, sua mão irá se modelar de forma mais adequada para a preensão” (BEE, 1997, p.67).

Ao longo da vida há vários níveis de desenvolvimento cognitivo que Piaget dividiu em 4 estágios ao perceber que

“todas as crianças pareciam vivenciar as mesmas espécies de descobertas sequenciais acerca de seu mundo, cometendo a mesma espécie de erros e chegando às mesmas soluções” (BEE, 1997, p.66). Estes estágios são caracterizados por diversas formas de organização mental que suscitam em diferentes maneiras de lidar com o mundo e a realidade. São eles:

-1º Estágio: Sensório-motor (0 a 2 anos) – As crianças limitam-se a atividade dos reflexos inatos, assimilam novas informações através dos sentidos e dos movimentos que conseguem realizar, estes vão se aperfeiçoando ao longo deste período. Os estímulos fornecidos pelos objetos externos têm maior impacto nas crianças que estão neste estágio, que relacionam sua percepção ao significado desses. Assim, aprendem sobre cores, formas, signos sociais. “É impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto” (VIGOTSKY, 2007, p.114). O que leva a crer que projetos para essas crianças devem ser estimulantes e favorecerem a exploração do ambiente.

-2º Estágio: Pré-operacional (2 a 7 anos) – Desenvolvem a linguagem falada, esta depende do desenvolvimento da inteligência e ocasiona mudanças em relação a cognição, afeição e ao social, porque facilita a interação com outros indivíduos. Além disso, nesse estágio as crianças são egocêntricas, “encaram as coisas totalmente a partir de sua própria perspectiva, de seu próprio quadro referencial [...]. A criança não está sendo egoísta; ela, simplesmente, pensa (pressupõe) que todos veem o mundo à sua maneira” (BEE, 1997, p.218). Utilizam a lógica simples, conseguem classificar os objetos e começam a usar símbolos (imagens, palavras ou ações) para representá-los. Conseguem, então, abstrair a forma da função dos objetos, desta maneira, podem utilizar qualquer objeto para representar o que quiserem, ativando sua imaginação e criatividade. Uma caixa pode se tornar a casa da boneca, duas cadeiras e um lençol podem virar uma cabana (figura 39), uma vassoura pode ser usada como cavalo de brinquedo. Os ambientes projetados para essas crianças devem ser flexíveis, estimular a interação social e a brincadeira desestruturada, construtiva.

-3º Estágio: Operações concretas (7 a 12 anos) – As crianças começam a ter aptidão de interiorizar ações, realizá-las mentalmente, não precisando mais utilizar ações físicas para obter determinadas respostas. Mesmo assim, ainda estão apegadas ao que é concreto, às experiências que já vivenciaram. Acrescentam as operações mentais (adição e subtração mentais, multiplicação, reversibilidade) ao seu conjunto de esquemas. Conseguem pensar ao mesmo tempo como um objeto está e como ele ficará depois de determinada transformação ou mudança. A criança “desenvolve a capacidade para utilizar a lógica indutiva, que envolve ir do particular para o geral. A criança dessa idade pode partir de sua própria experiência para um princípio geral” (BEE, 1997, p. 268). O egocentrismo dá lugar a necessidade de estabelecer relações sociais, coordenar pontos de vista diferentes e integrá-los. Os ambientes para essas crianças não devem ser óbvios, devem dar vazão a imaginação, oferecer elementos que provoquem o raciocínio, dar liberdade de movimento e favorecer a interação social.

-4º Estágio: Operações formais (12 anos em diante) – Aprimoram as capacidades desenvolvidas no período anterior, conseguem operar com ideias,



Figura 39: Crianças brincando em “cabana” feita com cadeiras. Fonte: internet.

eventos ou objetos, raciocinar hipóteses, realizar operações mentais, criticar os sistemas sociais, valores morais e propor mudanças, além de construírem os seus próprios valores. Conseguem organizar objetos ou ideias sistematicamente, imaginar, de maneira mais clara, situações que não vivenciaram, o que as capacita a pensar dedutivamente (lógica que parte do geral para o específico). Nesta fase a criança tem maior autonomia, alcança o padrão intelectual que persistirá na vida adulta, onde suas funções cognitivas perduram e seus conhecimentos são ampliados. Ambientes para estas crianças devem contribuir com a interação social, incluindo a criação de áreas agradáveis para conversar e jogar.

Para Piaget, “essa sequência é fixa, de modo que a criança que faça evoluções cognitivas percorre essa ordem, embora nem todas as crianças, necessariamente, atinjam o mesmo ponto final ou movimentam-se na mesma velocidade” (BEE, 1997, p.68). Contudo, algumas pesquisas posteriores mostraram “que uma criança pode agir, em um estágio, em relação a uma tarefa, e, em outro, em relação a uma segunda tarefa, ainda que ambas as tarefas pareçam recorrer à mesma

estrutura cognitiva básica, no modelo de Piaget” (BEE, 1997, p.269), ou seja, esses períodos do desenvolvimento cognitivo estruturalmente distintos não correspondem necessariamente a descrição exata do processo. Mesmo assim, Piaget acertou a sequência e ainda é um dos teóricos cognitivos-desenvolvimentais que melhor traz referências sobre a infância (BEE, 1997).

Os estágios do desenvolvimento infantil auxiliam o pensamento sobre como os espaços podem estar adequados a essas diferentes fases, e a forma de vivenciar o mundo de cada uma delas. Fazendo com que os projetos de ambientes para crianças, principalmente os da brincadeira, sejam o mais apropriado possível e favoreçam a ampliação das estruturas cognitivas das crianças. Para compreender melhor esta questão, foi elaborada uma tabela resumo que relaciona o desenvolvimento infantil aos lugares do brincar (tabela 4 na página seguinte).

	CRIANÇAS ENTRE 0 E 3 ANOS	CRIANÇAS ENTRE 4 E 7 ANOS	CRIANÇAS ENTRE 8 E 12 ANOS	CRIANÇAS ACIMA DE 12 ANOS
INCENTIVOS PARA COLOCAR A CRIANÇA EM AÇÃO	ESTÍMULOS FORNECIDOS PELOS OBJETOS EXTERNOS	MOTIVAÇÕES E TENDÊNCIAS INTERNAS	AS RELAÇÕES SOCIAIS	AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS PRÓPRIOS VALORES
EM QUE O BRINCAR SE BASEIA	MEMÓRIA EM AÇÃO	IMAGINAÇÃO	INTERAÇÃO	SOCIALIZAÇÃO
SIGNIFICADO X PERCEPÇÃO VISUAL DOS OBJETOS	SIGNIFICADO E PERCEPÇÃO VISUAL ESTÃO LIGADOS	PODEM SER USADOS PARA REPRESENTAR OUTROS OBJETOS DESDE QUE TENHAM PROPRIEDADES FÍSICAS SEMELHANTES	PODEM SER USADOS PARA REPRESENTAR OUTROS OBJETOS MESMO SE TIVEREM PROPRIEDADES FÍSICAS DIFERENTES	USO CONSCIENTE DOS SÍMBOLOS
LUGAR DO BRINCAR	AMBIENTE ESTIMULANTE - EXPLORAÇÃO	AMBIENTE FLEXÍVEL - BRINCAR DESESTRUTURADO	AMBIENTE NÃO ÓBVIO - LIBERDADE DE MOVIMENTO	AMBIENTE SOCIÁVEL - INTERAÇÃO SOCIAL

Tabela 04: Desenvolvimento infantil e lugares do brincar. (Elaborada pela autora com base em Piaget e Vigotsky).

“A mente da criança não é uma forma imatura da mente adulta; antes, a criança pensa num mundo dela própria, um mundo inerentemente diferente do do adulto” (ELKIN, 1968, p.36). Nos primeiros seis anos de vida, esse mundo que ela constrói, as experiências e aprendizados, têm um papel formador contribuindo com a criação da personalidade individual (BEE, 1997). Por isso, a seguir serão relatadas algumas características percebidas em crianças nesta fase e nas posteriores.

Por volta dos 2 ou 3 meses de vida, as crianças começam a desenvolver o *self*, o senso de que elas existem separadamente, que são seres diferentes dos outros, com suas

próprias qualidades, pois antes acredita-se que o bebê não consegue se perceber como separado da mãe. Nesta fase, então, ocorre o primeiro momento em que a criança se percebe, que é chamado de *self* subjetivo ou existencial. É desencadeado por meio das interações com objetos e pessoas, ela começa a notar que causa efeito sobre estes (BEE, 1997). “Quando a criança toca o móvel, ele se movimenta; quando ela chora, alguém responde; quando ela sorri, sua mãe lhe sorri. Através desse processo, o bebê separa o *self* de tudo o mais e começa a emergir um senso do eu” (BEE, 1997, p.179). Entre 9 e 12 meses, a criança compreende o conceito de constância do objeto, que é quando entende que



ele continua a existir ou a estar na mesma posição mesmo que ela não possa vê-lo, e a partir daí, de fato alcança o *self* subjetivo, entendendo que ela tem permanência no tempo e espaço (BEE, 1997).

Quando ainda bebês, por volta dos 10 meses, as crianças brincam predominantemente com objetos. A partir dos 12 meses começam a explorar o ambiente, por isso, precisam ter acesso a variados objetos para manipular, receber estimulação visual, auditiva e tátil (BARROS, 2007). Entre 14 e 18 meses, as crianças começam a brincar juntas.

No segundo ano de vida, ocorre o segundo momento em que a criança se percebe, chamado de *self* objetivo ou de categoria. Ela começa a se perceber dentro do contexto onde está, com suas características. “Tal como uma bola possui propriedades – é redonda, rola, dá uma certa sensação nas mãos – assim também o *self* possui qualidades ou propriedades, a saber: sexo, tamanho, um nome ou qualidades, como timidez ou ousadia, coordenação ou inabilidade” (BEE, 1997, p.181). Pesquisadores utilizam espelhos ou a foto da criança para determinar se ela desenvolveu essa auto percepção, na tentativa de observar se ela se reconhece. “Quase que ao mesmo tempo em que uma

criança evidencia o auto reconhecimento ao espelho, é que percebemos o surgimento das chamadas emoções ‘autoconscientes’ ou ‘sociais’, a saber: o embaraço ou a empatia” (BEE, 1997, p.182).

Dos 2 aos 6 anos, a criança aprimora suas habilidades motoras e sua forma de se comunicar, se torna mais independente, as relações com as outras crianças são cada vez mais importantes, pois começam a desenvolver sua capacidade de socialização e personalidade. “Lá pelos 3 ou 4 anos, as crianças evidenciam um brincar mais organizado com outra criança, deixando clara a preferência por passar o tempo com iguais a ficar sozinha” (BEE, 1997, p.239).

Ainda entre os 2 e os 6 anos, “no sistema nervoso, novas sinapses são ainda formadas à medida que a criança explora o mundo de maneira mais intensa, continuando a ocorrer certa mielinização” (BEE, 1997, p.203). Que é o processo de formação da bainha de mielina nos axônios, responsável pela maior rapidez na condução de impulsos nervosos. Enquanto as sinapses são responsáveis pela comunicação entre os neurônios.

“O pensamento da criança começa a descentralizar-se, tornando-se menos egocêntrico e menos ligado à aparência

externa das coisas” (BEE, 1997, p.260), ela começa a conseguir criar imagens mentais, expressar suas emoções, necessidades e desejos em consequência ao desenvolvimento da fala e cognitivo.

Uma criança que diz: “Eu quero aquele lápis”, em vez de simplesmente agarrá-lo, está usando símbolos. Vemos essa capacidade quando crianças dizem: “Me dê aquilo”, ou “Eu sou feliz”, ou “Estou triste”. Elas começam a substituir uma ação (espernear ou chorar) por um pensamento ou uma ideia (“Estou com fome!”). Elas não apenas experimentam a emoção, mas também são capazes de experimentar a ideia da emoção, que elas podem então colocar em palavras ou na brincadeira de faz-de-conta. Elas estão usando uma ideia, expressada em palavras, para comunicar alguma coisa sobre o que querem, o que sentem, ou o que vão fazer. (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p.126).

Entre os 6 e os 12 anos, a maioria das habilidades motoras básicas já está desenvolvida. Então, nesta fase elas são aprimoradas, a coordenação motora melhora, as crianças conseguem realizar atividades específicas, atingem maior velocidade (BEE, 1997) e a interação com outras crianças é intensificada.

Por volta dos 10-12 anos, as crianças começam a desenvolver um senso mais consistente de quem elas são. Elas são gradualmente mais capazes de desenvolver um quadro interior de si mesmas, baseado em seus objetivos e valores emergentes

e em quem elas sentem que são como pessoas, e não em como as outras pessoas as tratam no dia-a-dia. Entretanto, elas podem sentir-se presas entre seus desejos infantis por proximidade e dependência e o desejo de crescer e ser adolescente e adulto. (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p.129).

Os níveis de desenvolvimento requerem experiências e estimulações distintas que devem ser levadas em consideração nos projetos para espaços infantis. Segundo Campos-de-Carvalho (2004), a interação com o ambiente influencia no desenvolvimento, implicando alterações ou permanências nas características do indivíduo, em sua forma de ver o mundo. O ambiente no qual a criança interage é criado pelos adultos, que o concretizam de acordo com suas expectativas quanto ao comportamento infantil, baseados em sua experiência pessoal e seus objetivos, ela, contudo, o explora, descobre particularidades e o modifica.

A forma como o espaço é organizado implica em diferentes resultados comportamentais. O ambiente transmite alguma mensagem, nunca é neutro, o ideal é que ele esteja em constante reorganização para que se adapte aos objetivos de atividades educacionais, além de não se tornar comum e deixar

de estimular a criança a explorá-lo (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004).

Os espaços para crianças devem permitir a liberdade de movimentos e primar pela segurança, ter flexibilidade para alterações de uso, considerando imprevistos, e despretensão para assumir uma falta de definição de uso, ter uma área indefinida, que permita ser preenchida de acordo com a criatividade infantil. Junto ao local de brincadeiras e atividades deve ter um local para descanso. Ambientes abertos, ao ar livre são importantes, por serem cada vez mais incomuns no cotidiano da criança e contribuírem para a educação ambiental.

A natureza próxima das crianças modera os efeitos negativos de algumas situações estressantes. Assim, aquelas crianças que desfrutam de um contato maior com o ambiente natural são capazes de lidar melhor com algumas situações adversas a que são expostas habitualmente e sofrem menos estresse do que seria de se esperar se não contassem com este fator de proteção que é a natureza. (COLLADO; CORRALIZA, 2011, p.225).

Nestes ambientes naturais é interessante trabalhar com vegetação variada, criar recantos de sombra, espaços para sentar, estimulando os sentidos.

Estes lugares costumam oferecer mais possibilidades de movimentação livre. Mas não são tão frequentes no cotidiano da criança urbana, contudo, a atividade física é essencial para o seu desenvolvimento saudável. “A prática de exercícios resulta do desenvolvimento motor, processo que começa desde que a criança nasce. Ela precisa experimentar todas as possibilidades de movimento para desenvolver habilidades físicas. Hoje tem menos oportunidade de fazer isso. Estamos criando uma geração de analfabetos motores” (RIGOLIN, 2012). Além do desenvolvimento motor, a prática de atividades físicas pelas crianças também auxilia na autoestima, bem-estar, saúde física e mental, coordenação motora, integração social e expressividade, incita a disciplina e os hábitos saudáveis por toda vida, ajuda no crescimento, no fortalecimento dos ossos e enrijecimento da musculatura.

Crianças ativas têm menos risco de desenvolver pressão alta, problemas cardíacos, diabetes, doenças respiratórias e obesidade. Os benefícios são muitos, apesar disso, muitas não têm facilidades para essa prática por falta de espaço, de adequação, de segurança, preguiça ou superproteção dos pais. Quando se trata da classe média e alta o sedentarismo infantil é maior, segundo a Sociedade

Brasileira de Pediatria (2008). “A inteligência motora está na periferia, onde as crianças não são superprotegidas como as de classes média e alta e por isso têm chance de experimentar os movimentos de forma mais livre. Também têm menos acesso a brinquedos tecnológicos, então têm que encontrar outras formas de brincar: soltar pipa, jogar taco” (RIGOLIN, 2012).

“Quando oportunidades normais à prática de certos movimentos são bastante restritas, o desenvolvimento motor das crianças fica retardado” (BEE, 1997, p.132). Para que ela se desenvolva amplamente neste sentido, devem ser incentivados padrões locomotores, como andar, correr e pular, padrões não-locomotores, como empurrar, puxar e inclinar, e habilidades manipulativas, como agarrar, arremessar, chutar, pegar e manipular objetos (BEE, 1997).

A compreensão dos processos motores, cognitivos e sociais, enfatizando a importância da arquitetura como estimulante de ações e experimentações com o espaço, o entendimento quanto às relações e interações da criança, e de que forma o ambiente à influencia ou contribui com sua formação, é essencial para a elaboração de projetos para ambientes infantis mais eficazes no aporte ao desenvolvimento da criança. Quanto mais estimulada ela for, terá mais probabilidades de se tornar um adulto mais capacitado, com o máximo de seu potencial explorado, mais autoestima e facilidade de socialização.

Na página seguinte, pode-se analisar o “mapa de desenvolvimento funcional” desenvolvido por Brazelton e Greenspan (2002).

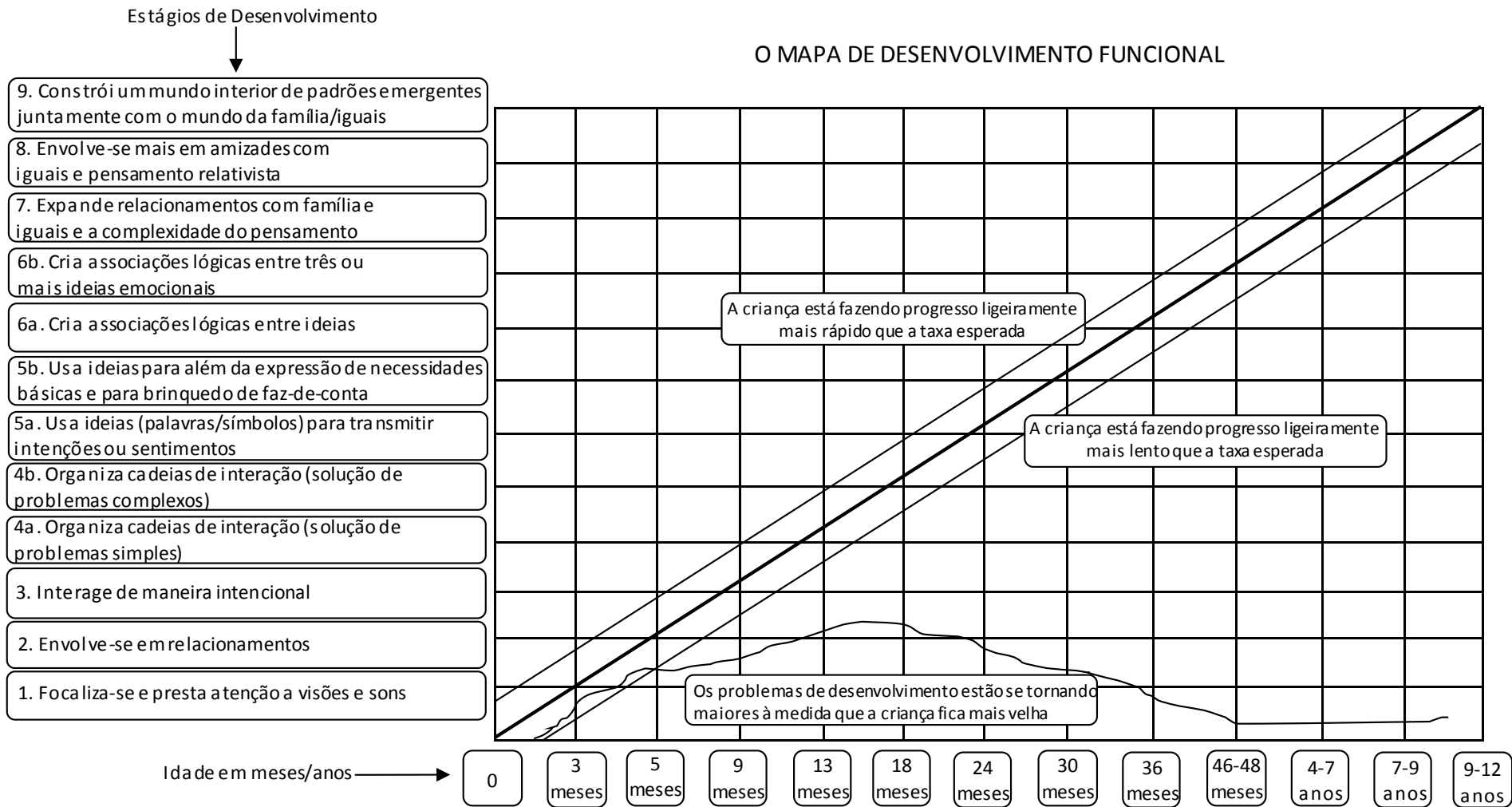


Tabela 05: Tabela de *touchpoints* e curva de crescimento (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002).

### 3.2. O brincar desestruturado

A brincadeira pode acontecer com o uso de brinquedos industrializados, artesanais, fabricados pelas próprias crianças, ou sem brinquedos, utilizando peças soltas, objetos que se destinam a outros fins, elementos da natureza ou sucatas, este é o brincar desestruturado. Consiste em uma atividade lúdica construtiva, que vai além do uso habitual dos objetos, proporcionando experiências sensoriais e simbólicas a partir da exploração de materiais soltos por meio da representação do universo interior da criança, que cria possibilidades de transformação em cima desses materiais. São objetos que “podem ser aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido” (MACHADO, 2007, p.67), e desenvolver sua imaginação (figuras 40, 41 e 42). “Tudo aquilo do mundo real que for usado pela criança para fazer suas experiências e descobertas, para expressar-se e lidar com seu mundo interno e subjetivo diante da realidade desses objetos, das coisas concretas e objetivas, pode ser considerado brinquedo” (MACHADO, 2007, p.35).

O brinquedo e a brincadeira são fundamentais como fatores de influência no processo de desenvolvimento da criança, e a manipulação de sucatas é apresentada como elemento importante de interação do sujeito com o objeto. Partindo de pressupostos teóricos, avalia aspectos referentes ao plano empírico onde os comportamentos observados permitiram evidenciar a curiosidade das crianças ao estímulo apresentado, reconhecendo o brinquedo sucata como facilitador do desenvolvimento infantil pleno. (SOSSELA et al., 2012, p.2).



Figuras 40, 41 e 42: Crianças brincando com caixas de papelão. Fotos: Camilla Abreu, 2016.

Através da brincadeira a criança pode sair do papel de sujeitada na sociedade para perceber-se como sujeito, contribuindo com sua autoestima. A brincadeira desestruturada é muito positiva nesse processo, porque dá maior liberdade de manipulação, de invenção, de recriação e ressignificação, nela “é preciso haver ação da própria criança para que a brincadeira aconteça” (MACHADO, 2007, p.42).

A criança ao brincar de “faz de conta” que uma caixa é o seu automóvel não está indo além do uso deste objeto? Segundo Vigotsky (1991), ao brincar, a criança está criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, vive situações que estão além do seu nível de desenvolvimento real, possibilitando um avanço no mesmo. (SILVA et al., 2005, p.80).

Os brinquedos não-estruturados podem ser empilhados, amassados, desamassados, rasgados, usados de maneira diferente da função para a qual foram feitos e transformados segundo a vontade infantil. Eles permitem inúmeras possibilidades não óbvias, além de não custarem nada e serem sustentáveis. Não incentivam o consumismo e dão utilidade a objetos que poderiam estar poluindo o meio ambiente.

A valorização pelo adulto dos brinquedos prontos, sofisticados e caros, “da moda”, poderá levar a criança a crer que o mundo exterior (da realidade compartilhada, das coisas materiais, dos fatos, do dinheiro) é mais importante que seu mundo

interior, ou ela mesma (sua vivência afetiva da brincadeira como processo de expressão, descoberta e realização). (MACHADO, 2007, p.44).

Sua simplicidade e facilidade de acesso é o que liberta a criança de qualquer ressalva, como medo de estragar um brinquedo industrializado, por exemplo, podendo se expressar, e ter prazer em confeccionar o seu próprio brinquedo.

“As possibilidades de aprendizagem ficam muito reduzidas ou se perdem quando os limites das brincadeiras já estão bem definidos. A capacidade de criação fica reduzida quando se limita o espaço da brincadeira, e isso ocorre porque tolhe a expressão da imaginação infantil” (SILVA et al., 2005, p.82). Criar não combina com prendimentos mentais. Quando a criança “é capaz de ‘imaginar de um nada um tudo’, estranhando o conhecido e entranhando-se no desconhecido, experimenta uma relação com o real eminentemente criativa” (FORTUNA, 2008a, p.60).

Assim, através de um brincar mais espontâneo, a criança tem a sua criatividade despertada. “O dever da educação é cultivar e oferecer suporte às habilidades humanas da imaginação e empatia, mas os valores prevaletentes da cultura atual tendem a desencorajar a fantasia, suprimir os

sentidos e petrificar os limites entre o mundo e a identidade pessoal” (PALLASMAA, 2013, p. 21). Isto é refletido em muitos ambientes para criança, onde a simplicidade e fluidez são esquecidas.

A brincadeira verdadeiramente espontânea, que traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo, que organizou os brinquedos, os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis... e isso implica uma atitude por parte do adulto, com um modo de ser mais tranquilo, relaxado, liberal, que não atropela a criança. Para que ela se sinta à vontade para lidar com o mundo à sua maneira, aprendendo o que ela quer aprender. (MACHADO, 2007, p. 37).

Do ponto de vista infantil, o valor de um ambiente está relacionado a quanto de brincadeira ele proporciona. Para oferecer uma variedade de opções para brincar, agradando os diversos interesses das crianças, não devem ser usados apenas equipamentos prontos e brinquedos realistas (SAGER et al., 2003). “O requisito para qualquer uma dessas variedades de recreação informal não é a existência de nenhum tipo de equipamento rebuscado, mas sim de espaço num local, conveniente e interessante” (JACOBS, 2009, p.94), pois a brincadeira livre é mais relevante do que o brinquedo em si, “o brincar extrapola o brinquedo” (MACHADO, 2007, p.17).

Outros elementos que incrementam o lugar aos olhos da criança e possuem baixo custo financeiro são necessários. “Materiais comuns, tais como bolas, cordas, sucata, por exemplo, mostraram ser importantes para promover uma grande variedade de jogos e brincadeiras. A variedade nos tipos de solo (areia, grama, ladrilhos) também cria a possibilidade de diferentes tipos de brincadeiras” (SAGER et al., 2003, p. 206). Elementos ou equipamentos que possuem mais de uma função ou possibilidade de uso despertam maior interesse infantil.

Um brinquedo só é brinquedo pela ação de brincar, isto é, porque alguém brinca com ele. Elementos naturais, como água, plantas, animais e areia, bem como o livre acesso a eles é garantia de uma boa brincadeira! Tais elementos propiciam desde a brincadeira exploratória, funcional, até elaborados jogos simbólicos nos quais as crianças desempenham personagens auto atribuídos dentro de um enredo complexo. (FORTUNA, 2011b, p.9).

Assim, o brincar desestruturado contribui com o desenvolvimento infantil e deve ser estimulado.

Essa experiência restaura – ou, na maioria das vezes, instaura – uma relação com o que nos cerca marcada pela interação curiosa, exploratória e respeitosa, por meio da qual o sentimento de pertencimento e responsabilidade pelo universo é aguçado. Passamos a ver para



sempre o mundo como um só e de todos.  
(FORTUNA, 2008a, p.61).

O pensamento acerca dessa forma de brincadeira e suas características devem ser refletidos no ambiente do brincar, dando oportunidade de ampliação dos horizontes da criança. Quando são oferecidos ambientes projetados representativos de uma clonagem não-contextualizada, ou seja, extremamente “fakes”, com arquitetura “de *shopping*”, os elementos e brinquedos estão prontos, a criança não tem o “trabalho” de criar.

Mas importa, sim, o clima, a atmosfera, a possibilidade de surgimento do “espaço potencial” no lidar criativamente com o que é de dentro (sentimentos, ideias, fantasias, desejos) e o que é de fora da pessoa (a realidade do dia-a-dia, fatos, coisas, outras pessoas). Num clima de aceitação, de liberdade para levar adiante suas brincadeiras até o fim, a criança pode estar relaxada e adquirindo confiança para soltar sua imaginação, sem medo. (MACHADO, 2007, p.36).

Os ambientes em uma escola Waldorf são um exemplo do afastamento à essa tendência de espetacularização nos projetos infantis, são espaços mais humanos e aconchegantes, onde, inclusive, brinquedos de plástico não são utilizados, somente de madeira e de tecido. “Os brinquedos vulgares são feitos de uma matéria ingrata, produtos de uma química, e não

de uma natureza. Atualmente muitos são moldados em massas complicadas: a matéria plástica tem assim uma aparência simultaneamente grosseira e higiênica, ela mata o prazer, a suavidade, a humanidade do tato” (BARTHES, 1989, p.42 apud MACHADO, 2007, p.45).

Os materiais de que são feitos os brinquedos também dão sentido à brincadeira e moldam nossa experiência estética. Na atualidade, a matéria plástica é hegemônica na fabricação de brinquedos. Liso, leve, com cores vibrantes ou pastéis (preferencialmente utilizadas em artigos para bebês), o plástico delimita a percepção com seu gosto, cheiro, visualidade, som e textura, bem como possibilidades de transformação características, servindo de padrão para o que é belo, certo e adequado. Gerações inteiras estão sendo presenteadas com brinquedos predominantemente de plástico, e a crítica deste fato não deve ser inspirada pelas imagens edulcoradas e nostálgicas da infância de outras épocas, em que os brinquedos, majoritariamente artesanais, eram feitos com materiais rústicos, mas dirigida pelo reconhecido dos efeitos lesivos que a coação impinge à formação moral. (FORTUNA, 2004, p.50).

Quando a brincadeira desestruturada faz parte do cotidiano infantil, a criança “crescerá com menos rigidez e maior flexibilidade, conseguindo ter opinião própria e vendo as coisas de diversos e inusitados ângulos. Assim ela terá liberdade para sentir-se à vontade para arriscar, buscar suas

próprias soluções, traçando seus caminhos com autoconfiança e criatividade” (MACHADO, 2007, p.36), o que é muito importante, já que o sucesso em muitas experiências da vida adulta está relacionado a confiança adquirida por meio das vivências durante a infância.

### *3.3. Características no comportamento infantil que devem ser estimuladas por meio do projeto*

Diante do que foi estudado sobre o desenvolvimento infantil, foram analisadas quais características no comportamento que mais o favoreceriam e que poderiam ser estimuladas através de aspectos físicos no ambiente. São elas: interação social e exploração do ambiente. “A criança deve ser estimulada a explorar seu meio e interagir com os demais, exercitando sua independência, isso favorecerá o desenvolvimento de um indivíduo mais ativo, confiante em si

mesmo e sociável” (BRAGHIROLI et al., 2003 apud OLIVEIRA, 2010, p.62).

#### *3.3.1. Interação social*

Um bom desempenho social é fundamental em toda a vida humana. Na infância, onde iniciam as interações sociais, muitas das experiências vivenciadas ficam marcadas ao longo dos anos e exercem influência sobre sentimentos e comportamentos futuros. “O tom emocional e as interações sutis nos relacionamentos são vitais para quem somos e o que aprendemos” (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p.25). A razão disso é que muitas crenças, valores e princípios são transmitidos aos indivíduos nos primeiros anos de vida através dos relacionamentos interpessoais, normalmente por pessoas com um vínculo de confiança com a criança, como os pais ou os professores, por isso, neste momento que ainda não tem outras referências, ela os toma como verdade. “Todos os conceitos posteriores, baseiam-se nos conceitos que elas aprendem em seus primeiros relacionamentos” (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p.125). Talvez por isso, seja mais difícil

modificar algum traço no comportamento do indivíduo quando adulto.

A interação social contribui com a aprendizagem da linguagem falada, com a expressividade, “é o veículo para a transmissão dinâmica do conhecimento cultural e histórico” (GARTON, 1994, p.22), é importante no processo de desenvolvimento da criança e para o adulto que se formará. Por isso, é considerada uma das características no comportamento infantil que deve ser estimulada por meio do projeto. “De um ponto de vista sócio ecológico, o espaço arquitetônico é um princípio fundamental de socialização e se relaciona com a dignidade humana; o espaço deve ser concebido para permitir ocupação emocional e apropriação” (DUDEK, 2006, p.64). É evidente que a interação social não está condicionada às características ambientais, entretanto, o ambiente pode influenciar em como essas interações ocorrem.

As relações entre as pessoas são recíprocas, para cada mensagem enviada existe uma resposta ou reação. Quando, através destas relações, são aprendidos os modos, padrões e a cultura de uma sociedade para que o indivíduo entenda como agir dentro dela, se estabelece um processo de socialização. “Uma criança não pode aprender os modos da sociedade,

afastada das pessoas; os outros, querendo ou não, a ensinam pela sua liderança, exemplos, reações e afeições emocionais. Assim, a socialização é uma função de interação social” (ELKIN, 1968, p.16).

Quando interage socialmente, a criança apresenta um comportamento imediato relacionado à reação dos outros diante de suas ações. Se a reação é favorável ela fica satisfeita, se não é, fica chateada com sua própria ação. Isso é chamado de “eu-espelho” e influencia a personalidade a longo prazo, uma vez que, quando a reação é positiva, a criança tende a repetir sua ação em outros momentos, podendo incorporar o papel intrínseco aquela ação ao seu comportamento temporária ou permanentemente (ELKIN, 1968).

Tanto interações criança-criança e/ou criança/adulto são significativas para o desenvolvimento infantil por exigirem diferentes competências da criança. As interações entre crianças e adultos são entendidas como relações verticais e tendem a ser complementares, enquanto as interações entre crianças de idades próximas, chamadas relações horizontais, são mais recíprocas e igualitárias (BEE, 1997).

Essas duas espécies de relacionamento atendem a distintas funções para a criança, sendo ambas necessárias para que ela desenvolva habilidades sociais eficientes. As relações verticais são necessárias para propiciar à criança proteção e segurança. Nessas relações, ela cria seus modelos internos básicos e aprende habilidades sociais fundamentais. No entanto, em tais relações horizontais – em amizades e grupo de iguais, bem como nas relações com os irmãos – é que experimenta habilidades básicas. É ainda nas relações horizontais que a criança adquire as habilidades sociais capazes de somente serem aprendidas em uma relação entre iguais: cooperação, competição e intimidade. (BEE, 1997, p.237).

As interações entre crianças são o foco da análise desta pesquisa por serem abordados os ambientes onde a criança brinca fora de casa. Nestas relações entre pares, as crianças desenvolvem suas habilidades sociais, tornam-se mais independentes, estabelecem novos vínculos sentimentais, evoluem cognitivamente, dividem brinquedos, aprendem a lidar com conflitos e discordâncias, percebem que existem outros pontos de vista e modos de brincar (BEE, 1997), podem “integrar posturas opostas, avaliar posturas diferentes e modificar as cognições existentes” (GARTON, 1994, p.117), desenvolvem “habilidades reflexivas avançadas para negociar as complexidades que surgem nos relacionamentos com

iguais” (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p.131) e aprendem as tendências correntes de danças, esportes e cultura popular (ELKIN, 1968).

O comportamento socializado geralmente tende a ser aprendido inconscientemente e incidentalmente na interação com outras pessoas. Ao se desenvolver, o mundo da criança se expande em várias direções. Ela se torna capaz de atividades físicas mais variadas, o campo do seu conhecimento aumenta, ela se torna familiar a maior quantidade de objetos, entra em contato com maior variedade de pessoas e ideias e se torna capaz de mais ampla e sutil escala de sentimentos e expressão. Também se torna cada vez mais consciente de posições e papéis, e conseqüentemente reorganiza suas ideias, imagens, sentimentos e conduta. (ELKIN, 1968, p.45).

Desde os bebês, a interação humana traz benefícios ao desenvolvimento infantil, pois exige habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Quando escutam vozes eles aprendem a distinguir sons e iniciam suas conquistas da linguagem falada (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002). Já nas crianças é favorecida a superação do egocentrismo (FORTUNA, 2004), a criação de um sentimento de empatia para com os demais, visto que “a capacidade de entender os sentimentos de uma outra pessoa e de se importar com o que ela sente pode surgir

apenas da experiência de interações afetuosas” (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p.27).

Relacionamentos e interações emocionais são a base não apenas da cognição, mas da maioria das capacidades intelectuais de uma criança, incluindo sua criatividade e as habilidades de pensamento abstrato, ensinam comunicação, quais comportamentos são adequados e quais não são, a controlá-los e modulá-los, regular emoções, desejos e a autoimagem também está tomando forma. À medida que o comportamento das crianças se torna mais complexo no segundo ano de vida, elas aprendem pelas expressões faciais, tom de voz, gestos e palavras. Os relacionamentos capacitam a criança a aprender a pensar. (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p.25).

O desempenho da criança em suas relações sociais tem influência em como ela percebe o próprio valor e as relações. E como ela se percebe é refletido em suas relações humanas (BEE, 1997). Assim como, o

desenvolvimento da inteligência e de talentos particulares não pode ser separado do mundo em redor. Se está ou não determinada potencialidade realmente desenvolvida e qual a direção que vai tomar, dependem das possibilidades disponíveis, do encorajamento dos outros e do crescimento da estrutura da personalidade. Einstein, Mozart e Mickey Mantle não se teriam tornado, respectivamente, cientista famoso, compositor e jogador de beisebol, se, em crianças, seus pais se tivessem mudado para uma aldeia esquimó

isolada e permanecido aí pelo resto da vida. (ELKIN, 1968, p.23).

Considerando toda essa importância da interação social no desenvolvimento da criança, os estudos de caso realizados para a pesquisa foram embasados nos estados interacionais propostos por Parten (1932). São eles:

-Desocupado – quando a criança, aparentemente, está “fazendo nada”, geralmente ocupa-se em olhar as outras crianças brincando.

-Solitário – quando a criança brinca sozinha e independentemente, tomando distância ou não fazendo nenhum esforço de aproximação de outra criança.

-Paralelo – quando a criança brinca independentemente, porém com atividades relacionadas às das outras crianças. Não há a intenção de influenciar a brincadeira das outras crianças. Elas brincam, então, lado a lado, e não umas com as outras.

-Associativo – quando a criança brinca com outras crianças, conversando sobre temas comuns da atividade e trocando brinquedos. Não há subordinação de interesses e cada criança participa do grupo segundo seus desejos.

-Cooperativo – a criança brinca em um grupo que está organizado com um propósito comum, ou jogando. Há uma forte sensação de pertencimento. Um ou dois membros coordenam as atividades, o esforço de uma criança complementa o de outra.

Cada uma dessas interações exige diferentes competências da criança e traz contribuições distintas ao desenvolvimento infantil. Isto “depende tanto dos níveis existentes de experiência e conhecimento como da natureza e propósito da interação” (GARTON, 1994, p.23). Quando desocupada a criança aprende por observação, quando brinca solitária trabalha suas próprias questões e sua independência. Se brinca paralelamente pode utilizar as outras crianças como referência, se interage associativamente ou cooperativamente aprende a dividir, a lidar com conflitos, aprimora suas habilidades sociais. Nos ambientes onde as crianças brincam, devem ser trabalhadas áreas que estimulem todas essas interações para que a criança tenha uma experiência espacial rica e possa desenvolver ao máximo suas habilidades.

### *3.3.2. Exploração do ambiente*

“Normalmente supomos que os conhecimentos residam em conceitos verbalizados, mas qualquer entendimento de uma situação da vida e uma reação significativa a ela pode – e na verdade deveria – ser considerada como conhecimento” (PALLASMAA, 2013, p.18). O contato da criança com os elementos que constituem o ambiente onde ela está inserida produz reações e a compreensão sensorial dos objetos segundo sua constituição física e funcionamento. Principalmente nas crianças pequenas, por não possuírem uma definição previamente estabelecida do que é cada item, conseguem analisar com muito mais criatividade. A definição do que é determinado objeto e de sua função, impede a percepção, que seria natural, desse mesmo objeto a partir de suas características formais e inúmeras possibilidades que apresenta. Assim, a exploração do ambiente proporciona valorosas experiências de estímulo e imaginação.

Quanto mais a criança recebe estimulação do ambiente, maior a possibilidade de aprendizagens mais complexas e o desenvolvimento da inteligência, que não é determinado apenas pela hereditariedade. Os sentidos têm participação na construção do conhecimento e a exploração ativa a percepção sensorial. “Além de mudanças estruturais, de mudanças no

tamanho das células e no diâmetro dos vasos sanguíneos que irrigam o córtex, a estimulação ambiental causa também mudanças químicas no cérebro, que influem na habilidade para aprender e para resolver problemas” (BARROS, 2007, p.48) e é necessária para o aperfeiçoamento do sistema sensorial.

Estamos conectados com o mundo por meio de nossos sentidos. Os sentidos não são meros receptores passivos de estímulos, e o corpo não é apenas um ponto de observação do mundo em uma perspectiva centralizada. Nem é a cabeça o único lugar do pensamento cognitivo, uma vez que nossos sentidos e toda nossa existência corpórea estruturam, produzem e armazenam diretamente conhecimentos existenciais silenciosos. O corpo humano é uma entidade sábia. Todo o nosso ser neste mundo é um modo sensorial e corporificado de ser, e é exatamente este senso de ser que constitui a base do conhecimento existencial. (PALLASMAA, 2013, p.14).

“Assim, o lugar da criatividade é o do inter-relacionamento da pessoa com o meio; da criança com o meio ambiente” (MACHADO, 2007, p.66). Por isso, o projeto de lugar para o brincar da criança deve primar por ambientes que proporcionem a estimulação precoce, ou seja, no início da vida, na infância, que tragam elementos que despertem a

imaginação, agreguem novas noções, incitando-a a explorá-los.

A exploração é um comportamento de interação com o espaço favorecendo a obtenção de informação e a construção do conhecimento, estimulada pela curiosidade, despertada pela atenção visual, auditiva, verbal e executada por meio do toque, do manuseio ou da aproximação (SOSSELA et al., 2012). “O espaço físico serve de recurso de desenvolvimento, pois dá suporte para a realização de explorações e brincadeiras que darão a criança oportunidade de construção de novas habilidades e competências” (SOSSELA et al., 2012, p.3).

A estimulação oferecida pelo ambiente deve ser em quantidade e variedade suficientes. Quando está em condição de privação, o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais da criança é prejudicado. “A interação entre o organismo e o ambiente, desde o início da vida, é necessária para a descoberta de certas relações lógicas entre os objetos e, portanto, para a compreensão, no futuro, de conceitos matemáticos. É vendo, ouvindo, manipulando objetos, levando-os a boca, que a criança vai lentamente formando suas noções de objeto, espaço, causalidade e tempo”

(BARROS, 2007, p.51). Essa estimulação fornecida pelos objetos externos surte maior efeito no desenvolvimento cognitivo de crianças mais novas, até os 6 anos.

O espaço deve então, gerar dinâmicas de ação e experiência através da possibilidade das crianças se moverem livremente, de maneira segura mesmo sem a ajuda de um adulto, e de poderem transformá-lo (BASTIANINI, 2002), deve ser polissêmico, rico em diversidade sensorial de cores,

cheiros, sons, texturas. “A natureza do ambiente pode permitir ou inibir a expressão da reatividade potencial. Existe, pois, uma estreita e sensível interação entre os determinantes genéticos da criança e a qualidade e a quantidade de estimulação ambiental obtida” (GARTON, 1994, p.14).



A black and white photograph of three young boys on a swing set. The boy in the center is sitting on the swing seat and smiling. The boy on the left is leaning towards him, and the boy on the right is also leaning in, both appearing to be interacting with the child on the swing. The background shows a brick wall and a window. A yellow banner is overlaid on the top right of the image, containing the text 'Método de pesquisa' in a white, cursive font.

*Método de pesquisa*

## 4. Método de pesquisa

A pesquisa está dentro do campo das ciências sociais, buscando uma compreensão e interpretação da experiência humana, no caso, das crianças nos lugares em que brincam, principalmente áreas de lazer de edifícios residenciais.

### 4.1. Estratégia de pesquisa

As estratégias de pesquisa nas ciências sociais incluem experimentos, *surveys*, estudos de caso, análise de informações de arquivos e verificação histórica. A escolha da estratégia vai depender do tipo de questão da pesquisa, do grau de controle sobre os eventos e do foco em fenômenos contemporâneos ou históricos (YIN, 1996).

Neste trabalho foi utilizado o estudo de caso como estratégia. Foram analisadas duas áreas de lazer de edifícios residenciais multifamiliares em Porto Alegre.

Segundo Yin (1996), os estudos de caso são a estratégia ideal quando há o desejo de compreender um

fenômeno social complexo, se a questão da pesquisa é “como” ou “por quê”, se o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos e quando o foco temporal é contemporâneo no contexto da vida real. “Esse estudo representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver” (REY, 2011, p.156).

Em um trabalho desenvolvido para uma disciplina do mestrado, foram entrevistadas 15 crianças entre 07 e 10 anos de idade e 15 adultos em uma escola estadual em Porto Alegre/RS. A intenção era poder comparar as respostas das crianças de hoje com as dos adultos, que respondiam sobre quando eram crianças. Uma das perguntas era “onde você gosta/gostava de brincar?”. A maioria dos adultos respondeu rua, parque e casa, enquanto entre as crianças prevaleceu praça, pátio da escola e casa (gráfico 1). Os ambientes citados pelas crianças são os que esta pesquisa compreende como os lugares do brincar na infância urbana. Entende-se a “casa”, que foi citada, como o local de moradia, desde unidades horizontais

quanto verticais, uni ou multifamiliares. As “casas” aqui estudadas são as situadas nos edifícios residenciais multifamiliares, por conta da crescente verticalização nas cidades.

A rua era o local da brincadeira, era o principal lugar do brincar no meio urbano nos tempos de outrora, proporcionava uma sensação de liberdade e favorecia a socialização. Hoje, entretanto, não pode ser vivenciada pelas crianças, em geral. Mas a necessidade delas ainda é ter “um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções do mundo” (JACOBS, 1961, p. 88).

A casa era, e ainda é, um lugar do brincar. Ela é o “nosso primeiro universo, por conferir-nos privacidade, autonomia, senso de pertencimento, de estabilidade e liberdade de auto expressão” (MACEDO et al., 2008, p.443), transmite segurança, além de envolver a identidade com o lugar.

Uma vez que o tempo transcorrido entre a infância e a idade adulta é muito grande, e o espaço social da criança se restringe a pequenos grupos, como a casa dos familiares e a escola, essas referências assumem uma importância significativa, pois é em torno delas que as

lembranças da infância vão sendo tecidas. (SILVA et al., 2005, p. 81).

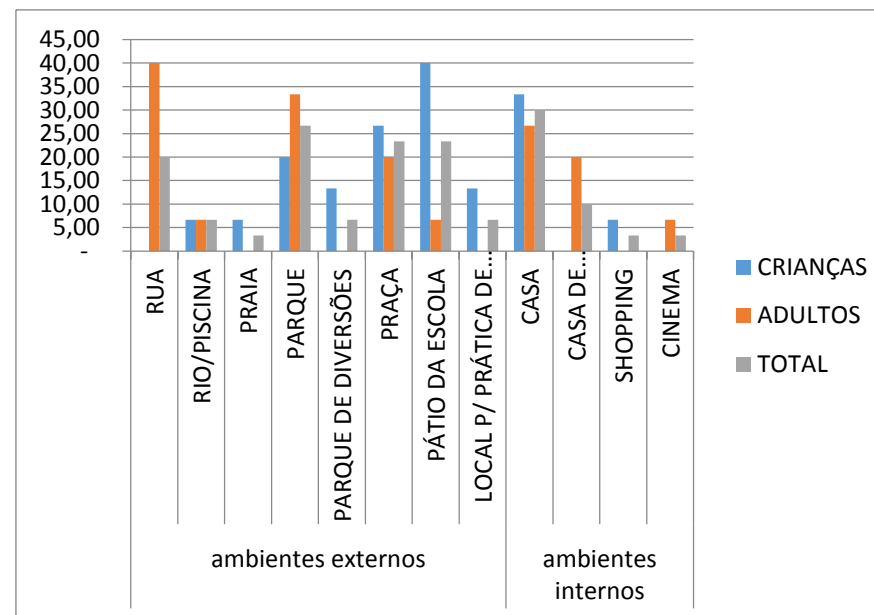


Gráfico 01: com o resultado da pesquisa desenvolvida para uma disciplina do mestrado.

A moradia tem um valor especial, de lugar, são criadas fortes ligações entre o usuário e o ambiente da casa e dos seus arredores ao longo da vida, principalmente na infância. Nela a criança tem mais autonomia para brincar, e no seu cotidiano, quando não está na escola, é onde pode desfrutar o lazer sem a necessidade de um adulto que a leve, como em uma praça ou parque, que também fazem parte das vivências infantis.

Por sua importância na vida e desenvolvimento da criança é que o estudo de caso da pesquisa foi realizado nas casas contemporâneas: os edifícios residenciais, mais precisamente, nas áreas de lazer destes edifícios, que são o local onde a criança pode brincar com maior liberdade e possibilidade de socialização, são quase a nova “rua”.

Para investigar a qualidade dos projetos de áreas de lazer infantil em edifícios, realidade cada vez mais comum na vida das crianças, e por não haver tantas pesquisas sobre o tema, os estudos de caso foram realizados nestes locais. A escola é o espaço vivenciado na infância mais pesquisado, por isso, alguns dos referenciais teóricos estudados para a realização desse trabalho tratavam deste assunto. Nas praças seria mais difícil controlar o uso pelas crianças e a recorrência das mesmas, por ser um lugar de pluralidade heterotópica (CASTELLO, 2007).

## 4.2. Delineamento da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa foi dividido nas etapas: preparatória, coleta de dados e análise de dados. A revisão de literatura fez parte de todas as etapas, as quais compreenderam os seguintes procedimentos, conforme a tabela abaixo:

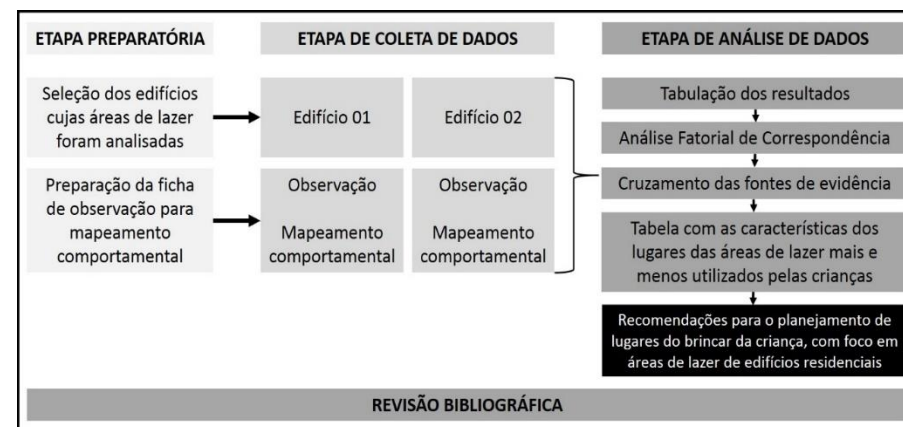


Tabela 06: Etapas da pesquisa.

## 4.3. Desenvolvimento da pesquisa

A seguir, as etapas do desenvolvimento da pesquisa serão descritas com mais detalhe.

### 4.3.1. Etapa preparatória

Nesta fase foram preparados os instrumentos necessários para a etapa seguinte de coleta de dados. No caso, a seleção dos edifícios cujas áreas de lazer foram analisadas e a preparação da ficha de observação para mapeamento comportamental.

Foi realizado um levantamento preliminar nos sites das maiores construtoras de Porto Alegre que possuíam imagens das áreas de lazer dos imóveis prontos em seu *portfólio*, a fim de identificar características físicas recorrentes nestas nos projetos dos edifícios que vêm sendo lançados, e direcionar a escolha dos objetos do estudo de caso para imóveis que representassem o perfil que é encontrado no mercado. Uma vez que, “o estudo de caso singular adquire seu valor para a generalização pelo que é capaz de apostar na qualidade do processo de construção teórica, não por seu valor em termos de quantidade” (REY, 2011, p.157), e para isso, a escolha da amostra a ser investigada deve se dar pela que é representativa da realidade do gênero ao qual faz parte.

A seleção dos edifícios foi feita seguindo o critério de busca por imóveis entregues a partir de 2005, que tivessem área de lazer estruturada, com *playground* e/ou brinquedoteca pelo menos, mas que se diferenciassem em algum aspecto ambiental e cuja unidade habitacional fosse semelhante em termos de área privativa e de público alvo (familiar, classe econômica média/média alta). Além disso, procurou-se por um imóvel com espaço de lazer menor, com menos ambientes ou limitados em possibilidades de uso, e um com um local amplo e com mais ambientes de lazer, mais possibilidades de uso.

Depois de pré-escolhidos três edifícios de construtoras diferentes, já que após o levantamento dos edifícios nos sites notou-se que cada empresa segue uma mesma lógica no projeto de suas áreas de lazer, foram realizadas visitas nestes a fim de saber como conseguir autorização para a pesquisa. Neste primeiro momento, o pesquisador teve contato apenas com os porteiros que informaram os telefones das empresas administradoras. Ocorreram inúmeros telefonemas, *e-mails* até

obter a permissão para realizar o estudo em dois deles. Por conseguinte, a definição pelos edifícios se deu em decorrência deste consentimento, uma vez que os administradores se mostraram reticentes.

Assim, foram selecionados dois imóveis. Os edifícios diferem em relação às áreas externas e à quantidade de ambientes oferecida. Um edifício, nomeado de “edifício 01” nesta pesquisa, possui espaço menor, com menos opções de ambientes, alguns deles arranjados em áreas remanescentes, como percebido em muitos edifícios. O outro, nomeado de “edifício 02”, na realidade trata-se de um condomínio composto por cinco edifícios, onde estão distribuídos vários ambientes de lazer diferenciados, podendo atrair consumidores que buscam algo novo em um empreendimento e influenciar nas vendas dos apartamentos. A disparidade entre os dois edifícios estudados é enriquecedora para o estudo, visto que o mesmo tem o propósito de compreender a relação do uso dos ambientes pelas crianças em diversos lugares em que brincam.

A ficha de observação para análise comportamental (tabela 7) consiste em uma tabela contendo as categorias comportamentais investigadas, tratando-se de uma notação gráfica não-verbal (PINHEIRO et al., 2008). “Trabalha-se a

partir da noção de “instante congelado de tempo”, ou seja, as anotações representam “fotografias mentais” de momentos específicos, embora a observação durante o período intermediário seja importante para a compreensão da situação” (PINHEIRO et al., 2008, p.92).

Para a criação da ficha de observação utilizada, foram estudados os estados interacionais propostos por Parten (desocupado, solitário, paralelo, associativo e cooperativo) e a exploração do espaço físico (quando o indivíduo interage com o ambiente), que representaram a base das categorias comportamentais da ficha.

O uso deste instrumento para estudo no local exigiu a definição do período de observação e da periodicidade dos registros. Para este trabalho, definiu-se a coleta de 10 em 10 minutos, em sessões de 2 horas pela manhã (das 9:30h às 11:30h) e 2 horas à tarde (das 14:00h às 16:00h). Bronfenbrenner (1996) refere-se a níveis sucessivos de tempo. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi trabalhado o nível denominado mesotempo, onde a frequência dos processos proximais (interações pessoa-ambiente) ocorre através de intervalos de tempo maiores, como dias ou

semanas, por isso a análise do comportamento das crianças nas áreas de lazer estudadas foi realizada durante 15 dias.

Foram realizadas sessões de pré-teste da ficha de observação, para averiguar sua funcionalidade, onde foram feitos alguns ajustes.

Cada ficha consistiu na marcação de todas as crianças presentes no momento da coleta, porque por se tratar de edifícios o fluxo de crianças não é tão alto quanto em um pátio escolar, por exemplo. As crianças foram associadas a letras e números. A letra se referia a determinada criança e o número definia a ordem cronológica dos comportamentos que ela desenvolveu. Além da ficha, essas mesmas marcações foram feitas sobre a planta baixa da área de lazer dos edifícios.

FICHA DE OBSERVAÇÃO PARA ANÁLISE COMPORTAMENTAL							
LOCAL:				DATA:			
SESSÃO: Início:				S T Q Q S S D Final:			
CONDIÇÕES CLIMÁTICAS:				POSIÇÃO:			
ESTADOS INTERACIONAIS	PERÍODOS DE OBSERVAÇÃO						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
DESOCUPADO							
SOLITÁRIO							
PARALELO							
ASSOCIATIVO							
COOPERATIVO							
INTERAÇÃO COM O AMBIENTE							
OBSERVAÇÕES							

Tabela 07: Ficha de observação para análise comportamental.

### 4.3.2. Etapa de coleta de dados

“A investigação da interação pessoa-ambiente só poderá se desenvolver de modo adequado se utilizar a estratégia multimétodos, segundo a qual os diversos meios de coleta e análise de dados são integrados em uma concepção ampla e abrangente do objeto de estudo” (PINHEIRO et al., 2008, p.76). Por isso, a abordagem multimétodos foi adotada nesta pesquisa.

Nos edifícios, além dos mapas comportamentais, outro método para a coleta de dados foi a observação naturalística, ou seja, sem alterações no ambiente feitas pelo investigador. Por meio desta, foi registrado através de anotações o que era percebido e considerado relevante durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa, principalmente a respeito das interações com o ambiente, onde era registrado o elemento ambiental que despertou a atenção e o comportamento da criança com ele.

Ao chegar aos edifícios, os respectivos administradores acompanharam o pesquisador e apresentaram os ambientes. Em seguida, foi desenhada a planta baixa esquemática das

áreas de lazer e foram feitos registros fotográficos que mostrassem as características gerais. Das plantas baixas, foram feitas cópias que eram levadas todos os dias junto com as fichas para análise comportamental.

No início da aplicação dos mapas comportamentais, as babás do edifício 01 ficaram desconfiadas com a presença do pesquisador, achavam que os pais o haviam contratado para vigiá-las. Depois de algum tempo, foram entendendo que realmente se tratava de uma pesquisa, entretanto, isso não prejudicou o desenvolvimento da mesma. O pesquisador posicionava-se, como se fosse um morador, em um ponto da área de lazer onde conseguisse ver o máximo de ambientes para realizar as marcações, fazendo pequenos deslocamentos quando necessário. Não foram realizados registros fotográficos nesse momento para não inibir as crianças, nem despertar desconfiança nos pais.

O mapa comportamental é um instrumento para estudo empírico correspondente “a representação gráfica das localizações e comportamentos” (PINHEIRO et al., 2008, p. 83) dos usuários do local pesquisado, proporcionando material para a análise crítica quanto à utilização dos ambientes e das interações que ali ocorrem. Ao fim de cada dia de visita foi



preenchido o total de tipos de interações que ocorreram. Após os 15 dias de estudo de cada caso, os totais de todas as fichas foram somados por imóvel estudado.

### *4.3.3. Etapa de análise de dados*

Para facilitar a análise, os dados coletados nos estudos de caso foram tabulados por edifício. Depois, foram elaborados gráficos obtidos por meio do método estatístico denominado Análise Fatorial de Correspondência (AFC), escolhido sob a orientação do Núcleo de Assessoria Estatística da Faculdade de Matemática da UFRGS (NAE), que deu assistência nesta etapa da pesquisa.

Por meio da AFC pode-se medir em gráficos o grau de associação entre variáveis qualitativas de uma amostra estabelecida, neste caso, entre as interações e os locais onde ocorreram para cada edifício estudado. O gráfico trata-se de um plano cartesiano com os eixos coordenados  $x$  e  $y$ , consiste em um gráfico de dispersão onde as variáveis analisadas, que são representadas por pontos, são distribuídas. Cada ponto representa uma categoria linha ou uma categoria coluna

oriundas de uma tabela de contingência sobre a qual são aplicados procedimentos matemáticos para gerar o gráfico da AFC. Neste, quanto maior proximidade houver entre estas categorias, maior é a correspondência entre elas. Além dos gráficos, o *software* que os gera fornece uma tabela de resíduos que também mostra estas associações facilitando o entendimento das relações, caso a leitura do gráfico esteja prejudicada por uma aglutinação de pontos, por exemplo.

Os dados obtidos através dos estudos de caso foram analisados quanto à frequência dos estados interacionais pesquisados, aos estágios piagetianos e às características ambientais. Os resultados de cada estudo de caso foram comparados e relacionados às características físicas de cada área de lazer.

Após o cruzamento dos dados das diferentes fontes de evidência (revisão bibliográfica, plantas baixas e informações provenientes dos sites das construtoras, registros fotográficos, observações, e mapas comportamentais), foram elaboradas tabelas contendo as características dos lugares mais e menos utilizados pelas crianças de todas as áreas de lazer estudadas.

Por fim, foram estabelecidas as recomendações para o planejamento de lugares do brincar da criança, com base no

que foi percebido nas áreas de lazer dos edifícios residenciais, no resultado das tabelas quanto aos lugares mais utilizados pelas crianças e na revisão bibliográfica.

No levantamento preliminar para a seleção dos edifícios foi constatada semelhança entre as áreas de lazer. Em geral, percebeu-se que edifícios com áreas comuns menores, ou que fazem parte de condomínios voltados à classe econômica média/média baixa ou não possuem área de lazer, ou há um *playground* em um espaço remanescente, podendo ter brinquedoteca. Outros conseguem inserir quadras e ambientes de uso específico (espaço *baby*, sala de jogos, etc), como os

edifícios que fazem parte de condomínios voltados à classe econômica média/média alta, que contam com área de lazer maior e mais área verde. Por isso, acredita-se que os resultados desta pesquisa possam ser utilizados para a reflexão e projeto de futuros edifícios residenciais e lugares do brincar infantil. Sabendo-se que, “seria um erro de caráter empirista compreender a generalização como produto final ou produção universal, pois só é um momento do processo de conhecimento que se expressa na temporalidade e historicidade que marca todo o desenvolvimento daquele” (REY, 2011, p. 164).

# *Estudos de caso*



## 5. Estudos de caso

As discussões deste capítulo baseiam-se nas plantas baixas dos edifícios escolhidos para a pesquisa, obtidas nos sites de suas construtoras, bem como nas observações e informações coletadas durante os estudos de caso. Primeiramente, será apresentada uma breve descrição sobre os aspectos gerais dos edifícios estudados, a fim de situar o leitor no tipo de empreendimento de que se tratam, a estrutura que oferecem, e a área das unidades residenciais.

Posteriormente, serão apresentadas as características físicas dos ambientes da área de lazer que foram projetados para as crianças e de outros ambientes onde foi observado o uso pelas mesmas.

Por fim, no item 5.2 “Resultados dos mapas comportamentais e observações”, serão apresentados os resultados obtidos através dos estudos de caso quanto as interações e à utilização dos ambientes pelas crianças.



Figuras 43 e 44: Imagens publicitárias dos *playgrounds* dos edifícios 01 e 02, respectivamente.  
Fonte: site das construtoras.

### 5.1. Descrição dos edifícios estudados

## 5.1.1. Edifício 01

### 5.1.1.1. Aspectos gerais

O “edifício 01” (figura 45) está localizado no bairro Auxiliadora. Consiste em uma torre com 20 pavimentos, sendo 17 pavimentos tipo e 68 apartamentos com 136m<sup>2</sup> privativos, está implantado em um terreno com 3.411m<sup>2</sup> e foi entregue em fevereiro de 2012. Para o lazer dos moradores conta com uma infraestrutura de academia, piscina, espaço *gourmet*, salão de festas, quadra, *playground*, e *kids place* com uma área externa. Ele está situado em uma rua residencial com pouca circulação de veículos. Há uma praça em frente ao prédio, ela está situada

em um terreno que possui uma cerca em seu limite com a rua e um portão que durante o dia permanece aberto, oferecendo livre acesso.

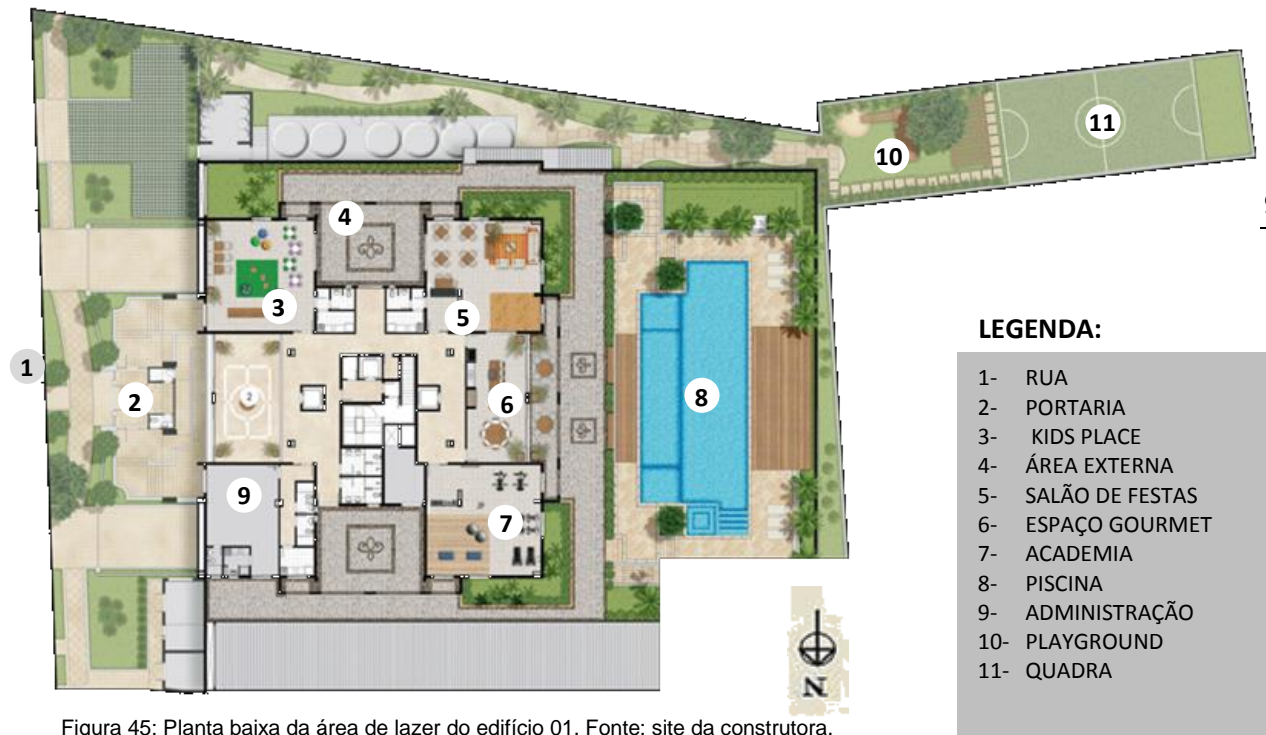


Figura 45: Planta baixa da área de lazer do edifício 01. Fonte: site da construtora.

A disposição dos ambientes está organizada de modo ordenado na área de lazer. No primeiro pavimento estão o *kids place*, salão de festas, espaço *gourmet*, academia, administração e piscina, a circulação vertical do edifício é o ponto central de ordenamento de onde os ambientes estão dispostos em simetria bilateral dupla. Embaixo, no pavimento térreo, estão a portaria, a recepção, e em um pavimento semienterrado fica o estacionamento, o *playground* e a quadra.

São poucas as áreas abertas de uso livre e as vegetadas. A vegetação vem como elemento decorativo nos cantos dos muros. O acesso à piscina é bloqueado por uma grade que protege as crianças.

### 5.1.1.2. Descrição dos ambientes frequentados pelas crianças

-*Kids place*

O *kids place* consiste em uma brinquedoteca. É um ambiente ortogonal, fechado, que estabelece certa relação com o ambiente externo através de uma porta de vidro e de um janelão do chão ao teto. Além destas aberturas, possui duas janelas que, apesar de se tratar de um ambiente voltado às crianças, foram posicionadas com peitoril de altura padrão, ou seja, as crianças não têm nenhuma visibilidade da área externa através destas, visto que é um ambiente mais frequentado por crianças menores (de bebês a crianças de até 6 anos).

O ambiente conta com uma mesa retangular e três redondas com altura adequada às crianças, um tatame emborrachado, sofá, duas mesas para adultos, estantes com brinquedos, televisão, pufes, piscina de bolinhas, cabaninha e casinha em plástico. As paredes têm pintura na cor marrom claro com detalhes de aplicações de adesivos coloridos com imagens de árvores e borboletas. O piso é frio, trata-se de um porcelanato na cor bege.

A porta não é mantida trancada, por isso o acesso é livre em qualquer horário. O ambiente é seguro e tem boa acessibilidade, inclusive para usuários cadeirantes ou com

dificuldades de locomoção, não possui diferenças de níveis e permite fácil circulação (figura 46).

#### -Área externa ao *kids place*

A área externa possui um pequeno jardim decorativo e vegetação rente ao muro. No piso foi utilizada a pedra portuguesa em duas cores. Existem alguns vasos com palmeiras ráfias e um escorregador de plástico. A conectividade com o *kids place* ocorre por meio de uma porta de vidro (figura 47).

A incidência de sol é baixa nesse local devido à sombra projetada do edifício.

#### -Praça em frente ao prédio

Está equipada com *playground*, bancos e *fitness* ao ar livre. Não apresenta nenhum tipo de piso impermeável, somente grama e areia. Há algumas árvores e arbustos. Nos dias de sol, as babás levavam as crianças para essa praça, onde estas corriam e se movimentavam mais, por isso que mesmo não fazendo parte do edifício, ela é aqui descrita (figura 48 e 49).

#### -*Playground*

Localizado no mesmo pavimento do estacionamento e da quadra, o *playground* é composto por dois bancos em madeira, um gira-gira, uma gangorra e



Figura 46: *Kids place* do edifício 01. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 47: Área externa no edifício 01. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 48: Praça externa ao edifício 01. Foto: Camilla Abreu, 2015.

um equipamento de brincadeiras múltiplas, também em madeira, que é composto por casinha, balanço e escorregador. O piso é revestido com grama sintética.

Não há vegetação no *playground*, somente rente a um muro próximo. A incidência de sol é baixa (figura 50).

#### -Quadra

Juntamente com o *playground*, a quadra está situada no que parece ser um terreno à parte que foi agregado para inserção de tal área de lazer. Assim, por estarem confinadas, são áreas menos visíveis, além da pouca incidência solar.

A quadra é contornada por um alambrado e o seu piso é revestido de grama sintética (figura 51).

No edifício 01, quando queriam andar de bicicleta, de patins ou patinete, as crianças (principalmente as maiores, entre 07 e 12 anos) iam brincar no estacionamento, em meio aos carros.



Figura 49: Praça externa ao edifício 01. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 50: *Playground* do edifício 01. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 51: Quadra do edifício 01. Foto: Camilla Abreu, 2015.



## 5.1.2. Edifício 02

### 5.1.2.1. Aspectos

#### gerais

O “edifício 02” (figura 52) foi construído em um terreno de 15.765m<sup>2</sup> no bairro Higienópolis. Trata-se de um condomínio com 05 torres residenciais de 16 pavimentos cada, totalizando 390 unidades entre 68m<sup>2</sup> e 105m<sup>2</sup> de área privativa, de dois ou três dormitórios, e uma torre de estacionamento. Embora o empreendimento seja um condomínio, na pesquisa ele será sempre denominado como “edifício 02”. Foi entregue em agosto de 2014 e oferece aos seus moradores academia, salão de festas infantil e adulto, sala de festas infantil e adulto, sala de

jogos, sala para os adolescentes, sala para os pré-adolescentes, *pet care*, espaço *gourmet*, espaço café, espaço zen, espaço *baby*, fogo de chão, *fitness* ao ar livre, quadra, praça, *kids place*, *playground* 01, e *playground* 02/bosque.



Figura 52: Planta baixa da área de lazer do edifício 02. Fonte: site da construtora.

O terreno do condomínio é de esquina, sendo delimitado por uma rua coletora e uma local. Em frente a portaria há uma praça com alguns equipamentos de *playground* em madeira, assim como no edifício 01, mas nesse caso mais ampla e não cercada.

Os cinco edifícios estão em posição alinhada em relação a rua em frente à portaria. Os dois da frente possuem os apartamentos maiores, sendo quatro por pavimento, nos outros edifícios são seis.

Os ambientes fechados de lazer estão distribuídos no pavimento térreo dos edifícios. O restante do terreno é coberto por grama e as áreas abertas de lazer foram pavimentadas juntamente com os caminhos que as interligam. Sobre o percurso principal destes, há um pergolado em madeira e vidro para proteger os transeuntes em caso de chuva.

São muitas as áreas abertas e as vegetadas. A área verde, além de decorativa, é local para as brincadeiras das crianças. A piscina está isolada por uma grade baixa,

elemento importante para a proteção infantil, evitando possíveis acidentes.

### 5.1.2.2. Descrição dos ambientes frequentados pelas crianças

#### -Kids place / Espaço baby

Consistem em duas salas de formato retangular, fechadas, com acesso através de portas estreitas em vidro e madeira que permanecem trancadas. Quem quiser utilizá-las deve buscar as chaves na portaria. Assim como no *kids place* do edifício 01, as janelas foram colocadas em altura padrão, não dando visibilidade às crianças e não há conectividade com a área externa, apesar do *playground* 02 e da vegetação estarem ao lado.

O piso é emborrachado liso, bom por ser antiderrapante, de fácil limpeza e amortecedor de impacto, além de ter um desenho colorido e lúdico (figuras 53 e 54).

### -Playground 01

Contém um brinquedo de uso múltiplo (escorregador, escalada, balanço e casinha), um para as crianças se pendurarem e quatro pequenas esculturas de animais em madeira onde elas gostavam de sentar em cima, como se estivessem “cavalgando”.

A área é toda gramada, com círculos em piso intertravado emborrachado em cores diversas onde os brinquedos estão posicionados. Há também um caminho em cobograma (figura 55).

Existem alguns arbustos margeando o *playground*, mas não há árvores. Próximo há alguns bancos e o fogo de chão (área composta por bancos e um local para acender fogueiras). Neste as crianças sentam para descansar entre uma brincadeira e outra no *playground*.

### -Playground 02

O *playground* 02 possui um brinquedo de uso múltiplo, um balanço, bancos, árvores frondosas e uma casinha de alvenaria. Esta consiste em uma edificação já existente antes da construção do condomínio residencial, tratava-se de uma capela. Foi reformada e teve seu uso alterado, mas não possui nenhum brinquedo ou mobília dentro, as janelas são altas, não permitindo a visão da área externa pela criança.



Figura 53: Kids place do edifício 02. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 54: Espaço baby do edifício 02. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 55: Playground 01 do edifício 02. Foto: Camilla Abreu, 2015.

No local onde os brinquedos do *playground* foram colocados, o piso é intertravado emborrachado na cor verde musgo e estabelece uma diferença de nível de altura com o restante, cujo piso é de madeira, o que prejudica a acessibilidade, já que não há rampa.

Este *playground* permanece na sombra ao longo do dia por causa da copa das árvores que filtra os raios de sol, quase bloqueando-os (figura 56).

#### -Praça

A praça possui bancos e vegetação arbustiva, além de uma área livre que permite a liberdade de movimento (figura 57).

#### -Quadra

A quadra é contornada por um alambrado e tem piso cimentício pintado, está situada em local visível, atrás dela fica o espaço de *fitness* ao ar livre, que possui um banco e equipamentos com barras, onde as crianças vão descansar após os jogos (figura 58).

## 5.2. Resultados dos mapas comportamentais e observações

### 5.2.1. Utilização dos ambientes e interações



Figura 56: *Playground* 02 do edifício 02. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 57: Praça do edifício 02. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 58: Quadra do edifício 02. Foto: Camilla Abreu, 2015.

O uso dos ambientes foi relacionado aos estados interacionais propostos por Parten, visto que as características no comportamento infantil que devem ser estimuladas por meio do projeto são a interação social e a exploração do ambiente. Esta foi tratada no estudo de caso como interação com o ambiente.

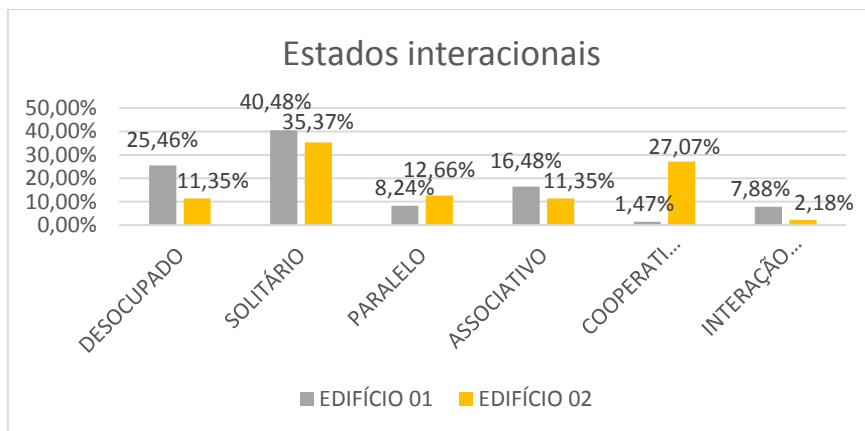


Gráfico 02: Interações do edifício 01 e do edifício 02.

O gráfico 02 aponta as interações ocorridas nos edifícios 01 e 02. Nos dois edifícios a interação solitária foi a mais observada, no edifício 01 em 40,48% das interações, e no edifício 02 em 35,37%. No edifício 01 a segunda interação mais vista foi a desocupada (25,46%), seguida da associativa (16,48%), paralela (8,24%), da interação com o ambiente

(7,88%) e da cooperativa (1,47%). Enquanto no edifício 02 a segunda interação que mais ocorreu foi a cooperativa (27,07%), seguida da paralela (12,66%), associativa e desocupada (ambas com 11,35% das observações), e da interação com o ambiente (2,18%).

### -EDIFÍCIO 01

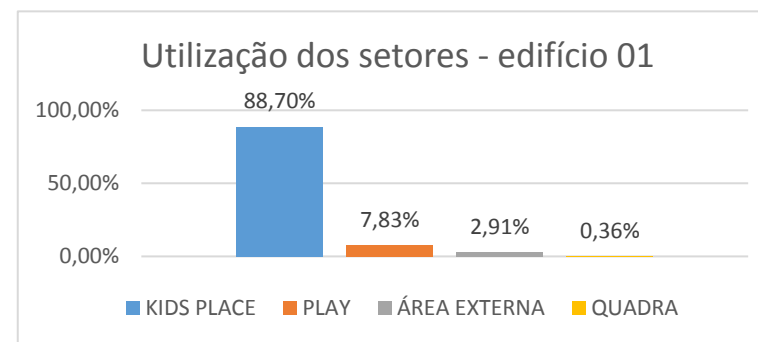


Gráfico 03: Utilização dos setores do edifício 01.

No edifício 01 o *kids place* foi o lugar mais utilizado pelas crianças, com 88,70% das interações. Destas, a maioria foi solitária e desocupada, seguido do *playground* (7,83%), com interações solitárias, associativas e desocupadas, da área externa ao *kids place* (2,91%), com interações solitárias, paralelas e associativas, e da quadra (0,36%) com interações

cooperativas (gráfico 03). Neste edifício o predomínio das crianças observadas foi de até 6 anos de idade, apesar de haverem crianças residentes acima desta faixa etária. O espaço para as crianças mais velhas brincarem fica restrito a quadra, que pouco frequentaram, talvez por estar confinada, ser menos visível e ter acesso dificultado, algumas brincavam na garagem, que fica semienterrada no mesmo pavimento da quadra, ali andam de bicicleta, patinete e patins em meio aos carros estacionados. Durante o estudo, foram vistos meninos por volta dos 11 anos no *kids place*, em uma brincadeira inadequada para o local, atirando brinquedos contra a parede, o que evidenciou a falta de ambientes para estas crianças no edifício. “Os pequerruchos são decorativos e relativamente dóceis, mas as crianças mais velhas são barulhentas e vigorosas e interferem no ambiente em vez de deixar que ele mexa com elas. Quando o ambiente já é ‘perfeito’, isso não dá certo” (JACOBS, 1961, p.87).

A interação com o ambiente e a interação desocupada foram marcantes no edifício 01 em relação ao edifício 02 (tabela 08). Mesmo em um ambiente como o *kids place*, que foi o mais frequentado, composto por diversos brinquedos, as

crianças por vezes vagavam na busca do que fazer. Corroborando o que foi visto na revisão bibliográfica, no capítulo 3, o ato de explorar o ambiente foi mais observado nas crianças mais novas, de até 3 anos de idade, como percebido em cerca de 81% destas interações. Das crianças observadas, a maioria desta faixa etária estava no edifício 01. O local onde predominou este tipo de interação foi o *kids place* (gráfico 04, tabela 09), cujos objetos escolhidos para serem manipulados foram a prateleira de uma estante, que estava semipresa, pufes, almofadas, a porta em vidro, mesas, etc.

Interacao * Predio Crosstabulation						
		Predio		Total		
		Edifício 1	Edifício 2			
Interacao	Desocupado	Count	139	26	165	
		Adjusted Residual	4,5	-4,5		
	Solitario	Count	221	79	300	
		Adjusted Residual	1,7	-1,7		
	Paralelo	Count	45	33	78	
		Adjusted Residual	-2,5	2,5		
	Associativo	Count	90	26	116	
		Adjusted Residual	1,9	-1,9		
	Cooperativo	Count	8	64	72	
		Adjusted Residual	-11,5	11,5		
	Int. com o Ambiente	Count	43	5	48	
		Adjusted Residual	3,0	-3,0		
	Total	Count	546	233	779	

Tabela 08: Análise de correspondência entre interações e edifícios.

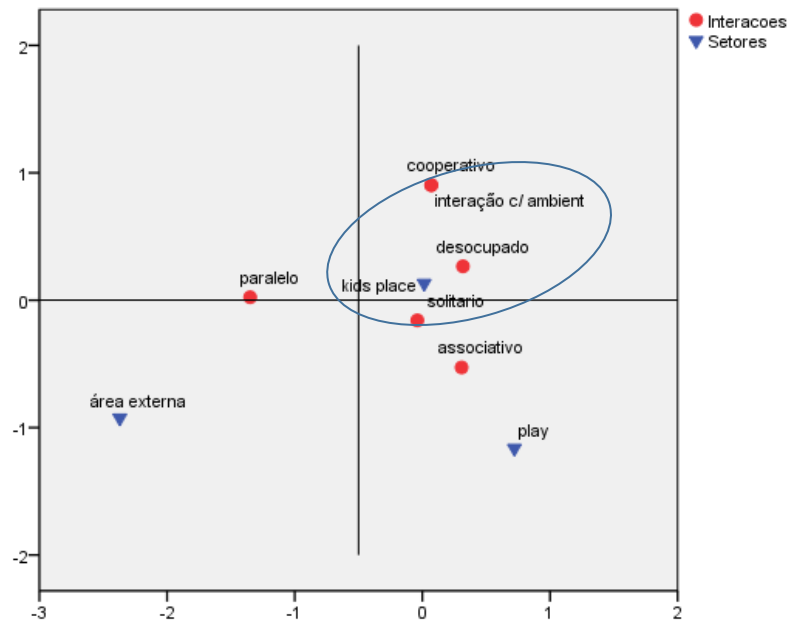


Gráfico 04: Análise de correspondência entre interações e setores do edifício 01.

Interacoes * Setores Crosstabulation						
		Setores			Total	
		kids place	área externa	play		
Interacoes	desocupado	Count	128	0	10	138
		Adjusted Residual	1,6	-2,4	-.3	
	solitário	Count	192	8	20	220
		Adjusted Residual	-1,2	,8	,9	
	paralelo	Count	43	6	0	49
		Adjusted Residual	-.3	4,1	-2,1	
	associativo	Count	75	2	13	90
		Adjusted Residual	-2,0	-.4	2,5	
	cooperativo	Count	6	0	0	6
		Adjusted Residual	,9	-.4	-.7	
	interação c/ ambiente	Count	43	0	0	43
		Adjusted Residual	2,4	-1,2	-2,0	
Total		Count	487	16	43	546

Tabela 09: Análise de correspondência entre interações e setores do edifício 01.

## -UTILIZAÇÃO DO KIDS PLACE DO EDIFÍCIO 01

Como o *kids place* foi o local mais utilizado no edifício 01, foi feita uma análise do uso dos elementos e do mobiliário que o compõe. O ambiente é formado por mesas (duas para os adultos e quatro para as crianças), um sofá, um tapete formado por peças em emborrachado colorido, uma casinha, uma piscina de bolinhas, televisão e DVD (não utilizados em nenhum dia da pesquisa), estantes com brinquedos, velocípedes e outros brinquedos espalhados em alguns cantos da parede (figura 59 e 60).

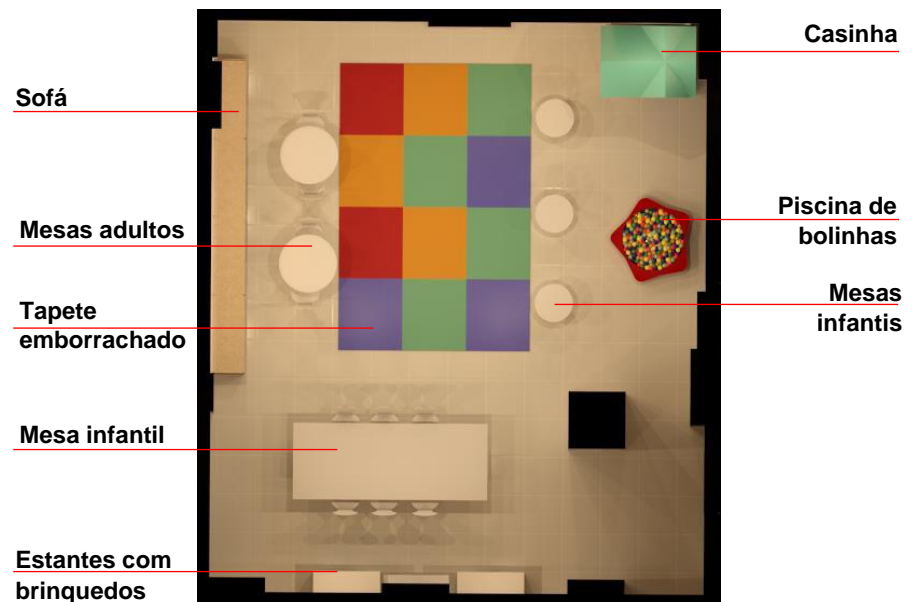


Figura 59: Planta baixa do *kids place* do edifício 01. Desenho: Camilla Abreu, 2016.

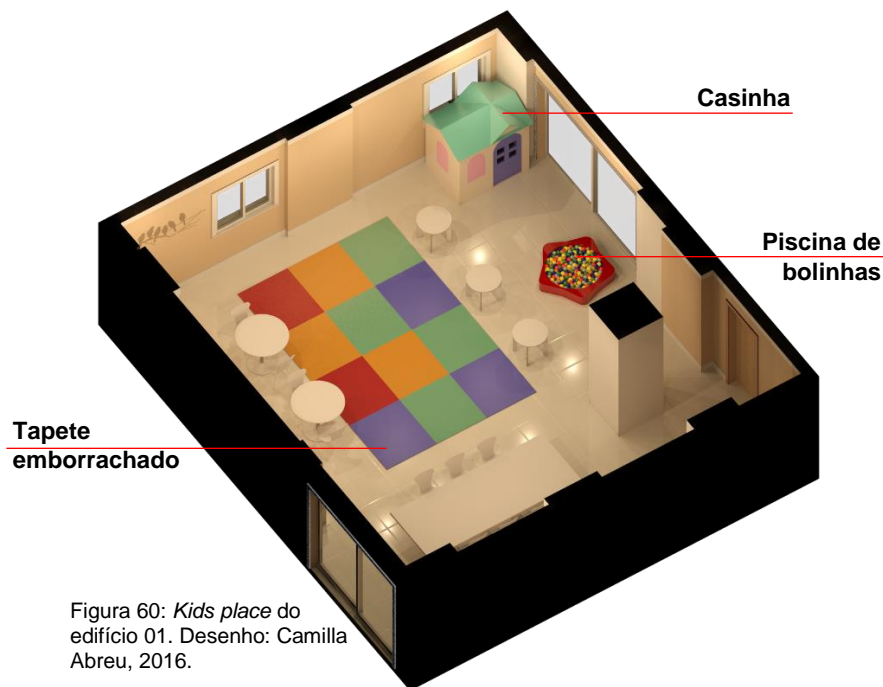


Figura 60: Kids place do edifício 01. Desenho: Camilla Abreu, 2016.

Envolta das mesas ocorreram mais interações paralelas. A mesa mais utilizada foi a retangular, maior em comprimento e largura, com altura adequada às crianças. Estas se acomodavam e cada uma utilizava um brinquedo, manipulava partes diferentes do mesmo brinquedo, comia, desenhava ou brincava com massa de modelar.



Gráfico 05: Análise de correspondência entre atividades (interações) e lugares (dentro do kids place do edifício 01) em que mais ocorreram.

		LUGAR							Total	
		Mesa	Sofá	Tapete	Casinha	Piscina de Bolinhas	Cantos com brinquedos	Circulação		
ATIVIDADE	Desocupado	Count	22	24	21	0	1	8	52	128
	Adjusted		-1,1	5,5	,5	-4,8	-3,1	-2,5	4,4	
	Solitário	Count	40	11	31	22	18	32	38	192
	Adjusted		,1	-1,3	,6	-,1	2,0	2,2	-2,5	
	Paralelo	Count	23	0	4	0	2	3	11	43
	Adjusted		5,6	-2,0	-1,1	-2,5	-,5	-1,2	-,1	
	Associativo	Count	7	1	8	35	11	4	9	75
	Adjusted		-2,6	-2,2	-1,1	10,2	3,1	-2,0	-3,0	
	Cooperativo	Count	0	0	3	0	0	0	3	6
	Adjusted		-1,3	-,7	2,4	-,9	-,7	-,9	1,3	
	Interação com Ambien	Count	8	1	6	0	0	14	14	43
	Adjusted		-,3	-1,4	-,2	-2,5	-1,8	4,2	1,0	
Total	Count	100	37	73	57	32	61	127	487	

Tabela 10: Análise de correspondência entre atividades (interações) e lugares (dentro do kids place do edifício 01) em que mais ocorreram.



O sofá foi a área de descanso, teve mais interações desocupadas. Neste local, as babás observavam, davam instruções para as crianças e as amparavam quando cansavam ou queriam colo. Ao buscar a próxima atividade ou vagar olhando os colegas, a circulação era o local utilizado, onde também predominaram as interações desocupadas.

Nos cantos junto a parede onde haviam brinquedos espalhados, a brincadeira solitária predominou juntamente com a interação com o ambiente. Esta ocorreu na manipulação de uma prateleira solta na estante, do balde de brinquedos, do toque nas portas em vidro, do olhar o espelho e os desenhos na parede.

Sempre que uma criança ia brincar na casinha logo corriam as outras para este brinquedo também, ali a maioria das interações foram associativas. A brincadeira consistia em um entra e sai da casa regado à muitas risadas.

Como a casa é um espaço com limites bem definidos, pode ser que para crianças nessa idade represente uma área protegida, com uma porta que abre e fecha, um local em que podem entrar, para onde podem levar objetos, observar o que está acontecendo do lado de fora, e a partir do qual podem arremessar objetos, especialmente bolas, e ficar observando antes

de se aventurarem no espaço aberto. (BASTIANINI, 2002, p. 215).

Na piscina de bolinhas além das interações associativas, tiveram destaque as solitárias.

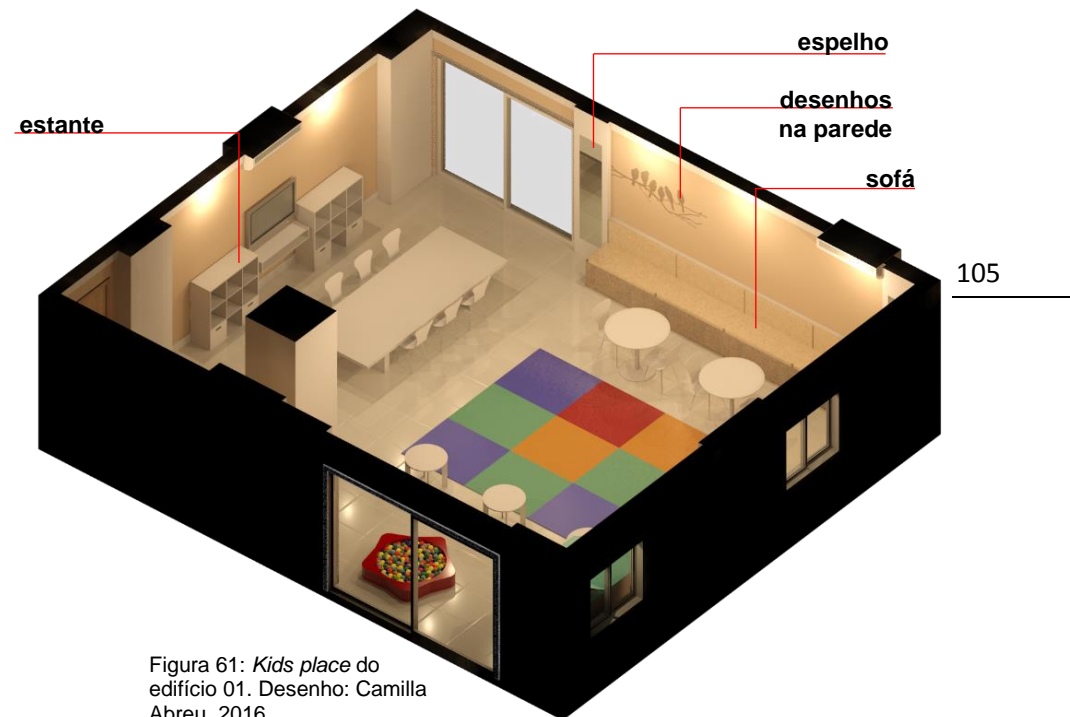


Figura 61: Kids place do edifício 01. Desenho: Camilla Abreu, 2016.

Segundo Bee (1997), ao se observar crianças brincando em uma sala com variados brinquedos, as meninas entre dois e três anos provavelmente brincarão com bonecas ou com jogos do tipo “casinha” (varrer, cozinhar), enquanto os meninos na mesma faixa etária irão escolher brinquedos como armas, caminhões, além destas crianças preferirem a companhia de colegas do mesmo sexo. Entretanto, estes comportamentos não foram percebidos durante as observações realizadas no *kids place* do edifício 01.

#### -EDIFÍCIO 02

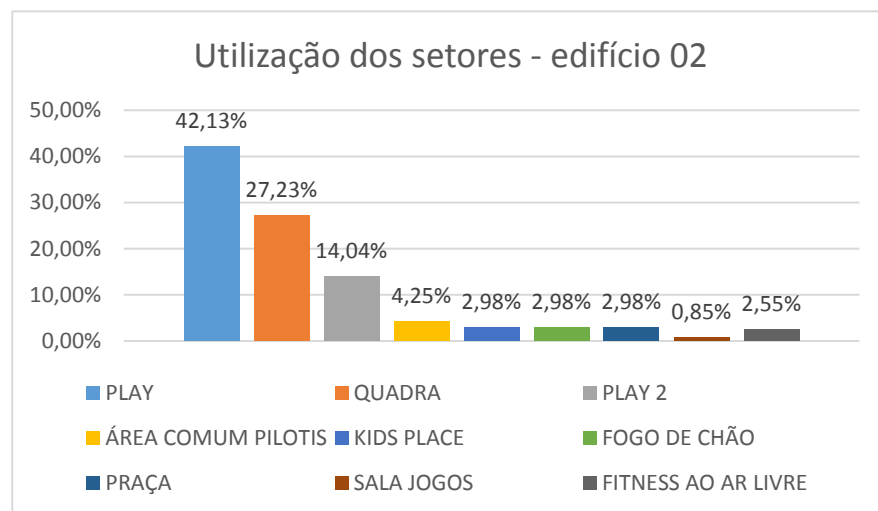


Gráfico 06: Utilização dos setores do edifício 02.

O *playground* 01 foi o lugar mais utilizado do edifício 02 (42,13%), teve predomínio de interações solitárias, paralelas e associativas, seguido da quadra (27,23%) com interações cooperativas, do *playground* 02/bosque (14,04%) que, assim como no *playground* 01, teve interações solitárias, paralelas e associativas, da área comum no pilotis (4,25%) com interações desocupadas e cooperativas, do *kids place* (2,98%, interações solitárias), do fogo de chão (2,98%, interações desocupadas), da praça (2,98%, interações associativas e cooperativas), do *fitness* ao ar livre (2,55%, interações desocupadas) e da sala de jogos (0,85%, interações cooperativas) (gráfico 06).

Destacaram-se no edifício 02 em relação ao edifício 01, a interação cooperativa e a paralela (tabela 08, pg.102). Isto se deve ao fato da quadra ter sido mais utilizada, assim como os *playgrounds*, principalmente o *playground* 01. Este possui balanços nos quais as crianças brincam lado a lado, interagindo paralelamente. No *playground* 02 o destaque são as interações associativas, percebidas no uso da casinha e de um balanço duplo (gráfico 07, tabela 11).

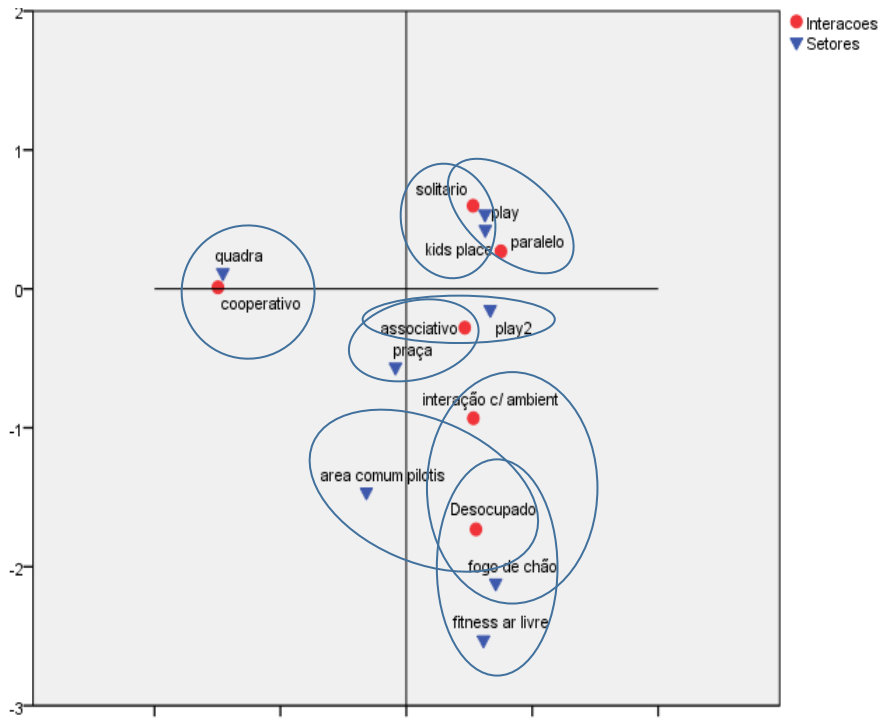


Gráfico 07: Análise de correspondência entre interações e setores do edifício 02.

## 5.2.2. Preferências em relação aos ambientes

As tabelas 12 e 13 (na página seguinte) relacionam os estágios do desenvolvimento determinados por Piaget com as interações, o número de crianças observadas em cada estágio piagetiano e o local em que as interações mais ocorreram. No edifício 01 a maioria das crianças estava entre o período piagetiano sensório-motor e o pré-operacional. O ambiente privilegia estas crianças menores, cuja predominância das interações, juntamente com a das crianças de 7 a 12 anos, foi solitária, desocupada e

Interacoes * Setores Crosstabulation											
		Setores									
			play	play2	kids place	fogo de chão	area comum pilotis	quadra	praça	fitness ar livre	Total
Interacoes	Desocupado	Count	7	5	1	4	4	0	1	4	26
		Adjusted Residual	-1,7	,8	,3	3,9	3,0	-3,3	,3	4,4	
	solitario	Count	54	11	6	0	1	6	1	0	79
		Adjusted Residual	5,7	-,1	2,9	-,9	-,6	-,9	-,1	-,8	
	paralelo	Count	23	8	0	2	0	0	0	0	33
		Adjusted Residual	3,4	1,8	-,1	1,1	-,3	-,8	-,1	-,0	
	associativo	Count	10	9	0	0	0	2	3	2	26
		Adjusted Residual	-,4	3,2	-,0	-,0	-,1	-,2	2,7	1,7	
	cooperativo	Count	2	0	0	0	4	56	2	0	64
		Adjusted Residual	-,7	-,8	-,7	-,7	,9	12,6	,1	-,5	
	interação c/ ambiente	Count	3	0	0	1	1	0	0	0	5
		Adjusted Residual	,8	-,9	-,4	2,3	1,8	-,4	-,4	-,4	
	Total	Count	99	33	7	7	10	64	7	6	233

Tabela 11: Análise de correspondência entre interações e setores do edifício 02.

associativa. O lugar preferido por todas as faixas etárias neste edifício foi o *kids place*.

No edifício 02 a maioria das crianças estava dentro do período piagetiano operações concretas. O edifício proporciona opções de lazer para todas as faixas etárias, chegando até a compartimentar demais. Existe sala para os bebês, para as crianças pequenas, para os pré-adolescentes, para os adolescentes, que durante a pesquisa foram pouco utilizadas, ou nem chegaram a ser, mesmo em dias de chuva. Entre as crianças de 0 a 2 anos, as interações predominantes foram solitária, associativa e paralela, destoando do edifício 01. Uma possível razão para que isto ocorra é o ambiente disponibilizado para as brincadeiras com maior qualidade na

área externa, favorecendo uma maior interação entre as crianças. Na faixa etária de 7 a 12 anos, o uso da quadra foi muito recorrente, predominando a interação cooperativa, seguida da solitária e da associativa. Os lugares preferidos neste edifício foram o *playground 01*, a quadra e o *playground 02*, respectivamente.

EDIFÍCIO 01								
ESTÁGIOS PIAGETIANOS	INTERAÇÕES					TOTAL	Nº DE CRIANÇAS	LOCAL
	SOLITÁRIO	DESOCUPADO	ASSOCIATIVO	INT. AMB.	PARALELO			
Sensório-motor (0 a 2 anos)	138 41,70%	90 27,20%	44 13,30%	34 10,30%	25 7,60%	331 100%	8	KIDS PLACE (100%)
Pré-operacional (2 a 6 anos)	72 42,60%	41 24,30%	39 23,10%	16 9,50%	1 0,60%	169 100%	14	KIDS PLACE (64,3%) PLAYGROUND (35,7%)
Operações concretas (7 a 12 anos)	10 35,70%	6 21,40%	5 17,80%	3 10,70%	2 7,10%	28 100%	4	KIDS PLACE (50%) PLAYGROUND (50%)
Operações formais (acima de 12 anos)	4 40%	3 30%	2 20%	1 10%		10 100%	2	QUADRA (50%) KIDS PLACE (50%)

Tabela 12: Estágios piagetianos, tipos e quantidade de interações, e lugar onde mais ocorreram no edifício 01.

EDIFÍCIO 02								
ESTÁGIOS PIAGETIANOS	INTERAÇÕES					TOTAL	Nº DE CRIANÇAS	LOCAL
	SOLITÁRIO	ASSOCIATIVO	PARALELO	DESOCUPADO	INT. AMB.			
Sensório-motor (0 a 2 anos)	10 38,50%	6 23,10%	5 19,20%	4 15,40%	1 3,80%	26 100%	6	PLAY 1 (42,9%) PLAY 2 (57,1%)
Pré-operacional (2 a 6 anos)	36 57,10%	12 19,10%	9 14,30%	5 7,90%	1 1,60%	63 100%	14	PLAY 1 (62,5%) PLAY 2 (25%) FOGO CHÃO (6,25%) KIDS PLACE (6,25%)
Operações concretas (7 a 12 anos)	45 45,90%	27 27,50%	13 13,30%	10 10,20%	3 3,10%	98 100%	21	QUADRA (57,1%) PLAY 1 (33,3%) KIDS PLACE (4,8%) PRAÇA (4,8%)
Operações formais (acima de 12 anos)	2 50%	2 50%				4 100%	4	QUADRA (50%) SALA DE JOGOS (50%)

Tabela 13: Estágios piagetianos, tipos e quantidade de interações, e lugar onde mais ocorreram no edifício 02.

### 5.2.3. Características dos locais mais utilizados e menos utilizados

Foram analisadas as características dos lugares preferidos pelas crianças e dos lugares menos utilizados, a fim de definir componentes importantes a serem considerados na elaboração de projetos para ambientes do brincar, tendo como base o conhecimento empírico adquirido no estudo de caso e a revisão bibliográfica.

Essas informações foram organizadas em duas tabelas. Uma delas referente aos lugares mais utilizados em geral, independente do edifício, e às características relacionadas a cada um destes ambientes (tabela 14). E a outra, referente aos lugares menos utilizados (tabela 15). Nesta tabela, nos itens *kids place* e *playground*, em cinza estão as características positivas que também estão presentes no *kids place* e no *playground* mais utilizados (edifício 01).

As características serão melhor descritas no capítulo 6 que traz recomendações para projetos de lugares do brincar.

LUGARES MAIS UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS:	
LUGAR	CARACTERÍSTICAS
KIDS PLACE (edifício 01)	ELEMENTOS DE INTERESSE
	CORES
	ASSENTOS PARA ADULTOS ACOMPANHANTES
	LIBERDADE DE ACESSO
	CONFORTO
	PRIVACIDADE
	RELATIVA CONEXÃO COM A ÁREA EXTERNA
PLAYGROUND (edifício 02)	ELEMENTOS DE INTERESSE
	CORES
	VEGETAÇÃO
	BALANÇO PARA CRIANÇAS PEQUENAS
	LIBERDADE DE ACESSO
	RELATIVA PRIVACIDADE
	CONECTIVIDADE ENTRE LUGARES
	LIBERDADE DE MOVIMENTO
	VISIBILIDADE
QUADRA (edifício 02)	LOCAL PARA DESCANSO
	LIBERDADE DE ACESSO
	VISIBILIDADE

Tabela 14: Características dos lugares preferidos pelas crianças.

LUGARES MENOS UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS:	
LUGAR	CARACTERÍSTICAS
KIDS PLACE (edifício 02)	LOCAL MANTIDO TRANCADO
	DESCONFORTÁVEL
	FALTA DE ASSENTOS PARA ADULTOS ACOMPANHANTES
	FALTA DE CONEXÃO COM A ÁREA EXTERNA
	PEQUENO
	CORES
	ELEMENTOS DE INTERESSE
	PRIVACIDADE
PLAYGROUND (edifício 01)	POUCO USO DE COR
	SEM VEGETAÇÃO
	SEM BALANÇO PARA CRIANÇAS PEQUENAS
	ACESSO DIFICULTADO
	ISOLADO - SEM CONECTIVIDADE COM OUTROS LUGARES
	MOVIMENTOS LIMITADOS DENTRO DO ESTABELECIDO PARA O AMBIENTE
	POUCA VISIBILIDADE
	SOMBRA/UMIDADE
	AMBIENTE CONFINADO
ELEMENTOS DE INTERESSE	
QUADRA (edifício 01)	SEM LOCAL PARA DESCANSO APROPRIADO
	ACESSO DIFICULTADO
	POUCA VISIBILIDADE
	AMBIENTE CONFINADO

Tabela 15: Características dos lugares menos utilizados pelas crianças.

# *O projeto de lugares do brincar*



## 6 . O projeto de lugares do brincar

Através dos resultados obtidos nos estudos de caso, pode-se concluir que as características ambientais estão relacionadas à utilização do ambiente e às interações que nele ocorrem. Apesar de alguns ambientes menos utilizados possuírem características positivas presentes nos mais utilizados, suas características negativas ou ausentes em relação aos mais utilizados acabam determinando sua menor utilização pelas crianças.

A tabela referente às características dos lugares mais utilizados foi detalhada por ambiente (*kids place, playground, quadra*), entretanto, neste capítulo os itens que a compõe serão abordados de modo geral, tendo o intuito de discorrer sobre as recomendações para projetos de lugares do brincar, visando a aplicação destas em *playgrounds*, brinquedotecas e outros ambientes de lazer dos edifícios residenciais. Contudo, as recomendações podem auxiliar a elaboração do projeto de outros lugares do brincar, como praças, pátios

escolares, espaços para crianças em restaurantes, *shoppings*, etc.

Por exemplo, a estipulação de que um ambiente para crianças pequenas ofereça oportunidades de atividade cuidadora-crianças, permita a locomoção e contenha objetos que a criança pode usar em atividade espontânea, se refere tanto ao ambiente de creche ou enfermaria hospitalar quanto a uma instituição que cuide de crianças numa base a longo prazo. Da mesma forma, as inferências sobre períodos de máxima vulnerabilidade e prevenção e reversibilidade do dano psicológico se aplicam a qualquer meio ambiente caracterizado por uma estimulação reduzida e a ausência de pessoas com as quais a criança possa estabelecer um relacionamento diádico primário. (BRONFENBRENNER, 1996, p.127).

112

### 6.1. Recomendações para projetos de lugares do brincar

No item a seguir, estão relacionados atributos importantes a serem considerados em um projeto de lugar do brincar infantil. São descritas sugestões para auxiliar em sua elaboração, de modo que o arquiteto deve fazer a reflexão quanto à área que ele dispõe e o tipo de lugar do brincar que está sendo projetado (pátio, praça, área de lazer de edifício



residencial, etc). Nada impede que as características aqui descritas sejam aproveitadas para qualquer lugar do brincar, desde que haja compatibilidade com as características do local que abrigará o projeto.

### *6.1.1. Características relacionadas à utilização das áreas de lazer dos edifícios e sugestões para o planejamento de lugares do brincar infantil*

#### **-ELEMENTOS DE INTERESSE**

Para que as crianças mantenham o interesse no ambiente e se envolvam mais no que estão fazendo, sua configuração espacial distribuída em setores deve estar bem definida, tendo limites claros entre eles, mas não os isolando entre si. Isto é obtido através da utilização de paredes ou

divisórias, móveis, como estantes e armários usados para demarcar espaços tendo flexibilidade para alteração de posição quando necessário, diferenças entre níveis de altura no chão (desde que também ofereça acessibilidade para portadores de necessidades especiais) ou no teto, aplicação de diferentes revestimentos (tipos, cores ou texturas) em pisos, tetos e/ou paredes (MOORE, 1986). Todos esses elementos que compõe o ambiente podem ser atrativos para as crianças e assim, instigá-las a utilizá-lo.

Tanto no edifício 01 quanto no 02, os ambientes não destinados a um uso específico, ou sem objetos característicos, não despertaram tanta atenção das crianças, principalmente as menores, e foram menos utilizados. Em contrapartida, os lugares onde há elementos lúdicos conseguiram atrair o interesse infantil e foram mais utilizados.

Ambientes voltados ao brincar, em especial as brinquedotecas e *playgrounds*, devem apresentar elementos de interesse. Eles são importantes meios para atividade de estimulação ambiental e desenvolvimento da inteligência, dão suporte às brincadeiras, promovem a imaginação e criatividade. Os elementos de interesse onde foi percebido

comportamento exploratório durante os estudos de caso foram brinquedos soltos, adesivos de parede, pinturas lúdicas, espelho, portas em vidro, almofadas, mesas, cadeiras, pufes, brinquedos de playground, e a vegetação. Estes itens despertaram principalmente a atenção das crianças mais novas.

Os brinquedos devem estar dispostos como se convidassem a brincar. Acessíveis, visíveis e instigantes, podem se distribuir pela sala em diferentes cantos e zonas, propondo, assim, diferentes pontos de partida para a brincadeira. Essas zonas podem ser demarcadas tanto pelo mobiliário – baixo, que permita ver e ser visto – quanto pelo teto e chão. Tapetes e almofadas, tendas e móveis criam zonas de brincar com propostas definidas, mas abertas, sugerindo um espaço para o sonho e a imaginação. (FORTUNA, 2011b, p.8).

Como percebido nos estudos de caso, as almofadas estavam entre os itens que mais foram explorados. “As crianças entre dois e três anos têm o interesse muito aguçado pelas montanhas de almofadas e colchões, que não só lhes transmitem segurança, mas também são ótimas para serem usadas em exploração, para as crianças subirem nelas,

pularem delas, criarem cavernas e locais de esconderijo” (BASTIANINI et al., 2002, p.216). Além de serem uma boa opção para os momentos de descanso.

Os elementos de interesse podem ser paredes com pinturas de quadro negro, para que as crianças possam desenhar nelas, ou paredes mural (sem tachas ou imãs para evitar acidentes), que consistem em áreas destinadas a pendurar papéis com desenhos feitos pelas crianças ou até mesmo um espaço na parede destinado a ser riscado, opções que dão liberdade à criança pela possibilidade dela interagir efetivamente com o ambiente. Estas áreas na parede devem estar pelo menos até uma altura de 1,20m do piso, para ser suficiente ao alcance infantil. Outras sugestões para estimular a criança são revestimentos acolchoados, texturas, cores, detalhes coloridos no piso, itens pendurados no teto, etc. É importante optar por revestimentos em materiais duráveis, laváveis e impermeáveis.

Ainda é mais interessante que haja essa riqueza e variedade de materiais no caso das crianças pequenas. Para

agradá-las, pode-se utilizar quadros sensoriais nas paredes, a fim de oferecer uma variedade de objetos curiosos para o entretenimento e aprendizado infantil. Tais quadros consistem em uma base onde são afixados apetrechos dos mais variados tipos (figuras 62 e 63).

Os móveis e equipamentos de uso infantil devem ser ergonomicamente adequados e ter suas quinas protegidas para facilitar a exploração e o uso autônomo dos mesmos pelas crianças. O ambiente de modo geral, deve ser seguro, tomadas devem estar protegidas, assim como quinas de paredes e pilares, onde deve ser aplicado material emborrachado pelo menos até 1,20m de altura para evitar acidentes, pois a criança interage com o ambiente imediato em sua busca por elementos de interesse.

Brinquedos desestruturados com os quais a criança pode usar a imaginação e inventar a brincadeira que preferir também são muito valorizados como elementos de interesse, estimulam a brincadeira construtiva e não encarecem o projeto, visto que podem ser caixas de papelão, garrafas pet, galhos de árvores, pneus, retalhos de tecido, jornal, etc.

Além dos objetos e móveis, é importante proporcionar um ambiente rico em experiências sensoriais (iluminação, cor, condições acústicas e microclimáticas, efeitos táteis) para que ele por si só já atraia o interesse. Deve ter várias categorias de materiais que coexistem de forma equilibrada: materiais sonoros e absorventes;



Figuras 62 e 63: Crianças explorando um quadro sensorial. Fonte: Pinterest.

transparentes (cortinas, treliças, cobogós, grades metálicas, etc.) e opacos; pesados e leves; materiais “quentes” (madeiras, tecidos) e materiais “frios” (vidro, alumínio, aço) (CEPPI; ZINI, 2013).

Explorar a realidade é uma condição constante na infância. Crianças pequenas habitam o espaço continuamente construindo lugares (imaginários e reais) dentro do lugar em que estão. Alguns poucos elementos e objetos são o suficiente para criar uma variedade de situações e cenários: fontes de luz artificiais, projetores de slides e retroprojetores, por exemplo, quando disponíveis às crianças, auxiliam a construção de espaços virtuais. (CEPPI; ZINI, 2013, p.26).

Com relação às crianças maiores em idade, o melhor elemento de interesse é o ambiente que proporciona aventura e atividade desafiadora apropriada para a idade delas, onde possam gastar energia, interagir cooperativamente através de jogos com bola, socializar e interagir associativamente.

### **-CORES**

As cores despertam sensações que contribuem com a estimulação e chamam a atenção da criança. Elas podem ser

trabalhadas em função das sensações que se quer despertar através do projeto. Comumente, nos ambientes infantis

a identidade e o uso de cores são fortemente influenciados pela atual imagem cultural da criança. Geralmente, uma imagem simplificada da criança leva a cenários cromáticos também simples, com resultados duvidosos: a presença de cores primárias altamente saturadas (vermelho, amarelo, azul) ou o predomínio de cores bem claras (amarelo, rosa e azul pastel) que dão um efeito de berçário.

Em contrapartida, uma imagem mais complexa da criança, situada em nosso contexto atual, implica um cenário cromático mais rico e diversificado, ampliando as possibilidades de uso da cor. (CEPPI; ZINI, 2013, p.73).

E por causar efeitos diversos, a cor é uma forma de comunicação visual. Além da questão estética, têm um conteúdo cognitivo e emocional, transmite mensagens simbólicas no subconsciente humano que as associa a suas experiências culturais anteriores por meio da memória, influenciando a percepção da cor. Por exemplo, a cor azul pode aludir ao céu, a verde à natureza, o amarelo ao sol e o vermelho ao amor. Este processo é resultado do uso da visão e da análise das imagens no cérebro, que por vezes evoca outros sentidos, como o olfato e o paladar, quando uma cor remete a um determinado cheiro ou sabor, como o tato,

quando é tratada como 'leve' (tons suaves) ou 'pesada' (tons escuros), é associada à temperatura quente ou fria ou possui qualidades táteis (sedosa, brilhante, áspera). À esta conexão de diversos sentidos sensoriais, dá-se o nome de sinestesia (MEERWEIN et al., 2007).

A expressividade e o efeito que a cor causará relacionam-se com a sua intensidade, saturação e brilho. Assim, cores consideradas 'frias' (azuis e verdes) podem causar efeitos de cores 'quentes' (marrom, amarelo, laranja, vermelho) devido ao tom utilizado no ambiente, e vice-versa (MEERWEIN et al., 2007).

O comportamento pode ser influenciado pela cor, por isto, ao trabalhá-la na arquitetura deve-se utilizar de bom senso e equilíbrio. Não se deve criar ambientes monótonos, são pouco estimulantes e podem transparecer uma falta de identidade visual definida, ou excessivamente estimulantes, no caso dos ambientes infantis, criando ambientes caricatos por acreditar que se é para criança tem que ter cor e exagerar. Estímulos de cor intensivos em grandes áreas do projeto podem provocar irritação, perturbações visuais, dificuldades de concentração e fadiga (MEERWEIN et al., 2007). “O

cenário cromático deve ser rico, envolvendo todas as variantes de identidade das cores sem, contudo, criar um efeito cacofônico; em vez disso, um resultado equilibrado, que crie harmonia” (CEPPI; ZINI, 2013, p.73). Em ambientes de maior permanência, o arquiteto deve evitar trabalhar com a superestimulação por meio das cores, enquanto os locais de passagem e contatos rápidos podem ser projetados com maior ousadia nesse sentido. Meerwein et al. (2007) relaciona a capacidade de perceber cores nos ambientes como agradáveis ou desagradáveis ao grau de crominância e contrastes, às proporções da cor, ao tamanho das superfícies coloridas em um espaço e à sua localização nele.

É importante levar em consideração o contraste de cores no ambiente para que o mesmo seja agradável, este elemento visual pode ser utilizado para criar uma orientação no espaço, estabelecer uma identidade ou unidade, dividir ambientes ou diferenciá-los, marcar diferentes áreas funcionais, auxiliando na organização arquitetônica. O contraste pode ser obtido, segundo Meerwein et al. (2007), por meio da diferença de tons de cores (contrastes em cor), da diferença de saturação (contrastes na intensidade da cor)

ou da diferença de brilho (contrastes no grau de luminosidade). Desse modo, as cores podem ser diferenciadas nos ambientes em dominantes (predominante em termos de quantidade), em geral, devem ser mais discretas; subdominantes (cor completar estética), deve contrastar de forma harmônica com a dominante; e acentuadas/saturadas, que atraem a atenção e devem ser usadas com moderação, principalmente em ambientes de maior permanência. São ideais para dar ênfase, acentuar formas, elementos espaciais e dar destaque a detalhes, estabelecendo prioridades visuais (MEERWEIN et al., 2007).

A cor é um artifício arquitetônico importante, pode influenciar as noções da dimensão espacial percebida pelos usuários. Nos ambientes infantis, o arquiteto pode trabalhar as cores em pisos, paredes e tetos de modo a contribuir com a amplitude do ambiente e com sua conexão à área externa, devendo haver contraste entre as cores do piso, das paredes e dos móveis para facilitar a legibilidade no ambiente.

As paredes contribuem com a sensação de confinamento ou amplidão. As cores quentes (laranja, vermelho, marrom) transmitem maior acolhimento, enquanto

as frias (azul, lilás) maior amplitude, entretanto, o tom da cor pode influenciar essa percepção, como visto anteriormente. Os tetos em cores mais claras que as paredes dão efeito de leveza, quando são pintados em cores mais escuras que estas deixam o ambiente mais pesado e produzem uma sensação de achatamento, por isso é preferível que não sejam coloridos desta forma em locais com pé direito muito baixo.

A iluminação influencia em como a cor é vista e, conseqüentemente, nos seus efeitos. Por isso, os pontos de luz devem ser distribuídos de maneira equilibrada, evitando reflexos e ofuscamentos, assim como há a necessidade da presença de elementos de proteção solar, como beirais, para sombrear as esquadrias e evitar o brilho solar excessivo no interior do ambiente, garantindo a iluminação natural durante o dia. “Espera-se que o ambiente de aprendizagem sirva, também, de inspiração para aumentar o potencial criativo da criança. O conjunto composto pela cor, pela iluminação natural que penetra nas salas e pelas texturas torna-se muito importante para criar uma atmosfera” (ALVARES, 2010, p.59) no ambiente.

À fim de contribuir com essa inspiração, Rudolf Steiner, criador da pedagogia Waldorf, desenvolveu uma técnica de pintura de paredes chamada lazure (figura 64) cuja “intenção é deixar a parede mais “viva” e imaginativamente mais ativa do que pinturas opacas, criar no ambiente um sentimento de aconchego, de leveza, que encoraja o toque humano ao adicionar profundidade à pintura” (ALVARES, 2010, p.59). A técnica é baseada na sobreposição de camadas de tinta aquareladas que vai compondo uma pintura rítmica, com luz e movimento, permitindo a fusão de cores em um efeito degradê orgânico.

A presença das cores também deve incluir suas identidades híbridas: pinturas com efeito de jato de tinta, tintas metaméricas (que mudam a aparência de sua cor de acordo com as variações das condições meteorológicas), tintas suaves ao toque, e cores transparentes (materiais nos retroprojetores, materiais translúcidos, desenhos transparentes, desenhos feitos com perfurações no material, projeções, paredes de vidro, treliças, serigrafia). (CEPPI; ZINI, 2013, p.74).

Como visto, a cor dos ambientes tem relação com a percepção que é tida no uso dos mesmos, afetando subjetivamente no bem-estar. Nos ambientes infantis, o

colorido é um fator atraente e determinante no uso de um espaço.

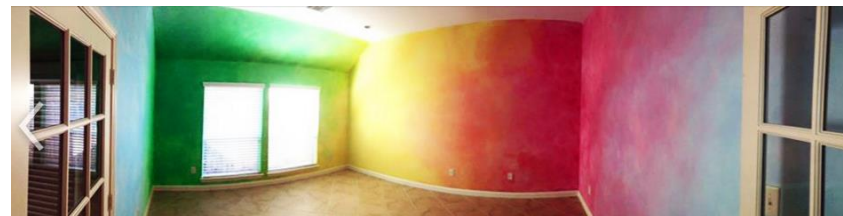


Figura 64: Pintura lazure. Fonte: internet.

As crianças têm um amor natural pelas cores e respondem a elas de maneira espontânea. No geral, os adultos tendem a ver as cores vivas e fortes como os elementos cromáticos mais apropriados para os objetos e ambientes das crianças, porém não há certeza de que isso realmente corresponda às suas escolhas. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 68).

A cor deve ser utilizada com cautela para não gerar estresse na criança, e poder proporcionar um lugar aconchegante, leve, estimulante, “o objetivo é fornecer para as crianças (e para os adultos) variedade e complexidade cromáticas suficientes, uma riqueza de percepção total que seja estimulante para a formação do conhecimento e para os processos de construção de identidade” (CEPPI; ZINI, 2013, p.74). Os espaços de convivência devem ser policromáticos para que cada criança entre em sintonia com suas preferências por cores, mas não devem ser saturados de

cores. Deve ter cores primárias, secundárias (laranja, verde, roxo) e terciárias (vermelho arroxeadado, vermelho alaranjado, amarelo alaranjado, amarelo esverdeado, azul esverdeado, azul arroxeadado), mas as primárias devem ser utilizadas com pouca saturação, criando um efeito “pulverizado” e as terciárias podem ser aplicadas de forma mais pura e volumétrica. Os tons frios e quentes devem estar equilibrados. (CEPPI; ZINI, 2013).

A escolha das cores não precisa ser feita visando resultados simbólicos pré-estabelecidos, como utilizar cores que geralmente são empregadas para representar determinados objetos, pode-se colorir de forma inusitada que incentive a imaginação infantil. “Por exemplo, o telhado de uma casinha de brincar não precisa ser pintado com cor telha para representar uma casa de verdade, ele pode ser pintado com tons de azul para encorajar a metáfora e abrir espaço para as interpretações das crianças, deixando-as completar o ícone” (CEPPI; ZINI, 2013, p.77).

É importante que o ambiente para criança “não anule a intervenção cromática dos habitantes, mas que ofereça um fundo que possa ser revestido com uma segunda pele

resultante da criatividade individual” (CEPPI; ZINI, 2013, p.71).

### **-VEGETAÇÃO**

Através do seu dinamismo, que evidencia as mudanças de estação do ano, a vegetação desperta a atenção da criança, particularmente quando é aplicada no ambiente em espécies de variados portes, formas e cores. O contato com a natureza causa bem-estar, maior concentração e interesse em crianças, favorece o desenvolvimento motor, a socialização e a saúde.

Além do embelezamento, ambientes naturais podem ser locais de brincadeiras. Um gramado pode ser utilizado como local para sentar em um piquenique com os amigos, para jogar, para correr, pular, dar cambalhotas. “Não dói tanto quando se cai. É para sentar, deitar, rolar, tocar e sentir, em vez de apenas olhar. Permite uma variedade diferente de atividades e jogos, particularmente aqueles que envolvem contato corporal” (TITMAN, 1994, pg.44). Quando a topografia é trabalhada em conjunto, pode-se criar pequenos “morros” onde as crianças podem se desafiar a subir, descer,



escorregar, um divertimento com segurança que aprimora suas habilidades motoras. Deve-se observar “onde as gramíneas selecionadas crescem melhor e que variedades aguentam melhor sob o tráfego de pés” (NELSON, 2012, p.62).

As árvores possibilitam a escalada, proporcionam estímulos por meio da mudança de cor e forma ao longo dos períodos do ano, fornecem sombra, abrigo, e elementos que podem ser recolhidos para a utilização nas brincadeiras e transformados de acordo com a inventividade das crianças. Assim, folhas, flores, frutos, sementes e galhos podem contribuir com o brincar desestruturado. Além disso, podem ser colocados enfeites e fitas coloridas nos galhos das árvores para despertar ainda mais o interesse infantil.

Quando for viável no contexto do projeto, um outro uso interessante da vegetação é a horta, ou jardins de flores plantadas pelas crianças. A possibilidade de participação na construção do ambiente gera um senso de orgulho pela contribuição dada, o que leva à maior apropriação, identificação e cuidado com o lugar em que brincam, além de ensinar-lhes responsabilidade e gestão.

Em jardins frequentados por crianças, algumas plantas devem ser evitadas, pois podem oferecer riscos se ingeridas ou tocadas. Não devem ser utilizadas espécies tóxicas como alamanda (*Allamanda cathartica*), comigo-ninguém-pode (*Dieffenbachia amoena*), espirradeira (*Nerium oleander*), jasmim manga (*Plumeria rubra*), mandioca-brava (*Manihot esculenta*), avelós (*Euphorbia tirucalli*), guine (*Petiveria alliacea*), leiteiro vermelho (*Euphorbia cotinifolia*), chapéu-de-napoleão (*Thevertia peruviana*), urtiga (*Urtica dioica*), e mamona (*Ricinus communis*). Plantas que contém espinhos também não devem fazer parte de um jardim infantil, como as espécies: coroa-de-cristo (*Euphorbia milii*), cactos, asparagus (*Asparagus myriocladus, setaceus, densiflorus 'sprengeri'*), fênix (*Phoenix roebelenii*), babosa (*Aloes arborescens, Aloe vera*), e azevinho (*Ilex aquifolium*). Pelas suas folhas pontiagudas, deve-se evitar espada-de-são-jorge (*Sansevieria trifasciata*), yuccas (*Yucca filamentosa ou guatemalensis*) e agaves. Por atrair insetos é prudente evitar lantana (*Lantana camara*), dama-da-noite (*Cestrum nocturnum*), manaca-de-cheiro (*Brunfelsia uniflora*), camarão

amarelo (*Pachystachys lutea*) e camarão vermelho (*Pachystachys spicata*).

O ideal é que o jardim seja inserido em um local com boa incidência de sol e que estimule os sentidos das crianças para ampliar o seu campo experimental da percepção de cheiros, cores e formas. Quanto à visão, as flores com cores variadas despertam o interesse, boas opções são a calêndula (*Calendula officinalis*), os lírios da paz (*Spathiphyllum wallisii*), a petúnia (*Petunia integrifolia*), a boca-de-leão (*Antirrhinum majus*), o gerânio (*Pelargonium hortorum*), o girassol (*Helianthus annuus*) e a violeta (*Saintpaulia ionantha*). É interessante atentar para um calendário de floração, utilizando espécies que floresçam em diferentes períodos do ano.

Espécies frutíferas aguçam o paladar. No edifício 02 do estudo de caso, haviam jabuticabeiras (*Myrciaria cauliflora*). Outras opções são aceroleiras (*Malpighia emarginata*) e pitangueiras (*Eugenia uniflora*). Se for feita uma horta, manjeriço (*Ocimum basilicum*), alecrim (*Rosmarinus officinalis*), coentro (*Coriandrum sativum*), orégano (*Origanum vulgare*), erva-cidreira (*Melissa officinalis* L.),

hortelã (*Mentha*) e erva-doce (*Pimpinella anisum* L.) estimulam o olfato. Também podem ser utilizadas no jardim plantas aromáticas, como a mini gardênia (*Gardenia jasminoides*), o jasmim-estrela (*Trachelospermum jasminoides*), a lavanda (*Lavandula dentata*), a madressilva (*Lonicera periclymenum*) e o cravo (*Dianthus caryophyllus*).

Para proporcionar ricas experiências táteis, é necessário optar por plantas com diversos contrastes de texturas, como as orelhas de lebre (*Stachys lanata* L.), que tem folhas macias. Em certos lugares do brincar, onde houver a possibilidade, pode-se incorporar a água como elemento lúdico, através de uma fonte, uma torneira, um chafariz ou um espelho d'água, isto estimula a audição e o tato, atraindo as crianças a experimentarem o toque.

A presença da área verde é de suma importância para o desenvolvimento saudável da criança e para a construção da consciência ambiental.

Ambientes externos, particularmente ambientes naturais, significaram oportunidades para uma série de coisas que as crianças queriam e precisavam fazer, as quais não eram possíveis em ambientes fechados. Por exemplo, crianças sempre associam aventura, desafio e risco com estar fora. Elementos individuais eram lidos em

termos do potencial interativo deles. Elementos eram julgados de acordo com o uso que poderia ser concebido pelas crianças. (TITMAN, 1994, pg.41).

A tabela seguinte (tabela 16), retirada da pesquisa de Titman (1994), mostra como certos elementos de ambientes externos foram lidos pelas crianças com o significado em termos positivos ou negativos. Entre os elementos positivos estão cores (naturais), árvores, bosques, lugares com diferença de níveis, áreas sombreadas, folhas, áreas gramadas grandes, lugares em que é possível escalar, se esconder, explorar, lugares que desafiam. Enquanto alguns dos elementos negativos são sujeira, poluição, lixo, coisas perigosas, cores (não-naturais), asfalto, não ter local para sentar, para se esconder ou para se abrigar e lugares que são muito abertos. Isto evidencia as potencialidades que as crianças veem no ambiente natural.

Na configuração destes ambientes, o paisagismo colabora com a mensagem que se quer transmitir e o uso que se quer induzir. Por exemplo, em praças, os arbustos devem ser usados para criar um pequeno obstáculo com a rua e conferir maior segurança às crianças. Podem ser sugeridos

Positive Elements	Negative Elements
◆ Colour (natural)	◆ Dirt
◆ Trees	◆ Pollution
◆ Woods	◆ Rubbish
◆ Places with different levels	◆ Litter
◆ Shady areas	◆ Damaged things
◆ Leaves	◆ Colour (un-natural)
◆ Big grassy areas	◆ Tarmac
◆ Animals	◆ Animals
◆ Places you can ... climb/ hide/explore/make a den	◆ Places where you can't ...
◆ Places that challenge you	◆ Nowhere to sit/hide/shelter
◆ Places that have 'millions of bits'	◆ Places that are 'boring'
◆ Places that have wildlife	◆ Places that are too 'open'

Tabela 16: Elementos positivos e negativos no ambiente externo segundo as crianças da pesquisa de Titman (1994).

caminhos para que o usuário percorra através do uso de materiais antiderrapantes, como placas de pedras ou madeira, pedriscos, pedra portuguesa, cobograma, piso intertravado, etc. A vegetação pode ser utilizada como elemento de proteção solar em locais que necessitam de sombra, acrescentando árvores ou pergolados com trepadeiras em áreas de convivência. Também pode auxiliar no isolamento térmico, melhorando a eficiência energética nos recintos internos, através do uso de fachadas verdes, que

têm suas superfícies cobertas com jardins verticais, ou de árvores próximas à fachada. Tanto o pátio, a praça, como a área aberta de lazer nos edifícios devem ter seu espaço setorizado de acordo com a finalidade dos usos, isto pode ser feito com o uso da vegetação, sendo utilizada como elemento estruturador e organizador das áreas livres.

#### **-BRINQUEDOS DE *PLAYGROUND***

No Brasil, em geral, os *playgrounds* seguem um mesmo padrão. Costumam conter balanço, escorregador, casinha, gangorra e gira-gira. A estética dos brinquedos varia entre itens pintados com cores primárias (como nos *playgrounds* do edifício 02) ou com predomínio da cor da madeira natural (como no *playground* do edifício 01). Em muitos prédios têm se usado a opção por brinquedos em plástico (figura 65), que são simplesmente colocados em algum espaço livre no pilotis, estes costumam ser mais voltados às crianças mais novas, e por isso, é importante

prever alguma área que atenda os interesses das maiores em idade.

Se o edifício possui pouca área disponível e utiliza-se deste recurso, o ideal é que o equipamento esteja sobre um gramado, ou um solo natural de terra ou areia. Caso queira optar por piso, a escolha deve ser por tipos que amortecem impactos, como emborrachados. Quando forem utilizados *playgrounds* com estrutura maior, que podem ser aproveitados por crianças de todas as idades, deve-se optar por modelos que contenham balanços com assentos em forma de calça ou de cadeira para as crianças pequenas, de modo a proteger sua coluna vertebral. No edifício 01 não há este tipo de balanço e as babás levavam as crianças para brincar nos balanços da praça em frente, onde havia.

Os balanços lado a lado estimulam interações paralelas, a casinha, o balanço duplo, a gangorra e o gira-gira incentivam interações associativas, e as interações solitárias também são recorrentes nos *playgrounds*. Mesmo dentro de brinquedotecas, alguns brinquedos de *playground* podem ser

significativos, como a casinha, a fim de favorecer interações associativas dentro desse espaço fechado em que, segundo os estudos de caso da pesquisa, ocorrem mais interações solitárias e desocupadas.

Os modelos dos brinquedos de *playground* podem ser diferentes dos tradicionais, e devem proporcionar desafio e flexibilidade, permitindo que a criança os utilizem de diversas maneiras, adaptando-os às próprias necessidades e modificando seu uso aparente. Dessa forma, testam suas habilidades e ativam a imaginação. Quanto maior o nível de desafio e o potencial do equipamento para essas variações de uso, mais atrativo ele é para a criança, que mantém seu interesse por mais tempo.

Para que o equipamento atenda tais requisitos, ele pode trazer vários níveis de dificuldades, oferecer à criança a possibilidade de subir e descer de diversas formas, escalar, saltar, pode ser feito com cordas, correntes, pneus. Alguns exemplos são os *playgrounds* das figuras 66 e 67, um em uma praça, outro em uma escola Waldorf, ambos em Porto Alegre, e por fim, os brinquedos nos *playgrounds* projetados pelo arquiteto holandês Aldo van Eyck (1918-1999), referências que apesar de simples, proporcionam várias alternativas de uso e atraem as crianças. Os *playgrounds* podem ser de aventura, escultóricos, criativos, naturais, temáticos, construídos em material reciclado ou misturar algumas destas características, mas a vegetação deve estar presente seja qual for a configuração formal escolhida.



Figura 65: *Playground* em imagem publicitária para a venda de apartamento em edifício residencial. Fonte: internet.



Figura 66: *Playground* em praça de Porto Alegre. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figura 67: Brinquedo de *playground* em uma escola Waldorf de Porto Alegre. Foto: Camilla Abreu. 2015.



86 Arco



87 Cúpula



88 Funis



89 Rotunda

Figura 68: Brinquedos nos *playgrounds* de Aldo van Eyck em Amsterdã, além destes sempre estavam presentes as caixas de areia. Fonte: MARTINHO, 2014.



Figura 69: *Playground* escultórico em Copenhagen do artista dinamarquês Hans Henrik Ohlers. Fonte: internet.



Figura 70: *Playground* aventura. Fonte: internet.



Figura 71: *Playground* criativo. Fonte: internet.



Figura 72: *Playground* temático em escola em Ottawa. Fonte: internet.



Figura 73: *Playground* em material reciclado (pallets) na Polônia do estúdio Reshtki. Fonte: internet.



Figura 74: *Playground* reciclado (pneus) em escola no Paraná. Fonte: internet.



Figura 75: *Playground* natural em Ontario. Fonte: internet.



Figura 76: Cabana verde em outro projeto. Fonte: internet.

### -LOCAL PARA DESCANSO

Nos ambientes para o brincar infantil, devem haver locais para o descanso das crianças e dos adultos acompanhantes. Quando não há boa disponibilidade de assentos, a interação social entre crianças mais novas é prejudicada, uma vez que há poucos locais confortáveis para os cuidadores, logo permanecerão no ambiente menos crianças. No edifício 01, o *kids place* foi bastante utilizado, nele há duas mesas com cadeiras e um grande sofá para adultos, onde as crianças sentavam com eles e interagiam. O edifício 02, entretanto, o *kids place* só possui dois pufes, e em todas as poucas vezes em que foi visto sendo utilizado havia apenas uma criança com o adulto acompanhante, no máximo duas quando eram irmãos. Próximo aos *playgrounds* dos dois edifícios haviam bancos, nas áreas externas uma parte deles deve estar em local sombreado.

Por vezes as crianças sentam-se em locais não destinados para isto, mesmo assim, também devem ser colocadas cadeiras e bancos para o descanso infantil. Além disso, em ambientes fechados, devem ser previstos tapetes em emborrachado ou colchonetes e almofadas, onde acomoda-se mais à vontade. Na área externa, podem ser utilizados pedaços de troncos como assentos sobre o gramado e debaixo das árvores (figuras 77 e 78).

As crianças podem subverter o propósito do uso dos bancos, transformando-os em equipamento para brincar, principalmente em ambientes com poucos elementos estimulantes e opções para brincadeiras.



Figuras 77 e 78: Crianças sentadas em troncos.  
Fonte: Internet.

Para as crianças maiores, que interagem mais entre si, é preferível que os locais para sentar não estejam dispostos lado a lado para facilitar a socialização (SOMMER, 2002).

### **-LIBERDADE DE ACESSO**

A liberdade de acesso está relacionada à facilidade com que o usuário consegue usufruir do ambiente que deseja. Em alguns edifícios residenciais, os locais de lazer são mantidos trancados, caso do edifício 02 do estudo de caso, fazendo com que em certos momentos alguns deles deixassem de ser utilizados, como foi observado.

Também é importante que os ambientes sejam acessíveis a todas as crianças, não tenham barreiras físicas impedindo seus deslocamentos e possuam rampas em desníveis para facilitar o acesso, inclusive de portadores de necessidades especiais. Devem haver percursos pavimentados que levem às áreas próximas aos locais de convivência em meio à vegetação, para facilitar o acesso de cadeira de rodas. E o melhor é que houvesse piso tátil, uma vez que a condição de deslocamento ideal é dada pela possibilidade de qualquer indivíduo, seja qual for sua

limitação física, movimentar-se com segurança, independência e conforto.

Os ambientes para crianças devem ter boa legibilidade para que elas consigam identificá-los e orientem-se no espaço deslocando-se com segurança, facilidade, autonomia e agilidade. Elementos como desenhos, formas e cores contribuem com a criação de referências espaciais. “Se alguém sofrer o contratempo da desorientação, o sentimento de angústia - e mesmo de terror – que o acompanha irá mostrar com que intensidade a orientação é importante para a nossa sensação de equilíbrio e bem-estar” (LYNCH, 1997, p. 4). Em crianças essa angústia é muito mais assustadora, por elas ainda não saberem lidar com determinados conflitos. Assim, os ambientes devem ser de clara leitura, legíveis, para que elas se sintam seguras para escolher livremente as atividades que querem realizar e os locais que querem explorar. “Uma imagem clara do entorno constitui uma base valiosa para o desenvolvimento individual” (LYNCH, 1997, p.5).

O ambiente para as crianças brincarem deve então ser dividido em setores diferentes, uma vez que isto dá



oportunidade de usos diversos, dando a elas a possibilidade de escolha, devendo ter “características reconhecíveis pelas crianças em termos tanto visuais quanto de percepção e motricidade” (BASTIANINI et al., 2002, p. 214).

### **-CONFORTO**

Conforto é o bem-estar proporcionado pelo atendimento às necessidades psicológicas e fisiológicas do ser humano, algumas delas podem ser satisfeitas ou atenuadas através da arquitetura. É o caso da temperatura, iluminação, ventilação, umidade, acústica e também da comodidade, aconchego e funcionalidade.

Por conseguinte, como é sabido pelos arquitetos, na elaboração dos projetos deve-se atentar para a posição geográfica e orientação solar ao tomar decisões relativas à proteção da incidência do sol e à ventilação. Os locais do brincar internos devem captar vento (através de um sistema de ventilação cruzada) e luz natural de maneira efetiva, ser protegidos da chuva, do vento e do sol excessivos. E os externos devem proporcionar equilíbrio entre luz solar e

sombra, pois apesar de importante meio de captação de vitamina D pelo organismo, que é essencial no crescimento das crianças, e de diminuir a umidade nos recintos, tem horas do dia em que o sol é muito quente e prejudicial à saúde. Alguns exemplos de elementos arquitetônicos de proteção solar são toldos, pérgolas, marquises, brises e beirais.

A presença de locais ensolarados e locais sombreados favorece o conforto térmico independente das condições climáticas da estação. No edifício 01, onde o *playground* é úmido e sombreado a maior parte do dia, as crianças pouco utilizavam e por períodos menores de tempo. Enquanto no edifício 02, há o *playground* 01, ensolarado, muito utilizado e o *playground* 02, sombreado, úmido e menos utilizado.

Além das suas contribuições já citadas para o brincar e o desenvolvimento infantil, a natureza é uma aliada na criação de microclimas mais amenos e agradáveis.

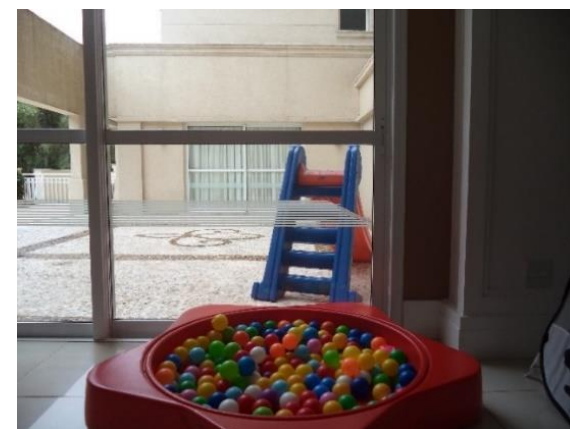
Estes requisitos básicos para qualquer boa arquitetura favorecem a permanência dos usuários no ambiente e a consequente e possível interação entre eles, pois gera maior conforto e interesse em permanecer ali.

Quanto à comodidade, tanto os ambientes do edifício 01 quanto do edifício 02 são bem organizados e limpos, por isso, neste sentido, trazem a sensação de conforto. Os ambientes internos têm boa iluminação natural, mesmo assim, sempre que utilizavam o *kids place* do edifício 01 as babás acendiam as luminárias. Quanto ao conforto térmico deste ambiente, não foi possível verificar a eficiência na captação de ventilação natural, uma vez que, em todos os dias observados durante a pesquisa, o local foi mantido fechado, com os ar condicionados ligados. Já no *kids place* do edifício 02, não foi possível averiguar nenhum destes pontos, pois foi pouco utilizado e o tempo de permanência dos usuários era curto, mas não há ar condicionado.

Em ambientes internos, em relação à iluminação artificial, a luz indireta é preferível já que, durante suas explorações visuais do ambiente ou quando estão deitadas, as crianças podem fixar o olhar no teto e assim ficarão menos incomodadas. Neste é importante utilizar algum material que favoreça o controle acústico para que o barulho das brincadeiras não incomode os vizinhos em edifícios residenciais.

### **-CONEXÃO COM A ÁREA EXTERNA**

O ambiente interno deve ter conectividade com o externo, visto que “as crianças se beneficiam em passar mais tempo ao ar livre. Especialmente em lugares naturais” (NELSON, 2012, p.8), e a aprendizagem que ocorre ao ar livre não ocorre



Figuras 79 e 80: Área externa ao *kids place* do edifício 01 e porta em vidro que gera conexão com a área externa. Foto: Camilla Abreu, 2015.

dentro das suas casas. “O acesso aos diferentes espaços de brincar, com elementos de ligação entre o “dentro” e o “fora” deve ser assegurado. Ao contrário do que se pode supor, longe de virar bagunça, a brincadeira flui mais tranquila, porque é mais espontânea e dá menos lugar a situações de conflito” (FORTUNA, 2011b, p.9).

A conexão com a área externa deve favorecer o deslocamento fácil e seguro de um ambiente a outro, e assim, dar liberdade à criança para mover-se e explorar o local que preferir, permitindo o fluxo entre o jardim e o edifício. Esta comunicação pode ser feita por meio do uso de grandes aberturas e portas largas em vidro, pois a conectividade já começa com a visibilidade do lado externo. Inclusive uma área de transição semiaberta, pavimentada e em contato direto com o jardim é oportuna, estabelece uma permeabilidade entre ambiente interno e externo, propiciando a coesão e harmonia entre estes espaços. Para estabelecer esta continuidade, os terraços e varandas são uma boa opção. Também podem ser incorporados jardins de inverno ao projeto.

Os ambientes ao ar livre devem ser bem equipados, apresentar elementos de interesse, como costumam ser os ambientes internos. Nestes, alguns materiais encontrados na natureza, como galhos de árvores, folhas secas e flores podem fazer parte da sua composição e enriquecer as experiências das crianças.

O *kids place* do edifício 01 apresenta maior conectividade com o ambiente externo que o do edifício 02, contudo, a área externa não é natural e não possui elementos de interesse, exceto um escorregador (figuras 79 e 80).

### **-RELATIVA PRIVACIDADE**

Os ambientes infantis devem proporcionar relativa privacidade. A visibilidade que os adultos têm das crianças brincando inibe comportamentos agressivos entre elas e a prática de “coisas proibidas”. No caso dos edifícios, o posicionamento estratégico de brinquedotecas e *playgrounds* em locais de passagem ou com áreas de convivência próxima, e ter algumas terminações dos apartamentos no edifício voltadas para o espaço de lazer facilita esta vigilância ocasional de adultos que circulam e se encontram e dá a

possibilidade às crianças de interagir com eles, com os quais elas podem aprender um pouco sobre responsabilidade social para com outros indivíduos (JACOBS, 2009).

Ainda assim, a privacidade é importante, a criança precisa de recantos nos ambientes para que se sinta à vontade, possa realizar suas brincadeiras solitárias ou observar as outras crianças e adultos. Campos-de-Carvalho e Meneghini (2003) ressaltam que as zonas circunscritas (áreas delimitadas em pelo menos três lados por barreiras, como móveis baixos, por exemplo, com abertura para passagem) contribuem para que ocorram e sejam mantidas as interações entre as crianças, porque diminuem as possibilidades de interrupção das brincadeiras por adultos ou outras crianças, principalmente quando as barreiras possuem apoio (como estantes ou mesas baixas, onde a superfície de apoio costuma ser usada para colocar objetos e apoiar o próprio corpo). As zonas circunscritas são locais que transmitem a sensação de proteção e privacidade, e favorecem a concentração da criança nos comportamentos e atividades dos outros (figuras 81 e 82). “As crianças preferem

áreas circunscritas e semifechadas que tenham um pouco de material definido funcionalmente” (LEGENDRE, 1983, p.393). Mesmo nessas áreas com maior privacidade deve ser possível aos adultos observarem as crianças de algum ponto onde elas não percebam, para que permaneçam descontraídas.

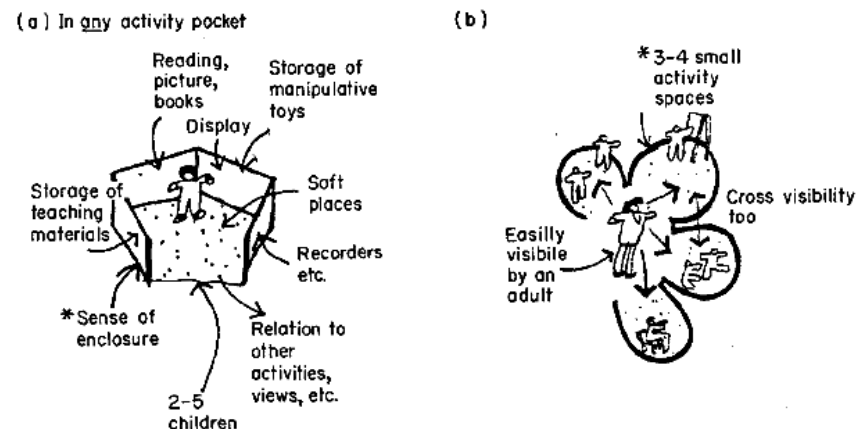


Figura 81: Qualidades dos espaços bem definidos/zonas circunscritas. Fonte: MOORE, 1986.



Figura 82: Zonas circunscritas com apoio. Fonte: CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003.

## -CONECTIVIDADE ENTRE LUGARES

Apesar da necessidade de que os setores dentro dos lugares do brincar estejam bem definidos para evitar conflitos de usos entre atividades que exigem diferentes competências, eles precisam estar conectados para que a criança possa transitar livremente e manter seu interesse. O ambiente deve apresentar condições para a utilização do mesmo, e caso haja desmotivação, ou vontade de explorar outro lugar, oferecer facilidade para que a criança possa transferir-se a ele, ou seja, deve ser criado um espaço relacional, que é “um espaço integrado no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas têm mais a ver com características de desempenho. Isto

significa que o espaço não é composto por zonas funcionais, mas pela fluidez destas” (CEPPI; ZINI, 2013, p.20).

A conectividade é determinada pela visibilidade, proximidade e facilidade de deslocamento entre ambientes. As seguintes plantas baixas dos edifícios estudados apresentam a relação entre os ambientes pelo uso da cor. Ambientes com variações de tom da mesma cor têm conectividade entre si, tons mais próximos têm maior conectividade, cores diferentes indicam que não há conectividade (figuras 83 e 84). No edifício 02, os ambientes estão mais conectados que no edifício 01.

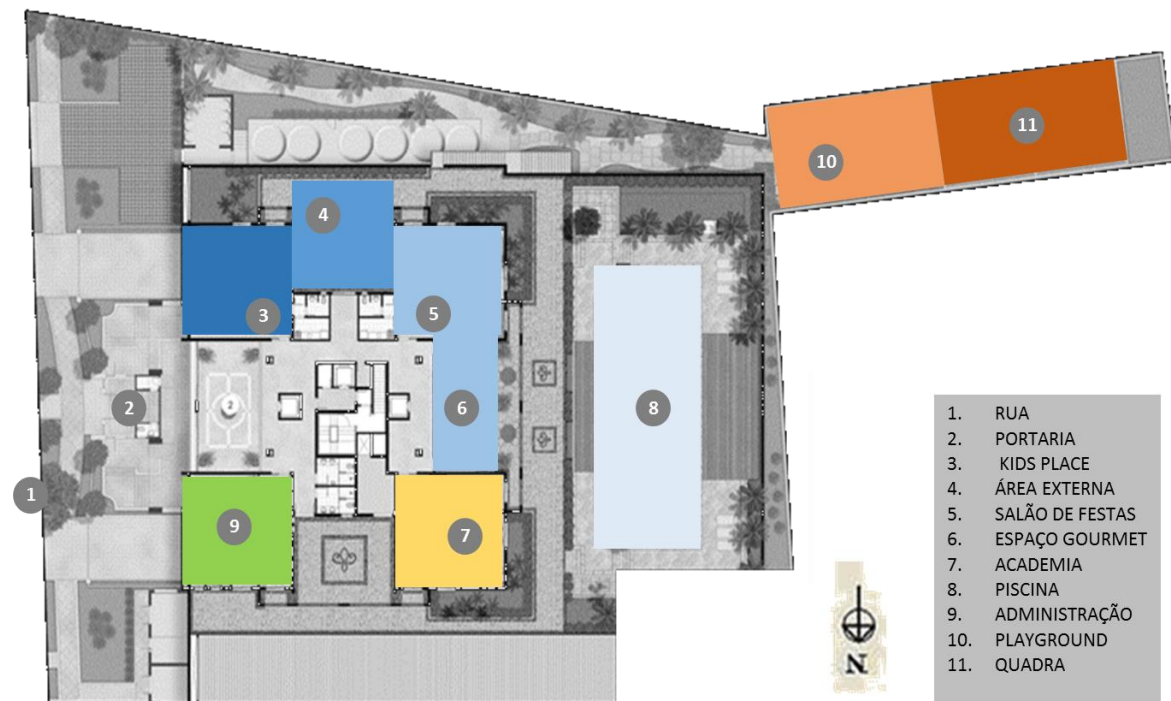


Figura 83: Planta baixa de conectividade da área de lazer do edifício 01. Fonte: site da construtora, modificada pela autora.

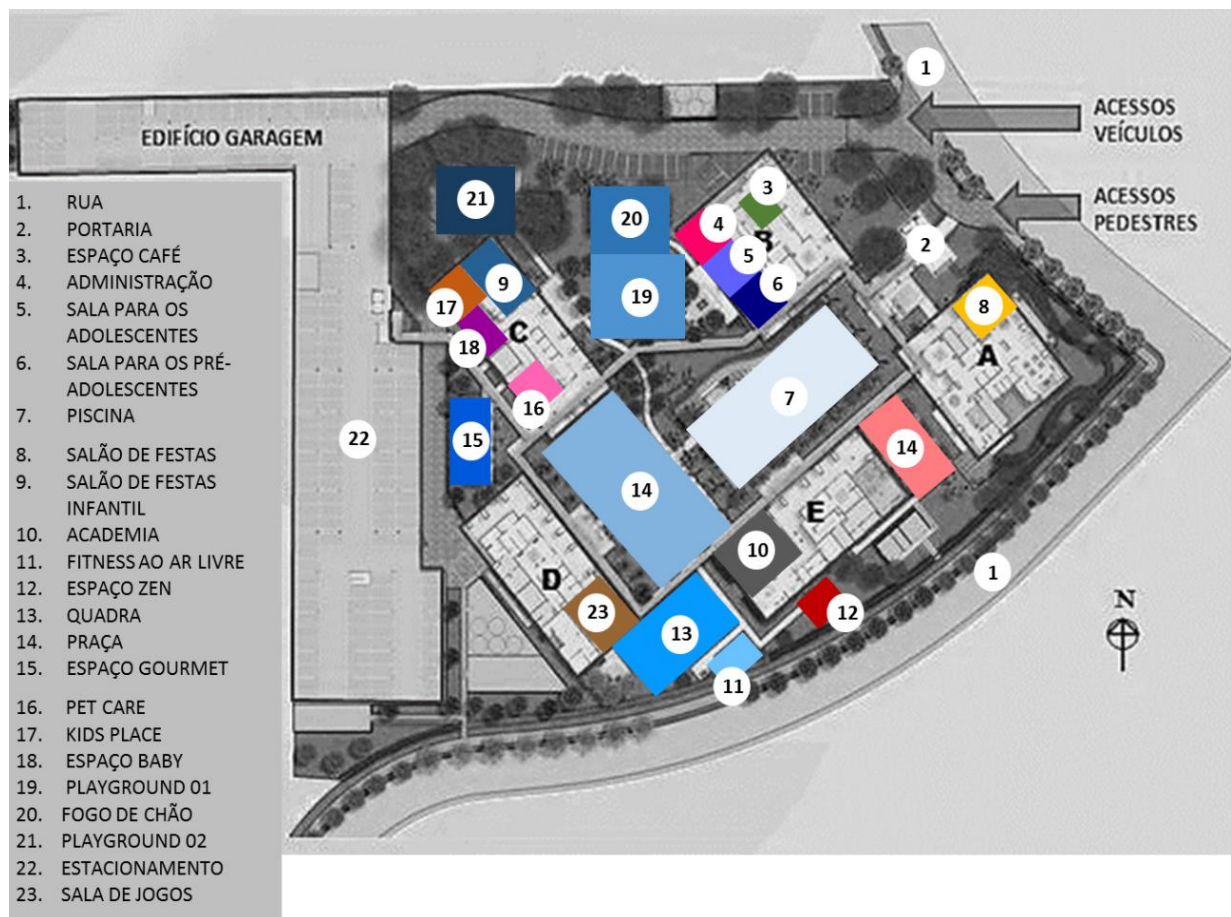


Figura 84: Planta baixa de conectividade da área de lazer do edifício 02. Fonte: site da construtora, modificada pela autora.

## **-LIBERDADE DE MOVIMENTO**

A atividade psicomotora favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança por meio “do investimento no prazer de movimentar-se, vivenciar o próprio corpo e sentir-se confortável consigo mesmo, da organização do pensamento baseado na estruturação da identidade física de si própria” (BASTIANINI et al., 2002, p. 212). Através da sua movimentação física, a criança expande suas habilidades motoras e percebe suas capacidades, enquanto a falta de atividade física contribui para o desgaste emocional e mental das crianças (NELSON, 2012).

Por isso, nos ambientes infantis devem haver espaços livres com área suficiente para as crianças se movimentarem com liberdade e segurança, para que possam rolar, pular, correr, experimentar movimentos diferentes e aprimorar sua motricidade. “Atividade física é importante para o desenvolvimento infantil e a saúde. Espaços abertos oferecem para as crianças oportunidades para movimentos amplos, jogos sociais vigorosos, e explorações grandes e pequenas. Esta atividade os ajuda a refinar suas habilidades motoras e os ensina como o mundo funciona” (NELSON,

2012, p.9). Assim como os adultos, em suas experiências as crianças vão desenvolvendo seu senso de autoproteção, e com isso vão percebendo até onde podem chegar nas brincadeiras que vivenciam. Uma criança com menos possibilidades de se movimentar com liberdade aprende menos do que aquela que tem maior liberdade de movimento e independência (NELSON, 2012).

No edifício 01 do estudo de caso, que tem área de lazer menor e mais recortada, as crianças ficavam mais contidas para movimentar-se do que em relação ao edifício 02, onde a área livre é maior, mais vegetada e mais conectada entre si.

## **-FLEXIBILIDADE**

Os ambientes do brincar infantil devem proporcionar *affordances*, ou oportunidades, que estimulem a criança a explorá-los e a se apropriar deles. Ela

deve ter um papel ativo na percepção do mundo e uma participação criativa no desenvolvimento de sua imagem. Deve ser capaz de transformar essa imagem de modo a ajustá-la a necessidades variáveis. Um ambiente ordenado em detalhes precisos e definitivos pode inibir novos modelos de atividade. Uma paisagem na qual cada pedra conta uma história pode

dificultar a criação de novas histórias. (LYNCH, 1997, p.6).

Para isto, os ambientes devem ser flexíveis e dinâmicos, aceitar possíveis alterações de uso de acordo com as necessidades que forem surgindo, permitindo que a criança os molde, tenha autonomia para testar possibilidades diferentes, encontrando uma variedade de atividades e seguindo sua imaginação.

As ações espaciais das crianças são importantes, porque levam a uma reorganização física proveniente da subjetividade de cada uma, à interação entre elas e atribuem um significado subjetivo e individual aos espaços (BASTIANINI et al., 2002). Contudo, mesmo com esta maleabilidade, o ambiente deve ser confiável, ter características familiares que servem de referência e que transmitem segurança,

não deve haver o risco de perder a forma básica ou a orientação, de não se encontrar o caminho procurado. A surpresa deve ocorrer dentro de uma estrutura geral, a confusão deve dar-se em pequenas regiões dentro de um todo visível. Além disso, o labirinto ou o mistério deve conter em si, alguma forma que possa ser explorada e apreendida no devido tempo. O caos total, sem

qualquer indício de conexão, nunca é agradável. (LYNCH, 1997, p. 6).

Deve haver uma ordem aberta, que permita a continuidade (LYNCH, 1997) e um certo desordenamento inerente aos espaços onde há vida, ao uso e às novas demandas que vão surgindo ao longo das fases de desenvolvimento infantil. “Para ser um lugar de brincar e, por isso mesmo, um lugar para crescer, aprender, ensinar e no qual se possa viver com alegria e sentido, deve ser um lugar em que as pessoas possam ser elas mesmas. Vai sendo construída aos poucos, por aqueles que partilham esse lugar e que vão, nele, colocando suas marcas” (FORTUNA, 2011b, p.10).

O espaço deve incluir “áreas não só cheias (estruturadas com materiais), mas também vazias (que possam mais tarde ser preenchidas)” (BASTIANINI et al., 2002, p. 214), pode incluir estruturas flexíveis, desmontáveis, objetos que podem ser movidos e sistemas modulares. “Transformabilidade a curto prazo pode ser obtida através do uso de: divisórias, mobília que possa acomodar outros equipamentos e materiais, painéis de parede móveis, telas



para brincadeiras com sombras e projeções, móveis deslocáveis, giratórios ou com rodinhas” (CEPPI; ZINI, 2013, p.46).

### **-VISIBILIDADE**

Os setores criados dentro de lugares para a criança brincar não devem estar em um contexto isolado, mas ser permeáveis e visíveis, ou seja, ter certa conectividade entre si e com outros ambientes de modo que permitam a visibilidade de outros espaços e da circulação de indivíduos.

Assim, nas áreas de lazer dos edifícios, por exemplo, pode ser estabelecida uma conexão com a rua e sua urbanidade. Dentre os ambientes de lazer para criança do edifício 01 do estudo de caso, a quadra oferece visibilidade direta à rua atrás do prédio (figura 85), e o *kids place* possui uma grande janela com vista para a rua da frente e para o verde das árvores que ornamentam a entrada do residencial (figura 86). No edifício 02, da quadra e do fitness ao ar livre também é possível ver a rua (figura 87).

Quando estabelecem essa conexão visual com outros ambientes, os espaços infantis são mais facilmente percebidos pelas crianças, conseqüentemente mais utilizados, como foi observado durante os estudos de caso. O edifício 02 possui dois *playgrounds*, um fica escondido pelas árvores e o outro, mais utilizado, está em uma área central do terreno, sem obstáculos visuais. Portanto, a visibilidade influencia o uso dos espaços.



Figura 85: Quadra do edifício 01. Fonte: Camilla Abreu, 2015.



Figura 86: Grande esquadria no *kids place* do edifício 01. Fonte: Camilla Abreu, 2015.



Figura 87: *Fitness* ao ar livre do edifício 02. Foto: Camilla Abreu, 2015.

A visibilidade nos espaços internos se dá pelo uso de portas e janelas envidraçadas, entretanto, como percebido durante os estudos de caso, as janelas dos *kids place* dos dois edifícios estudados estão posicionadas em uma altura de peitoril padrão, e desta forma as crianças não conseguem ter plena visão para o ambiente externo (figura 88). Para garantir a segurança e proporcionar visibilidade, podem ser utilizadas janelas com peitoril fixo (figura 89). Os vidros das portas devem ser marcados a uma altura entre 0,85cm e 1,10cm para que não sejam confundidos pelas crianças com espaços abertos e evitar acidentes.

Quando no ambiente externo há natureza, a visibilidade a ele é ainda mais significativa, pois a vista para a área verde, seja ela através do contato direto ou pelo menos através de uma janela, proporciona estados emocionais positivos e experiências restauradoras, diminuindo o stress, aumentando a concentração e a atenção dirigida (ULRICH et al., 1991; KAPLAN, 1995; GRAHN & STIGSDOTTER, 2003).

### **-PISOS**

O piso utilizado nos ambientes infantis não deve ser áspero e nem escorregadio, deve ser resistente, prático para a limpeza, antiderrapante e pode apresentar desenhos ou detalhes coloridos. É melhor que não seja utilizado piso frio para que as crianças possam andar descalças e brincar mais à vontade, uma sugestão de piso é o vinílico, que gera pouco ruído e amortece quedas.



Figuras 88: Janela do *kids place* do edifício 01, não favorece que a criança enxergue o jardim do lado externo. Foto: Camilla Abreu, 2015.



Figuras 89: Janelas com peitoril fixo. Fonte: internet.

O piso em assoalho na sua cor natural pode trazer maior sensação de aconchego, remete à natureza e, por ser 'quente', proporciona maior conforto às crianças quando brincam descalças.

Algumas áreas podem ser cobertas com tapetes em emborrachado, que motivam desde atividades motoras no chão, como rolar, dar cambalhotas, até as mais calmas como sentar e manipular brinquedos ou deitar para descansar.

Em áreas abertas, o piso não deve ter cor muito clara, pois com a incidência solar ofuscará a visão. Pode ter uma variedade nos tipos de solo (areia, grama, ladrilhos) para estimular diferentes brincadeiras.

## *Considerações finais*

As crianças diferem em termos de suas necessidades individuais e interesses. Para começar, elas têm uma necessidade pronunciada de atenção, segurança, proteção e estimulação. Elas precisam espaço para jogar, assim como o espaço onde elas possam descansar. Elas também precisam de pequenos espaços dentro de grandes - nichos, cantos e recantos. Para o seu desenvolvimento, as crianças precisam ter a oportunidade de experimentar uma grande variedade de

materiais, e elas também precisam de espaço para manobrar e ganhar experiências na natureza. (DUDEK, 2006, p.91).

Os ambientes devem dar a elas a possibilidade de criar várias histórias que vão surgindo e se misturando à medida que vão descobrindo as nuances de seus objetos e de suas características físicas. “A história que se desenrola não é a mesma para todas, porque cada criança está em um momento individual específico de construção de sua própria identidade subjetiva, equilibrado do ponto de vista do jogo de alternância dos parâmetros de segurança e aventura” (BASTIANINI, 2002, p. 217).

Mas, de modo geral, foi percebido através dos resultados dos estudos de caso que nos ambientes internos voltados às crianças menores, ocorrem mais interações solitárias e desocupadas. É importante que os edifícios tenham uma área interna como opção para brincar nos dias de chuva, frio, e que proporcionem um ambiente assim voltado às crianças maiores também. Mas não se mostraram necessárias tantas divisões do espaço em salas, em uma compartimentação por faixas etárias exacerbada. Um ambiente mais amplo bem setorizado traz melhores

resultados, além de representar maior economia na construção e manutenção destes locais.

O ambiente fechado para crianças dentro das áreas de lazer dos edifícios precisa ter conectividade com o espaço exterior, oferecer visibilidade, um projeto que integre estas duas áreas. "As crianças devem ser capazes de se mover facilmente entre interior e exterior; seu jogo e aprendizagem deve ser tão fácil em um lugar quanto no outro" (NELSON, 2012, p.8). É interessante perceber que as janelas das brinquedotecas (*kids place*) dos edifícios estudados têm alturas adequadas para os adultos, o que é um contrassenso, já que são projetadas para as crianças. O *kids place* do edifício 01 conecta-se com o exterior através de uma porta de vidro que o liga a uma área externa, que não possui nenhum atrativo, exceto um escorregador de plástico. No *kids place* do edifício 02 quase não há uso, mesmo em dias de chuva, como foi percebido com a pesquisa. É um ambiente bonito, mas, para as crianças, sem conectividade com o exterior, pequeno, com pouco local para adultos acompanhantes sentarem e não favorece a interação social.

Nos ambientes externos, as interações são mais variadas quando se tratam de áreas mais amplas com subdivisões de usos (quadra, *playground*, etc). Quadras esportivas estimulam as interações cooperativas, devem estar visíveis, ter fácil acesso, incidência de sol, e uma área para descanso nas suas imediações. Como no edifício 02, que é o oposto do edifício 01, onde a quadra está confinada e foi pouco utilizada. Os *playgrounds* estimulam as interações paralelas, solitárias e associativas, são locais que despertam muito interesse das crianças. No edifício 01, ele fica confinado e acaba não sendo tão utilizado. No edifício 02, o *playground* 01 (mais visível e de acesso mais fácil) é mais utilizado que o *playground* 02, este não está tão visível pela presença de árvores.

Nos ambientes abertos, deve haver um equilíbrio entre incidência solar e sombra, para que o ambiente não fique muito úmido e para que as crianças possam receber a luz solar quando forem brincar nos horários em que o sol não está muito forte. A vegetação deve ser variada, pois atrai a atenção das crianças, que interagem com ela.

Ambientes externos com locais para sentar são necessários para o descanso entre uma brincadeira e outra (no edifício 02 funcionavam desta forma o *fitness* ao ar livre, o fogo de chão e a praça) e para que os adultos acompanhantes possam observar suas crianças confortavelmente. São lugares em que elas ficam mais desocupadas ou conversando.

Áreas livres, sem uso definido são significativas para as crianças terem liberdade de movimento, para auxiliar no desenvolvimento motor, já que podem brincar de correr, podem passear de velocípede, além de poderem preencher o espaço da forma que acharem melhor, seja com seus próprios brinquedos ou objetos aleatórios.

Crianças expressaram clara preferência por aquelas áreas que não foram desenhadas para elas, onde elas estavam (relativamente) livres de domínio. Igualmente, da experiência, eles sentem que aquelas áreas desenhadas especificamente para eles raramente supriam suas necessidades. (TITMAN, 1994, pg.41).

Assim, os projetos das áreas de lazer dos edifícios, não só as infantis, mostraram-se muito mais como uma estratégia de *placemarketing* do que como resultado de preocupações quanto à funcionalidade. São projetados muitos espaços para

atender diversas demandas, assim, a área total é muito subdividida, e há um interesse de que os ambientes sejam belos e atraentes para as fotos publicitárias. Logo, no projeto dos ambientes infantis, além de oferecer um local para o entretenimento, há também o interesse na venda, o que é natural, porém os projetos podem ser melhorados, oferecendo mais adequação para as crianças, o que não significa gastar mais.

É possível projetar espaços de uma maneira diferente da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações. Um espaço, enfim, que é construído não através da seleção e simplificação de elementos, mas através da fusão de pares opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidade, materialidade e imaterialidade), o que produz condições ricas e complexas. (CEPPI; ZINI, 2013, p.18).

## Referências bibliográficas

A EDUCAÇÃO proibida. Eulam Produções, 2012.

ADAMS, Graham. Colaboração interdisciplinar e participação do usuário como metodologia projetual. In: DEL RIO et al. (Orgs). **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: ContraCapa / PROARQ, 2002. p.45-58.

ALVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf** [dissertação de mestrado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ANDRADE. Ângela Nobre de. **A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda não' ao cidadão em exercício**. II Encontro Nacional de Psicologia Comunitária, 1997.

ANDRADE, Luciana Teixeira de. **Condomínios fechados da região metropolitana de Belo Horizonte: Novas e velhas experiências**.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ALEXANDER, Christopher; ISHIKAWA, Sara; SILVERSTEIN, Murray; et al. **A Pattern Language. Towns. Buildings. Construction**. Nova York: Oxford University Press, 1977.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares. Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

BASTIANINI, Anna Maria; CHICCO, Ester; MELA, Alfredo. O espaço e a criança: em busca de segurança e aventura. In: DEL RIO et al. (Orgs). **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: ContraCapa / PROARQ, 2002.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley I. **As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível!** Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2009.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; MENEGHINI, Renata. **Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(2), p.367-378.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Psicologia Ambiental e do Desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GÜNTER, H., GUZZO, R. S. L., & PINHEIRO, J. Q. (Orgs.). **Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente.** Campinas: Alínea, 2004.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. A metodologia do experimento ecológico. In: PINHEIRO, José de Queiroz; GÜNTHER, Hartmut. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa nos Estudos Pessoa-Ambiente.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008a.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; SOUZA, Tatiana. **Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível?** Paidéia, 2008b, 18(39), 25-40.

CARVALHO, Alysson Massote; ALVEZ, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. **Brincar e Educação: Concepções e Possibilidades.** Psicologia em Estudo. Maringá, v. 10, n. 2, mai./ago., 2005, p. 217-226.

CASTELLO, Lineu. **A percepção de lugar: repensando o conceito de lugar em arquitetura-urbanismo.** Porto Alegre: PROPAR-UFRGS, 2007.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

COHN, Clarice. **A antropologia da criança.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CONTI, Luciane. **O Brinquedo de Pré-Escolares: Um Espaço de Ressignificação Cultural.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, jan./abr. 2001, v.17, n. 1, p. 59-67.

CORRALIZA, José Antonio; COLLADO, Silvia. **La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil.** Psicothema 2011. Vol. 23, nº 2, pp. 221-226.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.

DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. (Orgs.). **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo.** Rio de Janeiro: ContraCapa / PROARQ-Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

DUDEK, Mark. **Schools and kindergartens - A design manual.** Birkhäuser. Berlin, 2006.

ELALI, Gleice Azambuja. **Estudos de Psicologia. Psicologia e Arquitetura: em busca do locus**

**interdisciplinar.** Estudos de Psicologia, 1997, 2(2), p. 349-362.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil.** Estudos de Psicologia, 2003, 8(2), p. 309-319.

ELKIN, Frederick. **A criança e a sociedade.** Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS (FEMP). **Guía para proyectar y construir escuelas infantiles.** Governo de España, Ministerio de Educación. Madrid, 2011.

FEDRIZZI, Beatriz. A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. In: DEL RIO et al. (Orgs). **Projeto do Lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo.** Rio de Janeiro: ContraCapa / PROARQ, 2002.

FEDRIZZI, Beatriz; TOMASINI, Sérgio Luiz Valente. Projetando ambientes mais sustentáveis com a colaboração da Psicologia Ambiental. In: PINHEIRO, José de Queiroz; GÜNTHER, Hartmut. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa nos Estudos Pessoa-Ambiente.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FORTUNA, Tânia Ramos. (Re)criar brinquedos, reciclar a vida. **Pátio Revista Pedagógica.** Porto Alegre, ano 12, n. 46, p. 60-62, maio/jul. 2008a.

FORTUNA, Tânia Ramos. A reinvenção da infância: apontamentos sobre a infância na contemporaneidade. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008b. P. 203-214.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”: alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Maria Barros (org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional.** Petrópolis: Vozes, 2011a.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na educação infantil.** Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 8-10, abr./jun. 2011b.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital.** Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, ano XII, n.39, p.20-23, jul./set. 2014.

GARTON, Alison F. **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.



GRAHN, Patrik; STIGSDOTTER, Ulrika A. **Landscape planning and stress**. Urban Forestry & Urban Greening. 2 (2003).

GREEN, Carie. **A place of my own: exploring preschool children's special places in home environment**. Children, Youth and Environments 21(2): 118-144, 2011.

GUNTHER, Hartmut; PINHEIRO, José Q.; GUZZO, Raquel Souza Lobo. (Orgs). **Psicologia Ambiental**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KAPLAN, Stephen. **The restorative benefits of nature: toward an integrative framework**. Journal of Environmental Psychology (1995) 15, 169-182.

KUHNEN, Ariane; RAYMUNDO, Luana; LUZ, Giordana. **Uso dos espaços urbanos pelas crianças: uma revisão**. Periódicos Eletrônicos em Psicologia, São Paulo, v. 12, n. 3, 2010.

KUHNEN, Ariane; RAYMUNDO, Luana; GUIMARÃES, Ana Maria; SANTOS, Gláucia. **A linguagem do espaço físico na educação infantil**. Periódicos Eletrônicos em Psicologia, Santa Cruz do Sul, n. 35, 2011.

LEBOVICI, S; DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEGENBRE, A. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural: ses modalités et ses effets sur les activités dans les grandes sections de chèches. **Enfance**, 3: 389-395, 1983.

LIMBERGER, Lucienne Rossi Lopes. **Pracinhas infantis urbanas: uma análise através das percepções, atitudes e comportamentos de crianças e adultos usuários** [projeto de tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MACEDO, Danielle; OLIVEIRA, Carolina Vilela; GÜNTHER, Isolda de Araújo; ALVES, Susana Martins; NÓBREGA, Thaís Santos. **O lugar do afeto, o afeto pelo lugar: o que dizem os idosos?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Out-Dez 2008, vol. 24 n. 4, pp. 441-449.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAIA, Christiane Martinatti. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Canoas: Ed. ULBRA.

MARQUES, Fernanda Martins. **Concepções de crianças sobre a escola de educação infantil** [dissertação de mestrado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MARTINHO, Joana Isabel Pereira. **O espaço para a criança na cidade: um estudo crítico a partir da experiência de Aldo van Eyck** [dissertação de mestrado]. Porto: Universidade do Porto, 2014.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** [dissertação de mestrado]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. *Psicologia & Sociedade*; 15 (2): 74-87; jul./dez. 2003.

MEERWEIN; RODECK; MAHNKE. **Color communication in architectural space**. Birkhauser. Berlin, 2007.

MOORE, Gary T. **Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: A quasi-experimental field study**. *Journal of Environmental Psychology*, 1986, 6, 205-231.

NELSON, Eric M. **Cultivating Outdoor Classrooms. Designing and Implementing Child-Centered Learning Environments**. Redleaf Press, 2012.

OLIVEIRA, Carmem Aristimunha de. **Psicologia Social**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

PALLASMAA, Juhani. **As mãos inteligentes: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PARTEN, M. B. (1932). **Social participation among preschool children**. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

PINHEIRO, José de Queiroz; GÜNTHER, Hartmut. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa nos Estudos Pessoa-Ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PINHEIRO, José Q.; ELALI, Gleice A.; FERNANDES, Odara S. Observando a interação pessoa-ambiente: vestígios ambientais e mapeamento comportamental. In: PINHEIRO, José de Queiroz; GÜNTHER, Hartmut. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa nos Estudos Pessoa-Ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

RABINOVICH, Elaine Pedreira. **Barra Funda, São Paulo: as transformações na vida das crianças e na cidade – um estudo de caso**. In: GUNTHER, Hartmut; PINHEIRO, José Q.; GUZZO, Raquel Souza Lobo, (Orgs.). *Psicologia Ambiental*. Campinas: Editora Alínea, 2004.

REY, González. **Pesquisa qualitativa em psicologia. Caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2011.

RIGOLIM, Luiz Roberto. 'Estamos criando analfabetos motores', afirma educador físico. **Folha Uol**, São Paulo, set. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2012/09/1151134-estamos-criando-analfabetos-motores-afirma-educador-fisico.shtml>>. Acesso em: fev. 2015.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SAGER, Fábio; SPERB, Tânia Mara; ROAZZI, Antônio; MARTINS, Fernanda Marques. **Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp. 203-215.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos**. Estudos de Psicologia, Campinas, 22(1), p. 33-41, jan./mar. 2005.

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. **Territórios dos sentidos: da emergência dos processos de subjetivação na metrópole contemporânea**. Revista Espaço Acadêmico. Nº 132, maio de 2012, ano XI.

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. **Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças**

**ricas na cidade de Fortaleza-CE** [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Léa Stahlschmidt P.; GUIMARÃES, Adriana Batista; VIEIRA, Cristiane Elise; FRANCK, Luciana Nazaré de Souza; HIPPERT, Maria Isabel Steinherz. **O brincar como portador de significados e práticas sociais**. Revista do Departamento de Psicologia – UFF, v. 17 – n. 2, p. 77-87, jul./dez. 2005.

SCHAFFER, Silvia; KISTEMANN, Thomas. **German forest kindergartens: Healthy childcare under the leafy canopy**. Children, Youth and Environments 22(1), 2012.

SMITH, Peter. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet e col. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Obesidade na infância e adolescência – Manual de Orientação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento de Nutrologia, 2008.

SOMMER, Robert. O desenvolvimento e a aplicação dos conceitos de espaço pessoal. In: DEL RIO et al. (Orgs). **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: ContraCapa / PROARQ, 2002. p.45-58.

SOSSELA, Cláudia Roberta; SAGER, Fábio; PAHIM, Janaina Dantas de Paiva; MARCOLIN, Letícia. **A importância do**

**brinquedo sucata no desenvolvimento infantil.** Psicologia.pt, 2012.

**THE ARCHITECTURE OF EARLY CHILDHOOD. A radical experiment in the early 1900s that embodies the progressive theory of the child that learns by experience.** Disponível em: <<http://www.thearchitectureofearlychildhood.com/2012/02/radical-experiment-in-early-1900s-that.html#more>>. Acesso em maio de 2015.

TIETZ, Jürgen. **História da arquitetura contemporânea.** H.f.ullmann, 2008.

TITMAN, Wendy. **Special places, special people: The hidden curriculum of school grounds.** World Wide Fund for Nature – UK, Surrey (England); Learning through Landscape Trust, Winchester (England). 1994.

TOMASINI, Sérgio Luiz Valente. **Contribuições para o planejamento de espaços abertos junto a edificações de instituições para idosos** [dissertação de mestrado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ULRICH, Roger S.; SIMONS, Robert F.; LOSITO, Evelyn Fiorito; MILES, Mark A.; ZELSON, Michael. **Stress recovery during exposure to natural and urban environments.** Journal of Environmental Psychology (1991) 11, 201-230.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. **Concepções do brincar na psicologia.** In:

CARVALHO, Alysson et al. (org.). **Brincar(es).** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 29-50.

VIGOSTKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods.** Sage Publications. 3ª ed. 1996.

ZANELLA, Andréa Vieira; ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. **Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, jul./dez. 2002.