

# CRIANÇAS E PÁTIOS ESCOLARES: SIGNIFICADOS, VALORES E AFETIVIDADES

NIÑOS Y PATIOS ESCOLARES: SIGNIFICADOS, VALORES Y AFECTIVIDADES

CHILDREN AND SCHOOLYARDS: MEANINGS, VALUES AND AFFECTIVITIES

## MODLER, NÉBORA LAZZAROTTO

Doutora, professora associada, Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim/RS. E-mail: [nebora.modler@uffs.edu.br](mailto:nebora.modler@uffs.edu.br)

## CARVALHO, RODRIGO SABALLA DE

Doutor em Educação, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/UFRGS. E-mail: [rsaballa@terra.com.br](mailto:rsaballa@terra.com.br)

## RHEINGANTZ, PAULO AFONSO

Doutor, professor colaborador voluntário, Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [parheingantz@gmail.com](mailto:parheingantz@gmail.com)

### RESUMO

Neste estudo, parte-se do entendimento de que o pátio escolar ao ar livre, enquanto espaço/tempo de interação das crianças pequenas com os elementos da natureza, contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. O presente artigo tem como objetivo apresentar as descobertas emergentes do trabalho de campo com as crianças do Pré A de uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada no Rio Grande do Sul (Brasil) a fim de discutir as relações envolvendo as crianças e o pátio escolar no contexto da Educação Infantil. Fundamentada em uma base teórica interdisciplinar e alinhada com a perspectiva vygotskyana da teoria sociocultural-histórica do desenvolvimento, a pesquisa visou mapear o que os pré-escolares apreciavam (ou não apreciavam), nos ambientes internos e externos de sua escola de Educação Infantil, em suas brincadeiras e interações, bem como apreender os significados, valores e afetividade expressos em suas vivências espaciais. A metodologia da pesquisa envolveu uma observação participante, utilizando um dispositivo de jogo da memória para mediar a interação com as crianças. As análises revelam que (a) o pátio externo constitui um território-lugar para as crianças, dada a multiplicidade de significados, valores e afetividades que emergiram de suas brincadeiras nesse ambiente; (b) as crianças compartilham significados, valores e afetividades que se diferenciam do entendimento dos adultos; (c) as restrições espaço-temporais determinadas pelos adultos relacionadas com o acesso das crianças aos ambientes limitam o livre brincar delas.

PALAVRAS-CHAVE: arquitetura; Educação Infantil; pátio escolar; brincar livre; significados espaciais.

### RESUMEN

Este estudio parte del entendimiento de que el patio escolar al aire libre, como espacio/tiempo para que los niños interactúen con los elementos de la naturaleza, contribuye al aprendizaje y al desarrollo de la niñez. El objetivo de este artículo es presentar los resultados del trabajo de campo realizado con niños de una clase de Educación Preescolar (Pré-A) en una escuela primaria municipal de Rio Grande do Sul (Brasil) para examinar las relaciones entre los niños y el patio escolar en el contexto de la Educación Infantil. Partiendo de una base teórica interdisciplinaria y alineándose con la perspectiva de la teoría sociocultural-histórica del desarrollo de Vygotsky, la investigación se propuso averiguar qué ambientes internos y externos de la Escuela de Educación Infantil les gustaba (o no) a los niños para jugar y relacionarse, así como comprender los significados, los valores y la afectividad expresados en las experiencias de los niños en el espacio. El método de investigación consistió en la observación participante, empleando un mecanismo de juego de memoria para mediar la interacción con los niños. El análisis revela que (a) el patio exterior constituye un territorio común para los niños, dada la multiplicidad de significados, valores y afectividades que surgieron de sus juegos en este ambiente; (b) los niños comparten significados, valores y afectividades distintos de los compartidos por los adultos; (c) las restricciones espaciotemporales determinadas por los adultos con relación al acceso de los niños a los ambientes limitan los niños de jugar libremente.

PALABRAS CLAVES: arquitectura; Educación Infantil; patio escolar; jugar libremente; significación espacial.

### ABSTRACT

This study is based on the understanding that the outdoor schoolyard, as a space/time for the interaction of young children with the elements of nature, contributes to children's learning and development. This article aims to present the findings emerging from the fieldwork with a group of pre-school children of an Elementary School located in Rio Grande do Sul (Brazil), in order to discuss the appropriation of the schoolyard in the Early Childhood Education context. Based on an interdisciplinary theoretical viewpoint aligned with Vygotsky's perspective of the historical and socio-cultural theory of development, the research aimed to map what the preschoolers enjoyed (or not), in the internal and external environments of their kindergarten school, to play and interact with as well as to apprehend the meanings, values and affection expressed in their spatial experiences. The methodology involved participant observation, using a memory game device to mediate the interactions with the children. The analysis reveals that (a) the outdoor schoolyard constitutes a territory-place for children, given the multiplicity of meanings, values and affectivities that emerged from children's play in this environment; (b) children share meanings, values, and affectivities that differ from adults' understanding; (c) spatial-temporal restrictions imposed by adults regarding children's access to environments limit children's free play.

KEYWORDS: architecture; Early Childhood Education; schoolyard; free playing; spatial meanings.

Recebido em: 18/10/2023

Aceito em: 01/03/2024



REVISTA  
**PROJETAR**

Projeto e Percepção do Ambiente  
v.9, n.2, maio de 2024

## 1 INTRODUÇÃO

O espaço pode ser reconhecido como elemento curricular na Educação Infantil (Forneiro, 1998; Horn, 2004), pois possibilita que a criança seja um ator social no contexto de vida coletiva dessa etapa educacional (Brasil, 2009). Desse modo, com base nas contribuições dos estudos da Arquitetura, da Educação Infantil e dos Estudos Sociais da Infância, neste artigo defendemos a importância do pátio escolar ao ar livre para o desenvolvimento infantil. A exemplo dos ambientes internos que acolhem o brincar livre das crianças, entendemos que o pátio escolar pode ser explorado como um espaço/tempo promotor de experiências de aprendizagem a partir do contato com a natureza. Isso significa que o pátio escolar pode se tornar um potente agente de aproximação das crianças com a natureza através do brincar livre, desde que tal espaço seja constituído por elementos naturais.

Diante do exposto, destacamos que utilizamos a noção de *brincar livre* das crianças (Barros, 2018) nos referindo à liberdade e à multiplicidade de escolhas de materiais que as crianças podem ter no pátio para explorar, como terra, grama, pedras, cascas de árvores, entre outros, além da possibilidade de circulação autônoma pelos espaços, com as ações de correr, saltar, subir, rolar, escalar etc. Nesse sentido, concordamos com Tiriba (2005) quando argumenta que a possibilidade de mobilidade autônoma das crianças nas áreas externas das instituições de Educação Infantil explica o fascínio delas pelo brincar livre. Corroborando o argumento da autora, ressaltamos que os pátios ao ar livre são ambientes promotores da interação entre crianças através da brincadeira. Por essa razão, estamos de acordo com Rogoff (1993) quando afirma que, ao brincar e interagir em seu contexto sociocultural, a criança estabelece relações sociais densas e experiências que influenciam seu desenvolvimento cognitivo.

Em tal perspectiva, defendemos que a arquitetura dos pátios e áreas livres das Escolas de Educação Infantil tem o potencial de apoiar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Além disso, o uso dos pátios e áreas livres com as crianças pode contribuir com a ação pedagógica docente por meio da promoção de tempos e espaços cotidianos que podem operar na promoção de relações sociais e linguagens a partir das interações estabelecidas pelas crianças, conforme apontam Carvalho e Fochi (2016).

Assim, neste artigo, temos como objetivo discutir as relações das crianças nos e com os espaços livres no contexto da Educação Infantil, bem como a importância de pensarmos sobre a qualidade ambiental dos pátios escolares. Para tanto, no decorrer do texto, compartilhamos os resultados de uma pesquisa de doutorado<sup>1</sup> (Modler, 2020), na qual mapeamos os sentidos que um grupo de 18 crianças de 4 a 5 anos de idade atribuíam aos usos dos espaços internos e externos da escola de Educação Infantil, a partir das interações e brincadeiras desenvolvidas em tais contextos. Para tanto, evidenciaremos os significados, valores e afetividades expressos pelas crianças através do compartilhamento de narrativas sobre as vivências ambientais delas no uso do pátio escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa colaborativa com crianças envolvendo um estudo de caso na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Mitã<sup>2</sup>, localizada no Rio Grande do Sul, Brasil. Teoricamente, o artigo encontra-se pautado por uma abordagem transdisciplinar, sendo que as contribuições de nossos interlocutores teóricos nos possibilitaram operar com os conceitos de ambiente (Forneiro, 1998; Lima, 1989; Rheingantz *et al.*, 2012), lugar (Tuan, 1980, 2013; Rheingantz *et al.*, 2012) e território-lugar (Lopes, 2008, 2009) para discutirmos a importância do uso do pátio escolar.

A escolha pela EMEI Mitã como campo de pesquisa foi motivada pelo fato de a instituição ter um projeto político-pedagógico que valoriza a participação das crianças, assim como pelo fato de a construção do prédio ser decorrente de um projeto arquitetônico padrão – Proinfância/FNDE Tipo C (Brasil, 2010). Durante a pesquisa, procuramos conhecer o ponto de vista das crianças sobre os modos como elas ocupavam uma edificação construída com base em um modelo padronizado, cuja configuração é repetida de forma intencional para concretizar obras implantadas em diferentes regiões do país, independentemente do seu contexto geográfico e sociocultural. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Após essa discussão introdutória, informamos que o artigo está organizado em sete seções. Na segunda seção, apresentamos os conceitos de espaço-ambiente e de território-lugar. Na terceira seção, discutimos a importância do pátio externo no contexto da Educação Infantil. Na quarta seção, apresentamos a EMEI na qual foi desenvolvido o estudo de caso. Na sequência, na quinta seção, compartilhamos a discussão ética e metodológica da pesquisa. Na sexta seção, apresentamos a análise das narrativas das crianças sobre suas vivências espaciais nos pátios e áreas externas da escola de Educação Infantil pesquisada. Por fim, na sétima seção, fazemos as considerações finais do artigo.

## 2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE CATEGORIAS ESPACIAIS

Cabe refletirmos inicialmente sobre o que é espaço para a criança pequena. A esse respeito, Lima (1989, p. 13) argumenta que a percepção da criança sobre o espaço físico é intrínseca às suas primeiras sensações enquanto ser humano, uma vez que este constitui “o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som”. Assim, especialmente na faixa etária de 0 a 1 ano de idade – período em que o bebê passa por intensas transformações, que envolvem processos sensoriais, motores e perceptivos (Cheroglú; Magalhães, 2017) –, é possível considerar que a criança se torna sensível às condições do espaço-ambiente que a envolve. Na faixa etária de 1 a 3 anos de idade, as crianças passam a demonstrar interesse por objetos e sujeitos que participam do seu entorno social. Já na faixa etária dos 3 aos 6 anos, a curiosidade das crianças passa a ser o significado social das ações com objetos, quando buscam “fazer o que o adulto faz” (Chaves; Franco, 2017, p. 141), a partir do *jogo simbólico* (Lazaretti, 2017). Por outro lado, no período dos 3 aos 6 anos de idade, a criança vivencia e compreende o espaço através de suas ações com objetos e brincadeiras, de modo que este, segundo Hoyuelos (2005), alcança para ela uma concepção relacional e simbólica.

Conforme Forneiro (1998), o reconhecimento da influência do espaço na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças – que não se limita às características físicas e funcionais – deve necessariamente envolver os significados que elas constroem em suas vivências. Diante disso, autores dos campos da Educação Infantil e da Arquitetura (Forneiro, 1998; Lima, 1989; Rheingantz *et al.*, 2012) utilizam o termo *ambiente* para se referirem ao espaço físico qualificado pelas relações que nele ocorrem, ou, ainda, *espaço-ambiente* (Rheingantz *et al.*, 2012; Modler; Carvalho; Rheingantz, 2019), reforçando sua indissociabilidade. Nessa perspectiva, para Tuan (2013), sob o ponto de vista da Geografia Humanista, o ambiente é efeito da inter-relação entre os processos culturais das pessoas e os elementos naturais do meio em que vivem. Desse modo, o ambiente se transforma em lugar conforme os seus ocupantes lhe conferem significado, valor e sentimento. Corroborando esse entendimento, Rheingantz (2022) e os pesquisadores do ProLUGAR<sup>3</sup> associam lugar a um espaço-ambiente ocupado e significado pelos humanos, a partir de suas inter-relações sociotécnicas, experiências, memórias e contexto histórico.

Ainda no âmbito dos conceitos com os quais operamos neste estudo, é importante destacar o entendimento de *lugar* e *território-lugar* (Lopes, 2008). Conforme Lopes (2009, 2013), os espaços são transformados em lugares à medida que as crianças os vivenciam através de suas brincadeiras e interações sociais. Por sua vez, o conceito de território-lugar compreende o significado de território – delimitação simbólica de um lugar através de relações de poder – acrescido da ideia de subversão da ordem por parte das crianças, com relação ao que foi previamente instituído pelos adultos. Assim, os territórios-lugares são lugares transformados pelas crianças através de relações de poder emergentes de suas vivências espaciais decorrentes das interações e brincadeiras ocorridas nos espaços.

A partir da exposição realizada sobre os conceitos com os quais operamos na pesquisa, na próxima seção prosseguimos com a discussão, abordando os aspectos referentes à importância do pátio escolar externo no contexto da Educação Infantil.

## 3 O PÁTIO ESCOLAR COMO ÁREA DE BRINCAR LIVRE

Historicamente, no Brasil, a atenção e o cuidado com a concepção dos pátios escolares ao ar livre têm se mostrado secundários se comparados com a importância atribuída aos ambientes internos das instituições de Educação Infantil. De acordo com Moreira, Rocha e Vasconcellos (2011), o esmaecimento da importância dos ambientes escolares externos – como os pátios escolares – pode ser percebido no âmbito das ações pedagógicas dos docentes. Todavia, ressaltamos igualmente, a partir de Modler (2020), que a secundarização dos pátios escolares também pode ser percebida no processo projetual arquitetônico das Escolas Infantis. Isso significa que ainda tem ocorrido a primazia de proposições pedagógicas nos ambientes internos em detrimento das áreas ao ar livre na Educação Infantil. De fato, prevalece o entendimento de que a sala-referência constitui o “lugar nobre para o aprendizado” e que o pátio é apenas o tempo/espaço da recreação, “da descarga de energia” das crianças (Moreira, Rocha e Vasconcellos, 2011, p. 45-46). Moreira, Rocha e Vasconcellos (2011) apontam também que, no caso dos bebês, o pátio é visto geralmente com o propósito exclusivo de promoção do banho de sol.

Entretanto, em alinhamento à perspectiva de *desemparedamento da infância* (Barros, 2018), defendemos que a concepção de confinamento das crianças nos ambientes internos da escola de Educação Infantil deve ser problematizada e, nesse sentido, compartilhamos dois argumentos. Em primeiro lugar, as vivências das crianças em áreas livres externas propiciam o contato com os elementos da natureza, o que é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Isso porque, conforme argumentam Olds (2001), Moreira, Rocha

e Vasconcellos (2011) e Aquino, Garcia e Oliveira (2011), ao mesmo tempo que as crianças experienciam materiais e superfícies, elas constroem livremente seus próprios cenários de brincadeira em meio aos seus enredos imaginários. Em segundo lugar, é também compromisso da Educação Infantil educar as crianças para a ética do cuidado com o meio ambiente. Corroborando o argumento, Tiriba (2018, p. 6) aponta que “é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza para que possam tratá-la amorosamente”. Assim, ainda na primeira infância, consideramos ser importante que as crianças se encantem com a beleza dos elementos naturais, através de suas brincadeiras e explorações livres, de modo que se vinculem afetivamente ao meio ambiente. Desse modo, tal como Barros (2018), entendemos que o contato das crianças com a natureza possibilita que elas, quando adultas, potencialmente possam desenvolver uma postura responsável em face aos problemas ambientais. Kronbauer (2016, p. 27), inspirado na ética ambiental de Heidegger, ratifica o exposto propondo uma reflexão sobre a relação dos humanos com a natureza, particularmente sobre “como viver no mundo da tecnologia e ainda assim habitar apropriadamente a Terra”. O autor menciona que, para o filósofo Heidegger, um falso romantismo nos faz acreditar que a crise ambiental é resultado apenas da prática humana predatória, quando a verdade é que a origem do problema está na histórica tradição ocidental, que entende a natureza como estoque de energia. Dessa forma, o processo de resgate da relação dos seres humanos com a natureza deveria iniciar pela “reinterpretação daquilo que entendemos por ‘natureza’” (Kronbauer, 2016, p. 27). No entanto, é necessária a compreensão de que “a natureza significa ambiente natural, que nos envolve [...]” (Kronbauer, 2016, p. 29). Portanto, depreendemos que há uma proximidade entre as vivências das crianças no pátio externo da escola, a construção de relações de afeto com o planeta Terra e, de modo correlato, com a educação voltada para a sustentabilidade ambiental.

Contudo, para que as crianças possam usufruir do pátio como um espaço-ambiente de múltiplas possibilidades para o seu desenvolvimento integral, em primeiro lugar, é preciso que este seja reconhecido pedagogicamente pelos docentes. Tal preocupação é expressa por Moreira, Rocha e Vasconcellos (2011, p. 46) quando afirmam que:

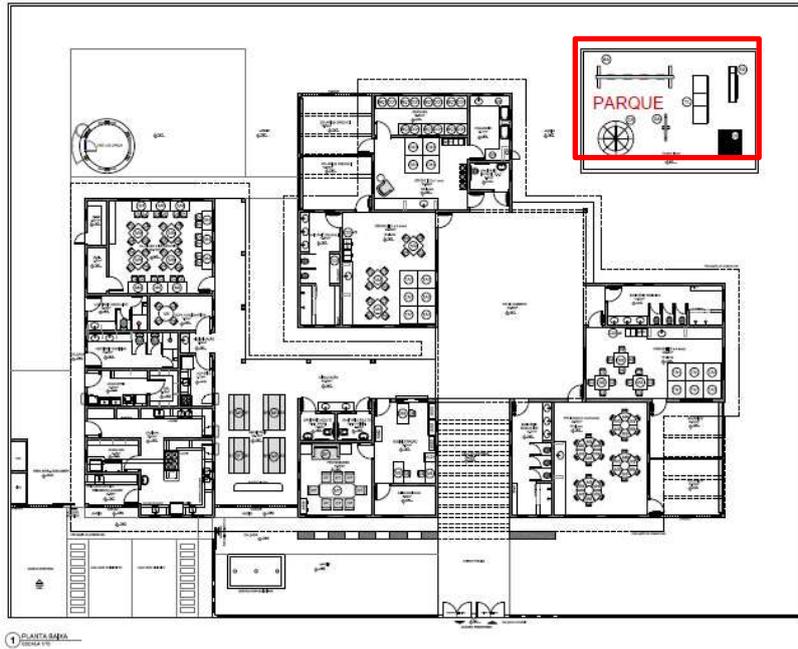
[...] a crença de que as áreas externas da creche, como o pátio e o playground, são destinadas exclusivamente à recreação ou à “descarga de energias” das crianças tem colaborado para o descaso com tais áreas no planejamento pedagógico, empobrecendo a qualidade das experiências das crianças.

Considerando a discussão apontada pelos referidos autores, cabe-nos ressaltar que outra situação que geralmente ocorre no cotidiano das instituições é a demarcação pelos docentes e equipes gestoras das escolas de Educação Infantil de áreas restritas do pátio para a circulação e uso das crianças, de acordo com a respectiva faixa etária. Essa ação, além de limitar a livre circulação das crianças e o convívio com os pares de diversas idades, evidencia um posicionamento adultocêntrico que desconsidera os direitos das crianças e a perspectiva da Educação Infantil enquanto contexto de vida coletiva. Nesse sentido, tendo em vista a qualificação das práticas pedagógicas, cabe problematizarmos a concepção arquitetônica das áreas livres das escolas de Educação Infantil. Conforme argumentam Azevedo, Rheingantz e Tângari (2011, p. 13), “é comum, no processo projetual, que a metragem quadrada destinada ao pátio seja tratada e concebida como mero espaço residual – ‘sobra’ de terreno”. Além disso, os autores apontam que as áreas reservadas aos pátios estão sendo progressivamente reduzidas e, em alguns casos, até eliminadas, dando lugar a ambientes pavimentados, que em nada se parecem com áreas livres para exploração e contato com a natureza.

No contexto da Educação Infantil, a questão da redução das áreas externas nas escolas de Educação Infantil evidencia-se nitidamente na sucessão dos projetos do Proinfância<sup>4</sup>, que são elaborados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O projeto Proinfância Tipo C (Figura 1), cujo modelo foi descontinuado em 2013, conta com área externa significativamente maior se comparado ao modelo-padrão que vigora atualmente – projeto Proinfância Tipo 2 (Figura 2). Ademais, no projeto-padrão Tipo 2, a área destinada ao pátio é confinada entre as paredes limítrofes da edificação, caracterizando-se mais como uma área destinada à ventilação/iluminação dos ambientes internos do que como um ambiente concebido para abrigar o parque infantil (Figura 2). Consideramos que tal configuração arquitetônica é rígida e árida, por limitar a movimentação e interação das crianças.

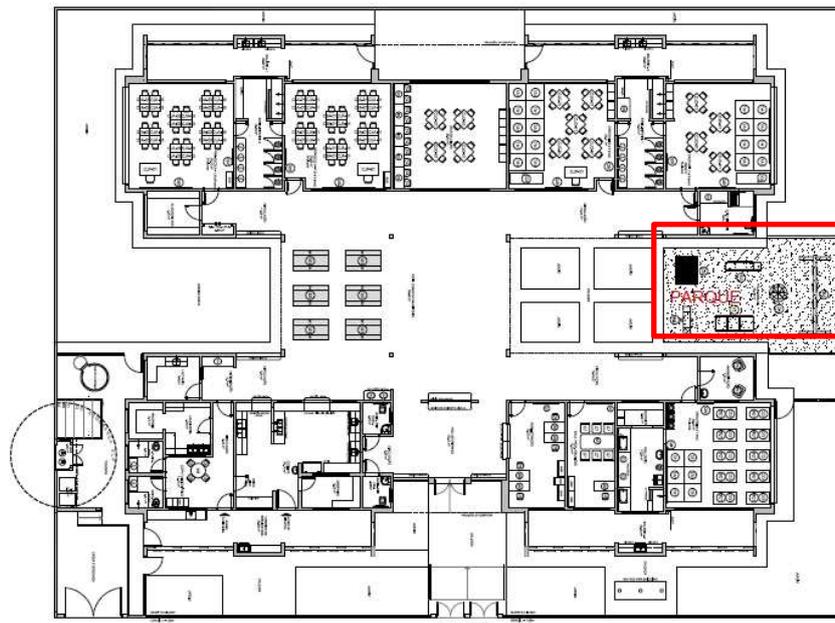
Em suma, entendemos que a preocupação com a qualidade dos ambientes externos da escola de Educação Infantil é condição primordial para apoiar os projetos pedagógicos comprometidos com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, principalmente em relação ao brincar livre e ao contato com os elementos da natureza. Prosseguindo a discussão, na próxima seção apresentaremos a EMEI na qual desenvolvemos o trabalho de campo da pesquisa, bem como contextualizaremos a região em que a instituição está localizada.

Figura 1: Área do parque infantil demarcada na baixa do projeto-padrão Proinfância/FNDE Tipo C



Fonte: Brasil (2010), adaptado pelos autores.

Figura 2: Área do parque infantil demarcada na baixa do projeto-padrão Proinfância/FNDE Tipo 2



Fonte: Brasil (2013), adaptado pelos autores.

#### 4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTUDADA

Implantada em uma cidade pequena de aproximadamente 5 mil habitantes situada no Rio Grande do Sul, a EMEI do estudo de caso (Figura 3) é a única do município que atende crianças na faixa etária de 6 meses a 3 anos e 11 meses de idade. As crianças com idade superior a 4 anos são matriculadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade. Inaugurada em 2014, a EMEI foi construída conforme o projeto-padrão Proinfância/FNDE Tipo C (Figura 3), cuja implantação demandou a planificação do terreno. Durante o

processo de pesquisa, seu entorno era, basicamente, ocupado por edificações residenciais térreas, com exceção do lado leste do terreno, que faz divisa com as instalações da EMEF.

Figura 3: EMEI Mitã



Fonte: Modler (2020).

A partir da imagem da instituição, é oportuno destacar que, apesar de a EMEI Mitã constituir o objeto de estudo da pesquisa, o trabalho de campo foi realizado com as crianças do Pré A, que, em 2018, estavam matriculadas na EMEF. Isso porque o dispositivo de pesquisa por nós selecionado para mediar a interação com as crianças tinha como propósito evocar as memórias afetivas dos participantes da pesquisa em relação ao uso dos espaços externos da escola de Educação Infantil. Na próxima seção, compartilharemos as estratégias metodológicas que desenvolvemos com as crianças durante a investigação.

## 5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

No estudo de caso que ora compartilhamos, o dispositivo de pesquisa com o qual operamos promoveu a *escuta e a participação das crianças* (Carvalho, 2023), a fim de compreendermos suas experiências com os ambientes da EMEI Mitã através de um processo de observação participante. Para tanto, como instrumento mediador da conversa com as crianças participantes, utilizamos o jogo da memória proposto por Matiello *et al.* (2017) e Azevedo (2019). Primeiramente, realizamos o registro fotográfico dos diferentes espaços da instituição. Posteriormente, selecionamos e imprimimos um conjunto de fotografias de ambientes da EMEI Mitã em fichas de formato A4. Após esse processo, com a proposição de rodas de conversa, as imagens foram compartilhadas com as crianças participantes, e elas foram convidadas a comentar o que tais imagens as faziam lembrar a respeito de como era viver na EMEI. Portanto, como é possível perceber, o jogo serviu como estratégia de evocação de memórias a partir da leitura de imagens com as crianças.

Tendo em vista que o jogo utilizado teve como propósito evocar memórias, optamos por conversar com as crianças da turma do Pré A (faixa etária de 4 a 5 anos) que estavam frequentando a Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade, visto que elas haviam frequentado a EMEI Mitã no ano anterior à pesquisa. Justificamos essa escolha metodológica pautados pelos estudos de Sanoff (1991), que afirma que, quando os ocupantes de um determinado ambiente visualizam fotografias deste, aspectos positivos e/ou negativos de suas experiências naquele local podem vir a ser lembrados. De fato, em nossa pesquisa, foi possível ratificarmos o argumento do referido autor, pois percebemos que as crianças também são receptivas ao diálogo a partir de imagens evocativas de memórias. Assim, foi possível ouvirmos o ponto de vista das crianças da pré-escola sobre os ambientes para brincar presentes na escola de Educação Infantil investigada, bem como evidenciar os significados, valores e afetos envolvidos nas vivências espaciais constituídas por elas em interação com os seus pares. Além disso, durante a conversa com as crianças, o uso do jogo da memória possibilitou uma aproximação com as crianças e a constituição de vínculo entre elas e a equipe que se encontrava em campo.

Previamente à realização da pesquisa de campo, obtivemos a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Após a aprovação da mantenedora, apresentamos os objetivos da pesquisa para a equipe gestora

da EMEF, que consentiu com a realização da pesquisa. Posteriormente, a diretora nos apresentou à professora da pré-escola e compartilhamos com ela as ações que desenvolveríamos durante o processo investigativo, agendando os horários e datas de encontro com as crianças. O trabalho de campo com as crianças foi realizado em 2018. Para o desenvolvimento das propostas com as crianças, constituímos uma equipe composta pela pesquisadora responsável e duas acadêmicas voluntárias do curso de Arquitetura e Urbanismo do *campus* Erechim/RS da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Em nosso encontro inicial, ao chegarmos na sala, as crianças já estavam organizadas em três grupos de seis integrantes, sentadas ao redor de mesas coletivas. A professora nos apresentou dizendo que éramos professores visitantes. Em seguida, explicamos que estávamos ali para convidá-las a participar de uma atividade que consistia em observar fotografias da creche (como a EMEI era conhecida pelas crianças) e conversar sobre o que gostavam de fazer e de brincar nos espaços da instituição. Todas as crianças assentiram em participar da proposta e se demonstraram motivadas em manipular as imagens do jogo. Para atenuar um possível constrangimento por parte das crianças e reduzir a interferência na organização cotidiana da turma, pedimos licença às crianças e nos sentamos juntas a elas, sendo que cada membro da equipe acompanhou um grupo de crianças em uma mesa. Em seguida, para motivar as crianças a se manifestarem, começamos a apresentar as fotografias dos ambientes internos e externos da EMEI, compartilhando as peças do jogo. As fichas com as imagens impressas foram apresentadas uma por vez, a fim de que todos os integrantes de cada grupo tivessem a oportunidade de pegá-las nas mãos, olhar e comentar. No decorrer do diálogo com as crianças, utilizamos gravação de áudio para realizarmos a posterior transcrição de suas narrativas. A professora-referência permaneceu conosco durante todo o processo, a fim de atenuar possíveis estranhamentos por parte das crianças.

Durante o desenvolvimento da proposta, as crianças revelaram entusiasmo com a oportunidade de falar sobre suas vivências na EMEI. As crianças sentiram-se valorizadas por serem ouvidas e mostraram-se empolgadas em observar as imagens. Ao perceber que as suas narrativas estavam sendo registradas no diário de campo, uma menina disse para a professora: “Profe, ela está escrevendo o que eu digo!”. Após o término da pesquisa de campo, em reunião com a equipe, escutamos os áudios, realizamos a transcrição e compartilhamos as experiências vivenciadas com os diferentes grupos, bem como analisamos e refletimos coletivamente sobre os dados gerados. Prosseguindo a discussão, na próxima seção apresentaremos a análise dos dados gerados durante a investigação.

## 6 A CONVERSA COM AS CRIANÇAS

Como forma de apresentar os resultados da pesquisa, nesta seção, compartilharemos o conjunto de fotografias que foi mostrado para as crianças durante o jogo da memória, bem como transcrições do diálogo delas com os pesquisadores da equipe presentes nos grupos. Consideramos que os diálogos entre as crianças e a equipe de pesquisa resultaram em contribuições significativas para a nossa investigação. Destacamos que, durante a apresentação da fotografia do acesso principal da EMEI (Figura 4), algumas crianças demoraram a se lembrar do lugar que aparecia na imagem:

Ísis<sup>5</sup> achava que era o parquinho, porque tinha as “pedrinhas”, mas logo Joana a corrigiu com bastante certeza, dizendo que não era o parque, mas sim “o lugar que chegava o micro” (Transcrição de diálogo entre as crianças e o pesquisador) (Diário de Campo - Modler, 2020).

Então a pesquisadora que acompanhava o grupo perguntou se as crianças brincavam naquele lugar. Imediatamente, Joana e Bruna responderam:

**Joana:** – Não, porque o micro passa por cima se fica na frente.

**Bruna:** – Na parte da frente tinha quero-quero, por isso não podia ir.

(Transcrição de diálogo entre as crianças e o pesquisador) (Diário de Campo - Modler, 2020).

A partir da narrativa das meninas, outras crianças do grupo mencionaram que, em frente à escola, tinha “o barranco” e que, nesse local, morava um lagarto. O barranco (ou talude) também remeteu a outras recordações das crianças, como pode ser acompanhado a seguir:

**Tiago:** – Quando subia no barranco, até sujava o tênis e as mãos.

**Ísis:** – Só os meninos danados subiam no barranco... Quem fazia isso ia falar com a Diretora.

**Karen:** – A professora sempre dizia: Desçam, desçam, desçam, quando a gente subia no barranco (Transcrição de diálogo entre as crianças e o pesquisador) (Diário de Campo - Modler, 2020).

Ao se recordarem da área em frente à EMEI, as crianças expressaram que não frequentavam esse lugar, por ser inseguro devido ao trânsito do micro-ônibus e da presença dos quero-queros. A partir do relato das crianças, consideramos oportuno questionar se, em um terreno destinado a uma escola de Educação Infantil, seria necessário utilizar 15 m de recuo frontal apenas para embarques/desembarques do veículo escolar, que estaciona no local apenas no início da manhã e ao final da tarde. Certamente, essa ampla área externa poderia ser explorada como espaço de brincadeira para as crianças.

Figura 4: Área em frente (recuo frontal) à EMEI



Fonte: Modler (2020).

Além disso, a manifestação das crianças sobre a área em frente à EMEI também revela que elas, sempre que possível, aproveitavam para escalar e explorar o barranco. Como pode ser percebido, o barranco era um espaço vedado pelos adultos. Para as crianças, o brincar no barranco também evocava a memória da presença do lagarto enquanto habitante daquele lugar. Tais evidências ratificam o nosso argumento sobre a importância do contato das crianças com os elementos da natureza – como a terra, a declividade e o animal. Curiosamente, percebemos que as imagens da sala da turma (Figura 5) não despertaram tanto o entusiasmo das crianças. Apenas Luciane mencionou sentir saudade do “tapete fofinho” (tatame de EVA) para se deitar e se sentar durante as brincadeiras na sala-referência. Diante do comentário da menina e tendo em vista o arranjo espacial que encontramos na sala do Pré A, com mesas e cadeiras tomando a maior parte do ambiente, refletimos sobre a importância do espaço livre para promover a liberdade de movimento das crianças, tal como era organizado na EMEI.

Figura 5: Sala da turma



Fonte: Modler (2020).

Ainda com relação às salas, Paulo recordou que, das janelas, “dava para ver o barranco”. Três crianças, ao serem abordadas sobre as brincadeiras que costumavam realizar na sala, responderam que costumavam brincar de boneca, de carrinho e com blocos de construção. No entanto, quando a pesquisadora que acompanhava o grupo perguntou: – Em que lugar da escola vocês gostavam mais de brincar? –, as crianças responderam em uníssono: – Do lado de fora! A partir da referida declaração das crianças, passamos a entender a falta de interesse manifestada em relação à sala. A preferência das crianças por brincar nas áreas

externas corrobora os resultados de outros estudos de autores da Educação Infantil e da Arquitetura, como Elali (2002, 2003), Azevedo (2002), Moreira, Rocha e Vasconcellos (2011), e Aquino, Garcia e Oliveira (2011), que apontam tal apreço. Conforme indicam Costa e Cunha (2017, p. 147), a preferência das crianças pelo uso dos espaços externos na escola possibilita depreendermos que os espaços fechados, nos quais há a “utilização regrada pelos adultos, com normas fixas”, deixam “pouco espaço para a construção individual, a autonomia e o protagonismo infantil, refletindo a postura adultocêntrica”. Nesse viés, assim como a sala-referência da turma, o solário (Figura 6) tampouco foi lembrado pelas crianças com euforia. Quanto ao solário (Figura 6), as crianças apenas comentaram que, nesse ambiente, brincavam de “potcheca” (mistura de água e barro). Além disso, Mateus e Junior relataram o desejo que tinham de sair do solário para brincar no barranco. Do mesmo modo, outras crianças relataram que costumavam colocar os pés nos “buraquinhos” do muro do solário para subir e ver os colegas do outro grupo. Todavia, as crianças também enfatizaram que eram repreendidas pela professora quando executavam tal ação.

Figura 6: Solário



Fonte: Modler (2020).

A partir do compartilhamento da imagem, ressaltamos que os solários constituem espaços característicos dos projetos-padrão Proinfância. Carvalho e Fochi (2016), a partir de uma pesquisa desenvolvida com crianças na Educação Infantil, apontam que o cercamento por muros limita a liberdade de movimento e de interação entre os pares. Diante disso, entendemos que o espaço reduzido limita os deslocamentos, ações e interações das crianças nos processos de constituição de suas vivências espaciais. Ao invés da proposição de solários nas escolas de Educação Infantil, autores como Souza (2009) e Azevedo, Rheingantz e Tângari (2011) apontam como solução que as salas contem com acesso direto ao exterior, oferecendo quintais para as crianças brincarem e, desse modo, se neutralizem os limites entre os lados de dentro e de fora da sala. Por sua vez, diferentemente das salas e dos solários, a lembrança do pátio coberto (Figura 7) voltou a entusiasmar as crianças. A esse respeito, Carla confidenciou: – Que saudades da creche... Já Paulo beijou a fotografia do pátio coberto, demonstrando o seu afeto por aquele espaço. Tal expressão de afeto do menino, assim como as demais manifestações das crianças participantes da pesquisa, nos indicam que as crianças estabeleceram vínculos afetivos densos com a EMEI, o que, de acordo com Zabalza (1998) e Horn (2004), é fundamental para o processo de desenvolvimento infantil.

Figura 7: Pátio coberto



Fonte: Modler (2020).

Corroborando o exposto, Rheingantz *et al.* (2012) afirmam que a qualidade de um lugar não é definida apenas por suas características físicas e funcionais, uma vez que, nas EMEIs, isso também depende dos vínculos afetivos que são estabelecidos nas relações criança-criança, criança-ambiente e criança-adulto. Sustentando esse argumento, frisamos que Márcia, Paulo e Jonas, ao visualizarem a imagem do refeitório, disseram entusiasmados: – Ali era a hora do lanche. Do mesmo modo, as crianças também relataram que costumavam brincar nos “buraquinhos” da parede do refeitório durante os momentos de alimentação. Conforme nos relatou Carla, às vezes, ela e seus colegas até mesmo passavam pelos buracos maiores, atravessando para o lado externo da escola (Figura 8).

Figura 8: Refeitório – parede vazada



Fonte: Modler (2020).

A interação das crianças com os vãos da parede expressa por Carla em sua narrativa evidencia a tendência de atividade independente característica das crianças na Educação Infantil. Ou seja, conforme apontam os estudos de Horn e Gobbato (2015), sempre é bom lembrar que as crianças se interessam por atravessar, subir, descer e escalar, buscando explorar os ambientes para expandir suas experiências sensorio-motoras. Nesse sentido, conforme Modler (2020), a proposta da parede vazada constitui um ponto positivo do projeto Proinfância Tipo C que, além de se configurar como um convite à interação das crianças, oferece um filtro à luz exterior, o que resulta em uma agradável iluminação indireta no ambiente interno.

Prosseguindo o diálogo com as crianças, foi possível percebermos que a maioria delas não se recordava da biblioteca, situada junto à área de circulação (Figura 9). Na ocasião, apenas duas crianças lembraram-se da biblioteca, sendo que uma delas relatou que não tinha livre acesso a esse espaço. Conforme poderá ser visto na Figura 9, a seguir, o acesso restrito das crianças à biblioteca da EMEI é expresso fisicamente pelo uso de uma corrente disposta entre os pilares. Certamente, o uso da corrente para circunscrever a biblioteca denota que este era um *espaço vedado* (Lopes, 2008, 2009) para as crianças. Outra lembrança das crianças em relação à biblioteca foi a presença de um ninho de passarinho localizado junto ao teto. As crianças relataram que a professora costumava levá-los para observar os ovos no ninho quando eram conduzidos à biblioteca para o manuseio e a retirada de livros.

Figura 9: Biblioteca



Fonte: Modler (2020).

Por sua vez, a lembrança do pátio escolar externo (Figura 10), localizado no recuo de fundos do terreno da EMEI, provocou visível euforia nas crianças. Em tal perspectiva, algumas crianças mencionaram que gostavam de brincar nas “casinhas” e de “se esconder” embaixo do escorregador quando tinham a oportunidade de circular no pátio. Outras crianças falaram sobre as brincadeiras que realizavam no barranco, localizado na lateral do parque infantil, conforme poderá ser observado na narrativa do menino a seguir.

**Tiago:** – Eu brincava de casinha e de barranco, eu não brincava, eu me sujava, daí a gente tomava banho, passava perfuminho, depois de se sujar (Transcrição de diálogo entre as crianças e o pesquisador) (Diário de Campo - Modler, 2020).

Além disso, Tiago também recordou que a “tia” levava-os para tomar banho quando ele e os seus colegas se sujavam com terra no barranco. Outras duas crianças lembraram que um dia, ao subirem o barranco, perceberam que, na horta da vizinha, havia cenouras e morangos, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

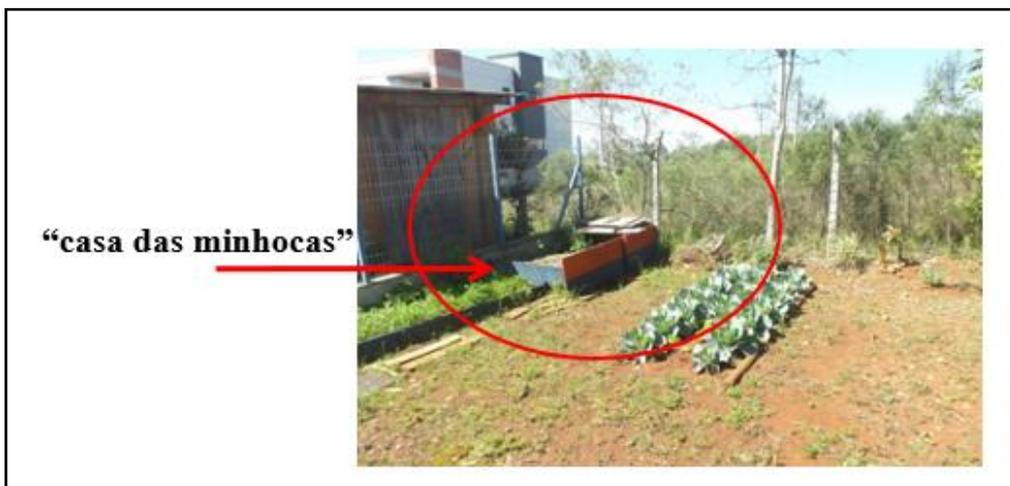
Figura 10: Pátio externo – parque infantil



Fonte: Modler (2020).

Outro momento marcante na conversa com as crianças foi o compartilhamento da fotografia do minhocário (Figura 11). A partir da visualização da imagem, Luiza disse: – A tia subia aqui para dar comida para as cobras. Nesse momento, a menina foi interrompida pela professora, que explicou a ela que não eram cobras, mas sim minhocas, e que a “comida” – cascas de frutas e verduras – era levada pela funcionária da EMEI.

Figura 11: Pátio externo – horta e minhocário



Fonte: Modler (2020).

Entusiasticamente, as crianças também mencionaram a caixa de areia (Figura 12) como um local de brincadeira que elas gostavam de utilizar. Do mesmo modo, a torre do reservatório (Figura 13) e os bancos dispostos na área externa da EMEI despertaram recordações, conforme compartilharemos no diálogo e na sequência de imagens a seguir:

**Mércia:** – Eu gostava de subir em cima dos bancos de concreto para ver os bebês, mas as profes pediam para descer.

**Carla:** – Era legal se esconder embaixo dos bancos e atrás da torre da caixa d’água, mas as profes não deixavam.

**Jonas:** – A torre é que nem a torre da Rapunzel, para subir pisa nas bolas.

(Diário de Campo - Modler, 2020)

Figura 12: Pátio externo – gramado e caixa de areia



Fonte: Modler (2020).

Figura 13: Pátio externo – torre do reservatório



Fonte: Modler (2020).

Conforme é possível perceber, o comentário de Jonas indica que a torre instigava sua imaginação. Ao notar o interesse do menino por tal espaço, a pesquisadora que acompanhava o grupo perguntou o que ele achava que existia dentro da torre. Imediatamente o menino respondeu: – Só bolas. O diálogo com Jonas possibilita lembrarmos do argumento de Arenhart e Lopes (2016, p. 22) de que a dimensão simbólica é “radicalizada nas crianças” e inerente à sua concepção de espaço. Nessa direção, do nosso ponto de vista enquanto pesquisadores, também se torna nítido o potencial que a concepção arquitetônica possui para enriquecer os

ambientes internos e externos da escola de Educação Infantil, de modo a favorecer as brincadeiras e o processo de criação simbólica das crianças. Outro exemplo que corrobora a discussão apresentada é a lembrança das crianças em relação às painéis fixadas na tela. Conforme as crianças, com as painéis era possível fazer música e que, naquele espaço, morava um lagarto. Então, a pesquisadora perguntou às crianças se elas tinham medo do lagarto. Todas elas responderam que não, pois o animal era um morador do pátio da EMEI.

Em síntese, as crianças participantes da pesquisa apontaram vários elementos com os quais interagiam em suas vivências no pátio externo. As narrativas compartilhadas pelas crianças eram permeadas por memórias afetivas dos usos que faziam em cada um dos espaços compartilhados nas fotos do jogo. Portanto, a análise dos dados da pesquisa nos permite defender que o pátio externo se constitui em um *território-lugar* (Lopes, 2008, 2009) para as crianças, visto que, nesse ambiente, elas tinham a possibilidade de exercer as suas *vivências espaciais* (Arenhart; Lopes, 2016). Diante da discussão apresentada, na próxima seção compartilharemos as considerações finais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com crianças da faixa etária de 4 a 5 anos que teve por objetivo mapear o que elas apreciavam (ou não apreciavam) nos ambientes de sua escola de Educação Infantil. Sobretudo, buscamos identificar os valores, os significados e as afetividades mencionados por elas com relação aos ambientes que vivenciavam, para evidenciar seus pontos de vista, que devem ser devidamente considerados nos estudos e projetos de arquitetura escolar para a Educação Infantil. Em termos metodológicos, realizamos uma observação participante que priorizou a *escuta* e a *participação das crianças* (Carvalho, 2023) por meio de um instrumento de jogo da memória. Essa estratégia se mostrou profícua para alcançarmos o objetivo almejado, uma vez que a visualização das imagens dos ambientes da EMEI Mitã suscitou o compartilhamento dos pontos de vista das crianças sobre as suas vivências espaciais. No jogo, apresentamos 20 fotografias às crianças, sendo 10 imagens de ambientes internos e oito de áreas externas, localizados dentro do terreno da instituição. Os resultados da pesquisa apontam a preferência das crianças por brincar no pátio externo. As narrativas das crianças e gestualidades presentes durante as conversas decorrentes da apreciação das fotografias sugerem que as brincadeiras nas áreas externas da EMEI foram mais intensas e interessantes se comparadas com as propostas desenvolvidas nos ambientes internos.

A pesquisa indica que as crianças gostavam de brincar no parque infantil, escalar o barranco na área externa, esconder-se embaixo dos bancos, mas também aponta o interesse delas em relação ao contato com os elementos da natureza. De fato, é evidente a preferência das crianças pelas áreas externas da EMEI, devido à possibilidade de exploração, circulação e descobertas decorrentes da brincadeira livre no pátio. As vivências espaciais compartilhadas pelos participantes da pesquisa ratificam Arenhart e Lopes (2016, p. 26) quando afirmam que as crianças “compartilham significados e modos comuns entre si” relativos aos modos como se apropriam dos espaços e atribuem sentidos a eles. De fato, a partir das narrativas das crianças, observamos que brincar no barranco envolvia mais do que escalar um aclive, mas também significava entrar em contato com a terra, com a grama e, certamente, com a possibilidade de explorar livremente o espaço através da interação e da brincadeira.

Diante do exposto, inferimos ainda que as limitações impostas ao acesso das crianças a alguns ambientes – tais como a área em frente à EMEI, o barranco e a biblioteca, sugerem a ideia de que instituição é um território em poder dos adultos, que definem quais espaços são concedidos e quais são vedados a elas, o que se contrapõe à ideia do brincar livre, notoriamente relevante para o desenvolvimento das crianças pequenas. No que diz respeito às diretrizes voltadas à retroalimentação projetual arquitetônica, em alinhamento com Olds (2001), Souza (2009), Moreira, Rocha e Vasconcellos (2011) e Aquino, Garcia e Oliveira (2011), enfatizamos a importância de que sejam considerados primordialmente dois aspectos em relação à projeção dos espaços externos das escolas de Educação Infantil: a) a existência de ligação direta entre os ambientes internos e externos – por exemplo, as salas-referência devem ser abertas para quintais e varandas, em vez da previsão de solários que restringem a liberdade das crianças; b) o pátio externo deve ser concebido para além do parque infantil (tradicional *playground*). Ou seja, todo o entorno de área livre do terreno da escola deve ser considerado como área potencial de brincadeira – por exemplo, projetada com taludes, gramados, árvores, troncos, dentre outros elementos que desafiem a criança a interagir, movimentar-se e criar seus cenários e enredos de brincadeira. Por fim, a partir de Moreira, Rocha e Vasconcellos (2011) e da análise dos dados de nossa pesquisa, inferimos que, mais importante do que a concepção arquitetônica da instituição de Educação Infantil, é fundamental que os docentes considerem o pátio externo como um recurso pedagógico potente e que estejam dispostos a ressignificar o seu uso em suas ações cotidianas com as crianças. Assim, além de promover o desenvolvimento infantil, os docentes oportunizarão interações, brincadeiras e a constituição de

relações afetivas das crianças com a natureza. Afinal, defendemos que a Educação Infantil é um contexto de vida coletiva, no qual as *vivências espaciais* (Arenhart; Lopes, 2016) das crianças nas áreas externas – como os pátios escolares – devem ser promovidas e garantidas no cotidiano institucional.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq); à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES); à Universidade Federal da Fronteira Sul e à Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo apoio recebido. Também agradecem à Diretora, às crianças e às professoras da EMEI Mitã pelo acolhimento à pesquisa, bem como às acadêmicas voluntárias Fernanda M. D. Dembinski e Gabriela B. Artuso pela colaboração no trabalho de campo.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, L. M. L.; GARCIA, P.; OLIVEIRA, D. R. Pátio escolar na educação infantil e sua apropriação: contribuições a partir da perspectiva das crianças. In: AZEVEDO, G. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (org.). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: URFJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 87-98.
- ARENHART, D.; LOPES, J. J. M. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9770>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- AZEVEDO, G. A. N. *Arquitetura Escolar e Educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista*. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – COPPE / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.pep.ufrj.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/doutorado>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- AZEVEDO, G. A. N. (org.). *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação*. Rio de Janeiro: AU-UFRJ / Paisagens Híbridas, 2019.
- AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. Pátio Escolar – que lugar é esse? In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (org.). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: URFJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 13-18.
- BARROS, M. I. A. (org.). *Desemparedamento da infância: a Escola como lugar de encontro com a natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 ago 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Proinfância: Espaço educativo Infantil*. 2010. Planta baixa em arquivo digital.
- CARVALHO, R. S. Escuta e participação em uma pesquisa etnográfica com crianças na Educação Infantil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 29, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50765>. Acesso em: 20 out. 2023.
- CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 109-126
- CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 93-108

- COSTA, R. V. S.; CUNHA, S. R. V. Falam as crianças: problematizando os espaços externos da Educação Infantil no Ensino Fundamental. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (org.). *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 149-166. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/04/Ebook-Para-Pensar-a-Educac%C3%A7%C3%A3o-Infantil-Lutamos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- ELALI, G. A. *Ambientes para a Educação Infantil*, um quebra-cabeças? - contribuição metodológica na Avaliação Pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16131/tde-10032010-141853/pt-br.php>. Acesso em: 3 fev. 2024.
- ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2003000200013&lng=pt&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000200013&lng=pt&lng=pt). Acesso em: 21 jan. 2020.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços da Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141-170.
- HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORN, M. G. S.; GOBBATO, C. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). *Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 69-84. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- HOYUELOS, A. *et al.* Territorios posibles en la escuela infantil. In: CABANELLAS, C. E. (coord.); AGUILERA, M. I. C.C. (coord.); FORNESA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R.; TEJADA, M. *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó, 2005. p. 143-180.
- KRONBAUER, L. G. Heidegger e a questão da técnica: como habitar poeticamente a terra na era tecnológica. *Thaumazein*, Santa Maria, ano VII, v. 8, n. 16, p. 25-38, 2016. Disponível em: [https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/1394/pdf\\_1](https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/1394/pdf_1). Acesso em: 20 jul.2023.
- LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 129-147
- LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOPES, J. J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, fev. 2009. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/index>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- LOPES, J. J. M. “É coisa de criança”: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, T. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EDUFF, 2008. p. 57-72 Disponível em: [https://www.academia.edu/13849924/Reflex%C3%B5es\\_Sobre\\_Inf%C3%A2ncia\\_e\\_Cultura](https://www.academia.edu/13849924/Reflex%C3%B5es_Sobre_Inf%C3%A2ncia_e_Cultura). Acesso em: 13 jan. 2020.
- LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 233-294, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- MATIELLO, A.; VILLELA, A.; BRUNO, G.; AZEVEDO, G. Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental. *Cidades, Comunidades e Territórios*, [s. l.], v. 34, p. 133-149, jun. 2017. Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/332771/mod\\_resource/content/1/Identifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20novos%20territ%C3%B3rios.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/332771/mod_resource/content/1/Identifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20novos%20territ%C3%B3rios.pdf). Acesso em: 24 jul., 2023.
- MODLER, N. L. *Arquitetura e Educação Infantil: abordagem experiencial em um estudo de caso no Norte do Rio Grande do Sul*. 2020. 333 f. Tese (Doutorado em Ciências em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9245308](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9245308). Acesso em: 18 out. 2023.
- MODLER, N. L.; CARVALHO, R. S.; RHEINGANTZ, P. A. Espaço-ambiente na Educação Infantil: diálogos entre Arquitetura e Pedagogia da Infância. In: AZEVEDO, G. A. N. (org.). *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação*. Rio de Janeiro: AU-UFRJ / Paisagens Híbridas, 2019. p. 85-102. Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/04/Territ%C3%B3rios-Educativos.pdf>. Acesso em 18 out. 2023.
- MOREIRA, A. R. C. P.; ROCHA, F. V.; VASCONCELLOS, V.M.R Ambientes externos da creche: espaços de múltiplas possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da criança pequena. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (org.). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: URFJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 45-56.
- OLDS, A. R. *Child Care Design Guide*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2001.

RHEINGANTZ, P. A. *Glossário de termos de filosofia e de métodos de pesquisa*. 30 set. 2022. Disponível em: <https://prolugar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/09/2022-Rheingantz-Glossario-Termos-e-Metodos-Pesquisa-do-ProLUGAR-30set2022.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://prolugar.fau.ufrj.br/publicacoes/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

RHEINGANTZ, P. A.; CARVALHO, R. S.; VARGAS, C. R. A.; VIANA, L. Q.; ALCANTARA, D.; MARTINS, V. R.; ANGOTTI, F. B. Qualidade do lugar e cultura contemporânea: tecendo controvérsias em coletivos urbanos na atualidade. In: RHEINGANTZ, P. A.; PEDRO, R. (org.). *Qualidade do Lugar e Cultura Contemporânea: controvérsias e ressonâncias em coletivos urbanos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro / FAU / PROARQ, 2012. v. 1. p. 17-32.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1993.

SANOFF, H. *Visual research methods in design*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

SOUZA, F. S. *Premissas projetuais para ambientes da educação infantil: recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte, MG*. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura) – PROARQ, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.proarq.fau.ufrj.br/teses-e-dissertacoes/1066/premissas-projetuais-para-ambientes-da-educacao-infantil-recomendacoes-com-base-na-observacao-de-tres-umeis-de-belo-horizonte-mg>. Acesso em: 12 jan. 2020.

TIRIBA, L. *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, L. Prefácio. In: BARROS, M. I. A. (org.). *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. p. 04-05. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Y. *Topofilia: um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

ZABALZA, M. A. Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 49-61.

## NOTAS

<sup>1</sup> A referida pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul sob o CAAE 56835716.0.0000.5564.

<sup>2</sup> O nome da instituição é fictício, tendo em vista a preservação do anonimato do local em que foi desenvolvida a pesquisa.

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa Lugares e Paisagens (ProLUGAR), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Proinfância significa Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. O referido programa foi lançado em 2007 pelo Governo Federal.

<sup>5</sup> A fim de preservar a identidade das crianças, adotamos nomes fictícios.

<sup>7</sup> Elali (2002, 2003); Azevedo (2002); Moreira, Rocha e Vasconcellos (2011); Aquino, Garcia e Oliveira (2011).

NOTA DO EDITOR (\*): O conteúdo do artigo e as imagens nele publicadas são de responsabilidade dos autores.