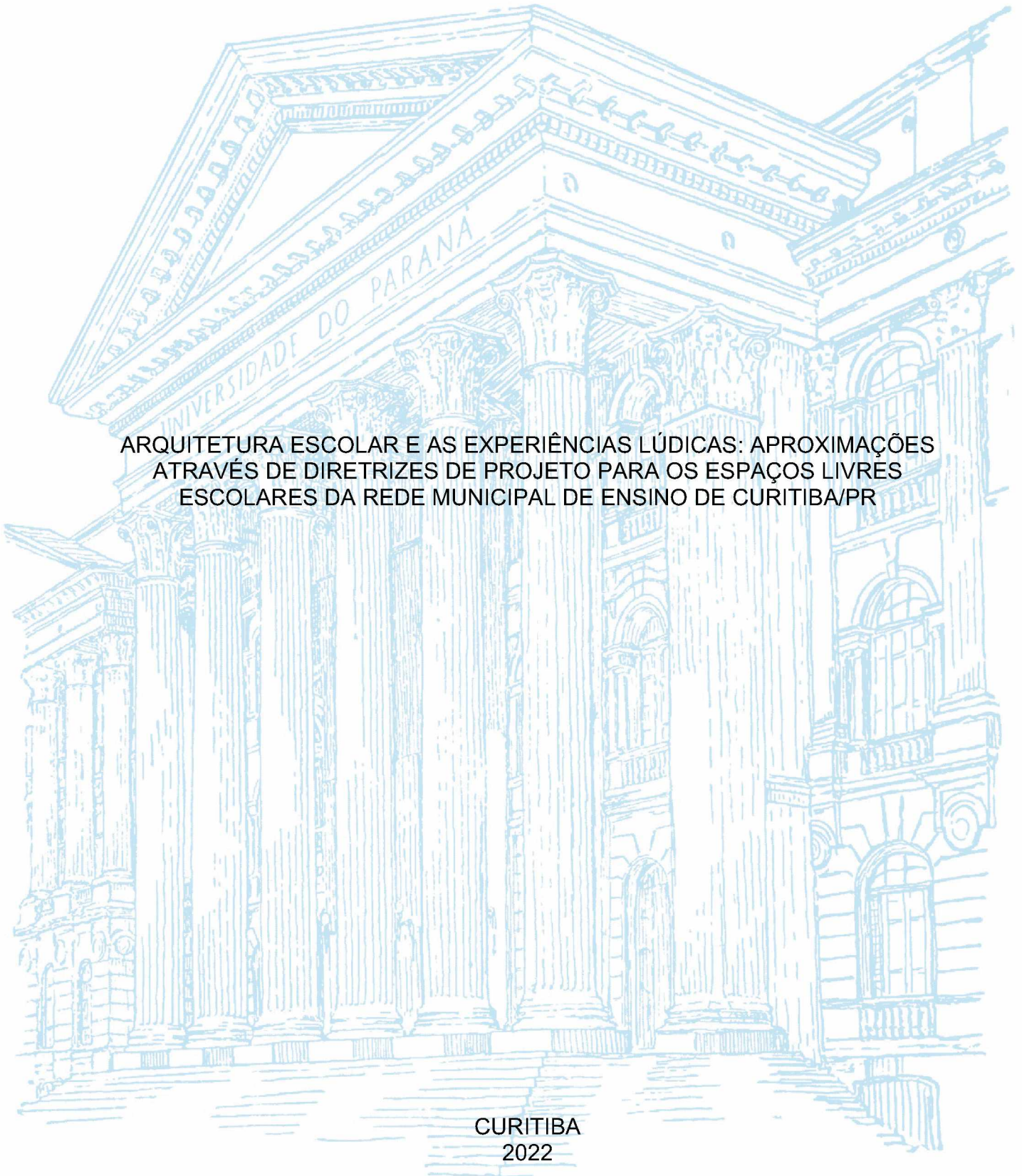


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA INGRID DE LIMA

ARQUITETURA ESCOLAR E AS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS: APROXIMAÇÕES  
ATRAVÉS DE DIRETRIZES DE PROJETO PARA OS ESPAÇOS LIVRES  
ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR

CURITIBA  
2022



GABRIELA INGRID DE LIMA

ARQUITETURA ESCOLAR E AS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS: APROXIMAÇÕES  
ATRAVÉS DE DIRETRIZES DE PROJETO PARA OS ESPAÇOS LIVRES  
ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Simone Aparecida Rechia

CURITIBA  
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Lima, Gabriela Ingrid de.

Arquitetura escolar e as experiências lúdicas : aproximações através de diretrizes de projeto para espaços livres escolares da rede municipal de ensino de Curitiba/PR / Gabriela Ingrid de Lima – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Simone Aparecida Rechia

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Escolas municipais – Curitiba (PR). 3. Edifícios escolares. 4. Lazer e educação. I. Rechia, Simone, 1964-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

## ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia dezesseis de setembro de dois mil e vinte e dois às 09:30 horas, na sala 232B, Campus Rebouças da UFPR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestrandia **GABRIELA INGRID DE LIMA**, intitulada: **O LAZER NA ARQUITETURA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS ESPAÇOS LIVRES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA/PR**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE APARECIDA RECHIA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: SIMONE APARECIDA RECHIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO), VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, SIMONE APARECIDA RECHIA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: Foi sugerido pela banca uma mudança de título. Novo título: Arquitetura escolar e as experiências lúdicas: aproximações através de diretrizes de projeto para os espaços livres escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR.

CURITIBA, 16 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

26/10/2022 13:28:44.0

SIMONE APARECIDA RECHIA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/09/2022 15:26:47.0

GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

20/09/2022 15:10:24.0

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GABRIELA INGRID DE LIMA** intitulada: **O LAZER NA ARQUITETURA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS ESPAÇOS LIVRES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA/PR**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE APARECIDA RECHIA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

26/10/2022 13:28:44.0

SIMONE APARECIDA RECHIA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/09/2022 15:26:47.0

GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

20/09/2022 15:10:24.0

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



Flores entregues pelas crianças em uma das escolas visitadas.

Acervo pessoal (2021)

Dedico este trabalho a todas as crianças participantes, pela oportunidade de aprender com elas e pelo carinho recebido.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Estela e Rivelino, pelo apoio incondicional. Somente com o amor e incentivo de vocês pude realizar meus sonhos. Aos meus queridos tios, Maria e Joubert (*in memoriam*), por estarem sempre presentes em minha vida. À minha irmã, Jenifer, por compartilhar comigo as alegrias da infância. Ao Carlos, meu amado companheiro, por dividir comigo os momentos mais felizes e mais difíceis e ter tornado minha caminhada mais leve.

À minha querida orientadora, Simone, por acreditar em mim e me apoiar de forma tão generosa. Aos colegas do GEPLC, que desde o primeiro encontro me acolheram de forma tão amorosa. Em especial, à Karine, Gabriela, Sabrina e Maristela, que me auxiliaram com as (tantas) dúvidas durante o mestrado.

À Universidade Federal do Paraná pelo ensino público, gratuito e de excelente qualidade. Em especial a todos professores e professoras, secretárias, coordenadoras e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À professora Giselle da FAU-UFRJ, por ter me aceitado em sua disciplina e contribuído para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao IPPUC, em especial à arquiteta Daniela, por gentilmente ceder os projetos arquitetônicos das escolas estudadas neste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba pelo estágio de pós-graduação na Coordenadora de Obras e Projetos, no qual pude aprender e ensinar com diferentes coordenadorias e gerências. Além de me apaixonar ainda mais pelo universo de possibilidades que margeiam arquitetura e educação. Agradeço especialmente ao arquiteto Guilherme, por autorizar que esta pesquisa fosse realizada na RME, e às arquitetas Flávia e Leila, que apoiaram não apenas o desenvolvimento deste trabalho, mas também de outras ideias, como o projeto Brincando com Curitiba.

Às diretoras, vice-diretoras e inspetores que nos receberam de forma tão acolhedora nas visitas realizadas nas escolas.

À minha colega de mestrado Viviane, que foi não apenas uma parceira dessa fase da vida, como contribuiu significativamente para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada por possibilitar que aplicássemos a atividade em suas aulas.

À toda equipe da Escola Municipal Otto Bracarense Costa, por nos receberem de forma tão gentil e acolhedora. Em especial, a diretora Karla, a professora Viviane e sobretudo os estudantes do 4º C.

Por fim, agradeço aos amigos, muitos deles que o mestrado me trouxe, a vida é muito melhor compartilhada com vocês.

“Todo espaço que possibilite e estimule positivamente o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir conseqüente, é um espaço educativo.”

Mayumi Watanabe de Souza Lima

## RESUMO

O lazer na infância, que diz respeito aos jogos e brincadeiras, é uma importante dimensão da vida, pois contribui para o desenvolvimento humano criativo e emancipatório e para o enriquecimento da cultura lúdica. Nas escolas, essas experiências encontram seu lugar mais privilegiado nos espaços livres, como pátios, quadra e jardins, que propiciam uma maior variedade de práticas lúdicas espontâneas. Contudo, apesar da importância desses espaços para as crianças, eles tendem a ser menos explorados e valorizados nos projetos arquitetônicos escolares. Dessa forma, esta pesquisa parte da seguinte questão: “Como os projetos dos espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR podem contribuir para as experiências lúdicas das crianças nos momentos de lazer?”, e tem como objetivo geral identificar diretrizes de projeto para os espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR que possam contribuir para as experiências lúdicas das crianças. Para isso, foi utilizada a Avaliação pós-ocupação (APO) como abordagem metodológica e a construção dos dados se deu a partir de entrevista com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, visitas em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, atividade de escuta com as crianças e busca por referenciais de projeto. Os resultados alcançados neste trabalho apontam que os projetos para os espaços livres escolares podem contribuir para as experiências lúdicas das crianças ao dialogar mais com a cultura lúdica local, ao envolver a comunidade escolar no processo de projeto, ao proporcionar condições ambientais mais confortáveis, ao se relacionar com o entorno da escola, ao contribuir para que o intervalo seja uma experiência mais democrática para todos e ao promover contato com mais elementos naturais. Neste sentido, as diretrizes de projeto para os espaços livres escolares desenvolvidas nesta pesquisa são uma ferramenta, através da qual, busca-se a concretização dessas intenções.

Palavras-chave: arquitetura escolar; cultura lúdica; espaços livres; lazer; avaliação pós-ocupação.

## **ABSTRACT**

Leisure in childhood, which refers to games and play, is an important dimension of life, as it contributes to creative and emancipatory human development, and to the enrichment of play culture. In schools, these experiences find their most privileged place in free spaces such as playgrounds, courts, and gardens, which provide a greater variety of spontaneous play practices. However, despite the importance of these spaces for children, they tend to be less explored and valued in school architectural projects. Thus, this research starts from the following question: "How can the projects of free spaces in municipal elementary schools in Curitiba/PR contribute to the children's playful experiences during leisure time?" and has the general objective of identifying design guidelines for free spaces in municipal elementary schools in Curitiba/PR that can contribute to the children's playful experiences. For this, the Post-Occupation Evaluation (APO) was used as a methodological approach and the data construction was based on interviews with the Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, visits to schools from Rede Municipal de Ensino de Curitiba, listening activities with children and search for design references. The results achieved in this work indicate that the projects for school open spaces can contribute to the children's playful experiences by engaging the local play culture, involving the school community in the design process, providing more comfortable environmental conditions, relating to the school surroundings, contributing to make the playtime a more democratic experience for everyone, and promoting contact with more natural elements. In this sense, the design guidelines for school open spaces developed in this research are a tool, through which, it is sought to achieve these intentions.

Keywords: school architecture; playful culture; free spaces; leisure; post-occupancy evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DIAGRAMA SÍNTESE DA PESQUISA.....	25
FIGURA 2 – TIPOLOGIA DE BLOCO ÚNICO .....	30
FIGURA 3 – PLANTA ESQUEMÁTICA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO .....	30
FIGURA 4 – PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE .....	34
FIGURA 5 – ESCOLA PROFESSORA JURANDYR BAGGIO MOCKELL (1979)....	37
FIGURA 6 – ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO NOVO DO CAIC .....	39
FIGURA 7 – CEI RITTA ANNA DE CASSIA .....	41
FIGURA 8 – PÁTIO DA ESCOLA MUNICIPAL CEI CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE .....	41
FIGURA 9 – FAROL DO SABER MACHADO DE ASSIS, O PRIMEIRO CONSTRUÍDO EM CURITIBA.....	42
FIGURA 10 – EDIFÍCIO PADRÃO ATUAL, ESCOLA MUNICIPAL KO YAMAWAKI	43
FIGURA 11 – QUADRA ESPORTIVA ESCOLA PADRE JOSÉ ANCHIETA .....	43
FIGURA 12 – ÁREA EXTERNA EM JOSÉ CAVALLIN .....	44
FIGURA 13 – PINTURA INSPIRADA EM UM CATAVENTO EM JOSÉ CAVALLIN	44
FIGURA 14 – ILUSTRAÇÃO DE FRATO SOBRE A APRENDIZAGEM NA ESCOLA. .....	51
FIGURA 15 – FLUXO CONVENCIONAL E LINEAR DO PROCESSO DE PROJETO .....	62
FIGURA 16 – FLUXO DO PROCESSO DE PROJETO INCLUINDO A APO .....	63
FIGURA 17 – DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	70
FIGURA 19 – MAPA LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES NO TERRITÓRIO DE CURITIBA .....	71
FIGURA 18 – SELEÇÃO DA ESCOLA PARA ESCUTA DAS CRIANÇAS .....	72
FIGURA 20 – MAPA ENTORNO DA ESCOLA MUNICIPAL OTTO BRACARENSE COSTA.....	73
FIGURA 21 – ETAPA 1 LUGARES AFETIVOS .....	78
FIGURA 22 – ETAPA 2 MAPEAMENTO DAS BRINCADEIRAS .....	79
FIGURA 23 – ETAPA 3 "O QUE EU ACHO E O QUE EU GOSTARIA" .....	80
FIGURA 24 – KIT ATIVIDADE MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA .....	81
FIGURA 25 – IMPLANTAÇÕES DAS ESCOLAS VISITADAS .....	89
FIGURA 26 – IMPLANTAÇÕES DAS ESCOLAS VISITADAS .....	90
FIGURA 27 – MOBILIÁRIO QUE FAVORECE A INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS .....	93
FIGURA 28 – MOBILIÁRIO QUE FAVORECE MENOS A INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS .....	93
FIGURA 29 – PAGINAÇÃO DE PISO, MOBILIÁRIO E ÁRVORE CONFIGURAM ESPAÇO DE PERMANÊNCIA.....	94
FIGURA 30 – DIVISÃO POUCO DEMARCADA ENTRE AS ÁREAS .....	95
FIGURA 31 – GRADES SEPARANDO AS ÁREAS EXTERNAS.....	95
FIGURA 32 – EVENTO REALIZADO NA QUADRA .....	96
FIGURA 33 – CRIANÇAS BRINCANDO DE DIFERENTES FORMAS DURANTE INTERVALO.....	99
FIGURA 34 – PISTA DE CORRIDA DESENHADA NO CHÃO.....	100
FIGURA 35– JOGOS DESENHADOS NO CHÃO .....	100
FIGURA 36 – JOGOS DESENHADOS NO CHÃO .....	101

FIGURA 37 – JOGOS DESENHADOS NO CHÃO .....	101
FIGURA 38 – PLAYGROUND FECHADO COM GRADIL .....	102
FIGURA 39 – PLAYGROUND NO QUAL FOI RETIRADA A TELA DO GRADIL ...	102
FIGURA 40 – PLAYGROUND DE MADEIRA .....	103
FIGURA 41 – PLAYGROUND DE MADEIRA E PLÁSTICO .....	103
FIGURA 42 – PLAYGROUND DE MADEIRA E PLÁSTICO .....	104
FIGURA 43 – PLAYGROUND DE MADEIRA .....	104
FIGURA 44 – PLAYGROUND DE MADEIRA E PNEUS .....	105
FIGURA 45 – BRINQUEDOS FEITOS COM PNEUS .....	105
FIGURA 46 – CASINHA DE MADEIRA .....	106
FIGURA 47 – CASINHA DE ALVENARIA.....	106
FIGURA 48 – MESAS PARA JOGOS DE TABULEIRO .....	107
FIGURA 49 – CRIANÇAS BRINCAM DURANTE INTERVALO.....	108
FIGURA 50 – CRIANÇAS BRINCAM DURANTE INTERVALO.....	109
FIGURA 51 – BALANÇO IMPROVISADO EM UMA ÁRVORE.....	109
FIGURA 52 – TALUDE DE CONCRETO USADO PARA BRINCADEIRAS .....	110
FIGURA 53 – BANCOS E MURETAS DE CONCRETO SÃO USADOS PARA BRINCADEIRAS .....	110
FIGURA 54 – ÁRVORES JUNTO AO MURO DE DIVISA .....	113
FIGURA 55 – PÁTIO COM POUCAS ÁREAS DE SOMBRA.....	113
FIGURA 56 – SOMBRA PROJETADA PELO EDIFÍCIO UTILIZADA PARA PERMANÊNCIA.....	114
FIGURA 57 – ESTRUTURA CONSTRUÍDA DEVIDO À FALTA DE ÁREAS DE SOMBRA .....	114
FIGURA 58 – ÁRVORE EM FASE DE DESENVOLVIMENTO.....	115
FIGURA 59 – FLORES NO ACESSO À ESCOLA .....	116
FIGURA 60 – ESPAÇO DESTINADO À HORTA.....	116
FIGURA 61 – HORTA VERTICAL FEITA PELA COMUNIDADE ESCOLAR .....	117
FIGURA 62 – HORTA VERTICAL FEITA PELA COMUNIDADE ESCOLAR .....	117
FIGURA 63 – ARAUCÁRIAS PRESENTES NA ESCOLA E NO LOTE VIZINHO ..	118
FIGURA 64 – CESTOS DE RECICLAGEM .....	118
FIGURA 65 – PAISAGEM A PARTIR DA QUADRA .....	119
FIGURA 66 – BOSQUE JUNTO À ESCOLA .....	120
FIGURA 67 – ESCADA DE ACESSO AO BOSQUE .....	120
FIGURA 68 – PINTURA TINTA LOUSA NA PAREDE.....	123
FIGURA 69 – PINTURA TINTA LOUSA NA PAREDE.....	123
FIGURA 70 – AZULEJOS NAS PAREDES PARA PINTURA.....	124
FIGURA 71 – PAINÉIS SENSORIAIS.....	124
FIGURA 72 – PAINÉIS SENSORIAIS.....	125
FIGURA 73 – MURAL ARTÍSTICO .....	126
FIGURA 74 – MURAL ARTÍSTICO LIBRAS .....	126
FIGURA 75 – MURAL ARTÍSTICO LIBRAS .....	127
FIGURA 76 – DESENHO ILUSTRATIVO DO ALFABETO EM LIBRAS .....	127
FIGURA 77 – CIRCUITO DE ATIVIDADE FÍSICA.....	128
FIGURA 78 – FAIXA DE BOAS VINDA NO ACESSO À ESCOLA .....	129
FIGURA 79 – PINTURA COLORIDA NOS PILARES .....	129
FIGURA 80 – PINTURA COLORIDA NOS ESPELHOS DA ESCADA .....	130
FIGURA 81 – BANCO PRÓXIMO AO ACESSO DA BIBLIOTECA.....	130
FIGURA 82 – MARCAS DEIXADAS NO TERRENO .....	132
FIGURAS 83 e 84 – DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS NO PAVER .....	133

FIGURA 85 – DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS NA PAREDE.....	134
FIGURA 86 – DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS NO QUADRO .....	134
FIGURA 87 – PINTURA REALIZADA EM UM TALUDE DE CONCRETO .....	135
FIGURA 88 – ESQUEMA DISPOSIÇÃO DO TERRENO DA ESCOLA NA QUADRA .....	136
FIGURA 89 – MURO ENTRE A ESCOLA E A RUA, VISTO DA ESCOLA.....	137
FIGURA 90 – MURO ENTRE A ESCOLA E A RUA, VISTO DA RUA.....	137
FIGURA 91 – MURO ENTRE A ESCOLA E A RUA, VISTO DA ESCOLA.....	138
FIGURA 92 – MURO ENTRE A ESCOLA E A RUA, VISTO DA RUA.....	138
FIGURA 93 – PERMEABILIDADE VISUAL ENTRE A ESCOLA E O ENTORNO ..	139
FIGURA 94 – PERMEABILIDADE VISUAL ENTRE A ESCOLA E O ENTORNO ..	139
FIGURA 95 – DIVISA ENTRE ESCOLA E CMEI.....	140
FIGURA 96 – BANCOS POSICIONADOS DE COSTAS PARA A RUA .....	140
FIGURA 97 – PAISAGEM A PARTIR DA QUADRA.....	141
FIGURA 98 – O ENTORNO ESCOLAR VISTO A PARTIR DO PÁTIO .....	141
FIGURA 99 – O PÁTIO VISTO A PARTIR DO ENTORNO ESCOLAR .....	142
FIGURA 100 – ESTUDANTES RECONHECENDO O MAPA DA ESCOLA.....	149
FIGURA 101 – ESTUDANTES RECONHECENDO O MAPA DA ESCOLA.....	149
FIGURA 102 – ETAPA 1 – LUGARES AFETIVOS.....	150
FIGURA 103 – MAPA 1 – LUGARES AFETIVOS.....	151
FIGURA 104 – MAPA 2 – LUGARES AFETIVOS.....	152
FIGURA 105 – ETAPA 2 – MAPEAMENTO DAS BRINCADEIRAS .....	153
FIGURA 106 – MAPA 1 – MAPEAMENTO DAS BRINCADEIRAS.....	153
FIGURA 107 – MAPA 2 – MAPEAMENTO DAS BRINCADEIRAS.....	154
FIGURA 108 – MAPA ESPAÇOS QUE MAIS GOSTO COM RECORTE DE GÊNERO .....	158
FIGURA 109 – MAPA ESPAÇOS QUE MENOS GOSTO COM RECORTE DE GÊNERO .....	158
FIGURA 110 – ESQUEMA LOCALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO .....	163
FIGURA 111 – ÁREA COM PNEUS .....	164
FIGURA 112 – DESENHO DE UM DOS PARQUINHOS .....	166
FIGURA 113 – DESENHO REPRESENTANDO UM BALANÇO E UMA ÁRVORE COM RAÍZES.....	167
FIGURA 114 – DESENHO REPRESENTANDO MAIS ELEMENTOS NATURAIS .....	168
FIGURA 115 – DESENHO REPRESENTANDO UM PULA-PULA .....	168
FIGURA 116 – DESENHO REPRESENTANDO UMA PISTA DE CORRIDA “BEM MALUCA” .....	169
FIGURA 117 – DESENHO REPRESENTANDO UM CASTELO, BALANÇO E UMA ÁRVORE.....	169
FIGURA 118 – DESENHO MOSTRANDO COMO O PÁTIO PODERIA SER MAIS COLORIDO .....	170
FIGURA 119 – PLAYGROUND DE ALDO VAN EYCK EM AMSTERDAM .....	173
FIGURA 120 – “ÁRVORE-PÁSSARO” PARQUINHO DO CONJUNTO HABITACIONAL DO BUTANTÃ .....	174
FIGURA 121 – CRIANÇAS DESENHAM OS PAINÉIS DE MOSAICO NA PRAÇA DA CRIANÇA.....	175
FIGURA 122 – PÁTIO EXTERNO DA ESCOLA GUILHERME TELL .....	176
FIGURA 123 – PAGINAÇÃO DE PISO COM PAVER PARA JOGOS E BRINCADEIRAS .....	178
FIGURA 124 – PROJETO DAS ÁREAS LIVRES EM JOSÉ CAVALIN .....	179

FIGURA 125 – PROJETO DAS ÁREAS LIVRES EM JOSÉ CAVALIN .....	179
FIGURA 126 – PROJETO DAS ÁREAS LIVRES EM RIO NEGRO .....	180
FIGURA 127 – LICEO AGRÍCOLA PADRE FRANCISCO, ARICA, CHILE .....	185
FIGURA 128 – COLÉGIO SAN ESTEBAN MÁRTIR, SANTIAGO, CHILE .....	185
FIGURA 129 – COLÉGIO AYELÉN, RANCAGUA, CHILE. ....	186
FIGURA 130 – ASPECTOS GERAIS PARA O PROJETO DOS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES .....	189
FIGURA 131 – CAMADAS QUE COMPÕEM OS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES .....	192

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ETAPAS DA APO, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS ADOTADOS .....	68
QUADRO 2 – ETAPAS DO INSTRUMENTO ‘MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA’ .....	77
QUADRO 3 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE AS FUNÇÕES SOCIAIS DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES .....	97
QUADRO 4 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE AS FUNÇÕES RECREATIVAS DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES.....	111
QUADRO 5 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE AS FUNÇÕES AMBIENTAIS DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES.....	121
QUADRO 6 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE AS FUNÇÕES PEDAGÓGICAS DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES.....	131
QUADRO 7 – INICIATIVAS POSITIVAS DE PROJETO E USO DOS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES NAS ESCOLAS VISITADAS .....	145
QUADRO 8 – ASPECTOS NEGATIVOS DE PROJETO E USO DOS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES NAS ESCOLAS VISITADAS .....	146
QUADRO 9 – ASPECTOS GERAIS PARA O DESENHO DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES A PARTIR DAS REFERÊNCIAS .....	187
QUADRO 10 – ESTRATÉGIAS PROJETUAIS PARA O DESENHO DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES A PARTIR DAS REFERÊNCIAS.....	188
QUADRO 11 – DIRETRIZES PROJETUAIS ESPACIAIS, AMBIENTAIS, CULTURAIS E URBANAS PARA OS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES .....	193

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 e 2 – GÊNERO E IDADES DOS PARTICIPANTES .....	155
GRÁFICO 3 e 4 – COR/RAÇA E TEMPO QUE ESTUDA NA ESCOLA.....	155
GRÁFICO 5 – “ESPAÇOS QUE EU MAIS GOSTO” .....	156
GRÁFICO 6 – “ESPAÇOS QUE EU MENOS GOSTO” .....	156
GRÁFICO 7 – JOGOS E BRINCADEIRAS .....	160
GRÁFICO 8 – “O QUE EU ACHO...” .....	165
GRÁFICO 9 – “COMO EU GOSTARIA...” .....	167

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APO	- Avaliação Pós-Ocupação
CAIC	- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAU	- Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CEI	- Centro de Educação Integral
CEP	- Colégio Estadual do Paraná
CIAP	- Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	- Centro Integrado de Educação Pública
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
EF	- Ensino Fundamental
EM	- Escola Municipal
ETI	- Escola de Tempo Integral
FAU	- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
GAE	- Grupo Ambiente-Educação
GEPLEC	- Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade
IPPUC	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
RME	- Rede Municipal de Ensino
SESA	- Secretaria de Estado da Saúde
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SMMA	- Secretaria Municipal do Meio Ambiente
SMU	- Secretaria Municipal de Urbanismo
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## GLOSSÁRIO

Nesta pesquisa, utilizamos alguns termos arquitetônicos. Para facilitar a leitura e entendimento do documento reunimos esses termos abaixo em um glossário.

**Art-déco:** diz respeito ao estilo presente nas artes visuais, arquitetura e design nas primeiras décadas do século XX. Marcado por valores como modernidade, destaca-se pelos padrões geométricos e linhas retas, em oposição ao neoclássico e estilo *art nouveau* que o antecedeu.

**Avaliação pós-ocupação:** consiste em um conjunto de procedimentos metodológicos empregados na etapa de avaliação de um ambiente construído (ONO et al., 2018).

**Código de obras:** o Código de Posturas faz parte da legislação urbana e “Dispõe sobre as normas que regulam a aprovação de projetos, o licenciamento de obras e atividades, a execução, manutenção e conservação de obras no Município, e dá outras providências.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2004, p.1).

**Conforto ambiental:** diz respeito às condições ambientais (térmicas, acústicas e luminosas) que proporcionam bem-estar aos indivíduos.

**Edificação:** refere-se a um prédio ou edifício.

**Espaço livre:** segundo Magnoli (2006), os espaços livres são todos aqueles não ocupados por uma construção. Neste trabalho, adotamos a seguinte definição: áreas/espaços externos ao edifício escolar nos quais os estudantes podem circular nos períodos livres das aulas.

**Implantação:** refere-se ao posicionamento de uma construção em um terreno.

**Mapa comportamental:** segundo Azevedo (2019), o mapa comportamental consiste em “(...) um registro sistematizado do comportamento, apropriações e interações dos usuários em um determinado ambiente, (...) a partir de uma simbologia gráfica.” (AZEVEDO, 2019, p. 130)

**Neoclássico:** na arquitetura diz respeito ao movimento revivalista, que perdurou do século XVII ao século XIX, e buscou recuperar elementos da arquitetura clássica (greco-romana).

**Paginação de piso:** refere-se ao desenho que indica de que forma um revestimento deve ser assentado no local.

**Parâmetros urbanísticos:** disposições presentes no Plano Diretor que balizam as construções a serem executadas dentro do perímetro urbano, e dizem respeito à altura máxima, afastamento das divisas, taxa de permeabilidade, etc.

**Partido arquitetônico:** diz respeito a um ponto de partida adotado pelo projetista quando se inicia um projeto de arquitetura.

**Programa arquitetônico:** segundo Moreira e Kowaltowski (2009), “Por definição, a programação arquitetônica implica em levantar, compreender e organizar as informações necessárias para o desenvolvimento do projeto do edifício.” (MOREIRA; KOWALTOWSKI, 2009, p. 32). Também é sinônimo de “programa de necessidades”, onde é disposta uma relação de todas as necessidades do projeto, geralmente acompanhada de uma indicação de área para cada ambiente.

**Pilotis:** refere-se à estratégia projetual de elevar o edifício do solo, deixando o térreo “livre”, possibilitando a circulação de carros e pessoas. A estratégia corresponde a um dos 5 pontos da arquitetura moderna definidos por Le Corbusier.

**Planta livre:** outro dos 5 pontos definidos por Le Corbusier, refere-se à distinção entre a estrutura de uma edificação e as paredes de divisória, tornando possível o arranjo da planta de diversas formas.

**Qualidade do lugar:** segundo Rheingantz, Alcantara e Rio (2005) consiste no principal atributo de atração de um ambiente. Isto é, refere-se aos aspectos positivos que um ambiente apresenta e que despertam nas pessoas o desejo de permanecer.

**Talude:** refere-se a um plano inclinado de um terreno.

**Tipologia:** em arquitetura, a tipologia diz respeito ao estudo dos tipos. Os tipos correspondem a um denominador comum entre determinados edifícios, ou seja, a um conjunto de características que esses edifícios compartilham. Dessa forma, edifícios que pertencem à mesma tipologia não são necessariamente iguais.

**Visuais:** termo utilizado neste trabalho para se referir às perspectivas ou enquadramentos da paisagem que podem ser oportunizados pelo projeto arquitetônico.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1	JUSTIFICATIVA .....	22
1.2	OBJETIVOS .....	23
1.2.1	Objetivo geral .....	23
1.2.2	Objetivos específicos.....	23
1.3	METODOLOGIA.....	24
<b>2</b>	<b>ARCABOUÇO TEÓRICO</b> .....	<b>26</b>
2.1	O ESPAÇO ESCOLAR E O LUGAR-ESCOLA .....	26
2.1.1	Arquitetura escolar: espaço e discurso .....	29
2.1.2	As experiências lúdicas na escola.....	46
2.2	ESPAÇOS PARA O LAZER NA ESCOLA .....	53
2.2.1	A importância das áreas livres .....	55
2.2.2	Avaliando a qualidade do lugar .....	61
<b>3</b>	<b>MATERIAIS E MÉTODOS: FORMAS DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO</b> ....	<b>67</b>
3.1	OBJETO DE ESTUDO E PARTICIPANTES .....	68
3.2	CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS ARQUITETÔNICOS .....	74
3.3	MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA .....	76
3.4	REFERENCIAIS .....	82
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E CONSTRUÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>83</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS ARQUITETÔNICOS .....	83
4.1.1	Conhecendo melhor a RME: entrevista com a Coordenadoria de Obras e Projetos da SME .....	83
4.1.2	As áreas livres das escolas visitadas .....	88
4.1.3	Limites e possibilidades: aspectos identificados nas visitas .....	143
4.2	MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA .....	148
4.2.1	Brincando e participando: análise da atividade .....	155
4.3	REFERENCIAIS .....	172
<b>5</b>	<b>UM PONTO DE PARTIDA PARA NOVAS MANEIRAS DE PENSAR: DIRETRIZES DE PROJETO PARA OS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES</b> .....	<b>189</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>198</b>
6.1	RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS .....	200
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>202</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>209</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>219</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ingresso neste programa de pós-graduação e esta dissertação de mestrado materializam um desejo antigo de me aproximar do campo da Educação. Me graduei em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2018 e, durante minha formação, tive professoras que despertaram meu interesse por diferentes campos da arquitetura, dentre eles o da arquitetura escolar. Após uma disciplina de projeto arquitetônico, a professora Thais Sabóia Martins me convidou para um estágio em seu escritório, onde trabalhei com os projetos vencedores do concurso da CODHAB-DF<sup>1</sup>, uma unidade básica de saúde e uma escola de ensino fundamental. Este foi o primeiro contato que tive com arquitetura escolar além da universidade. Meu interesse pelo espaço escolar também é acompanhado da paixão pelas crianças e pela infância, essa fase tão sensível, criativa e importante para o desenvolvimento humano. Por esse motivo, em meu Trabalho Final de Graduação desenvolvi uma proposta de um museu de ciências para crianças em Curitiba sob orientação da professora Thais, onde pude explorar as relações entre espaços de ensino não formal, infância e natureza. Durante as orientações, a professora Thais também me incentivava a ingressar no mestrado e serei sempre grata a ela por isso.

Após a graduação, comecei a buscar pesquisas sobre os espaços escolares de Curitiba para escrever um projeto de mestrado. Nessa busca, encontrei os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC), coordenado pela Professora Dra. Simone Rechia. Dentre esses estudos, estava o artigo “O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba”, que apresenta os resultados de uma pesquisa que avaliou as relações entre a configuração dos espaços escolares e as experiências no tempo de lazer dos<sup>2</sup> estudantes. Neste período, também descobri que a professora Simone era docente no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná

---

<sup>1</sup> Companhia de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal – CODHAB-DF.

<sup>2</sup> Neste trabalho, utilizaremos a marca do masculino conforme normatização da Língua Portuguesa para facilitar a leitura do documento sem, contudo, desconsiderar a importância da discussão sobre sexismo na linguagem.

(PPGE-UFPR), e decidi então realizar o processo seletivo para mestrado neste programa.

A leitura dos trabalhos produzidos pelo GEPLEC foi meu primeiro contato com os estudos sobre o lazer e eles têm me acompanhado intensamente desde então. Estudar o lazer me fez olhar de outra forma para minha relação com o trabalho, com os projetos que desenvolvo, e me fez refletir sobre minha educação escolar. Foi durante a infância, nas brincadeiras em casa em que eu fazia dobraduras de papel e desenhos de cidades, que despertava o meu interesse pela arquitetura. Habilidades tão sensíveis que só fui trabalhá-las novamente na faculdade. Infelizmente, boa parte da minha educação escolar foi marcada por um discurso utilitarista e pela hierarquia de algumas disciplinas sobre aquelas que trabalham o corpo e a sensibilidade. Ver o quanto esses momentos livres foram importantes para meu desenvolvimento e como o espaço escolar, bem como o currículo e a cultura escolar, poderiam ter contribuído para isso me motivam a escrever esta dissertação.

Durante o percurso do mestrado, também conheci pessoas com trabalhos extremamente relevantes que tangenciam arquitetura e educação; professores, educadores, arquitetos e urbanistas, comprometidos em construir pontes entre essas duas áreas. Com o auxílio de muitas dessas pessoas, pude realizar alguns sonhos. O instrumento que desenvolvemos para este trabalho foi premiado no concurso CAU EDUCA, promovido pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. Além disso, pude realizar um estágio de pós-graduação na Coordenadoria de Obras e Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, onde também pude fazer parte da equipe que idealizou o projeto Brincando com Curitiba, que tem levado, através de jogos, educação urbanística aos estudantes da RME.

Por fim, espero que todas as crianças possam usufruir de seus momentos lúdicos nos tempos de lazer dentro da escola e que o espaço seja potencializador, não uma barreira, para essas experiências.

Neste capítulo, apresentaremos uma breve contextualização dos temas que serão trabalhados nesta pesquisa, a fim de localizar onde ela está inserida. Desse modo, iniciamos apresentando a pesquisa em arquitetura escolar, qualidade do lugar e o lazer na escola para, na sequência, apresentar a questão da pesquisa. Por fim, identificamos os autores que dão suporte a este trabalho.

Há muitas décadas o espaço escolar tem sido objeto de estudo nos campos da Arquitetura e da Educação. Dentro desses campos, ele tem sido abordado mais comumente de duas formas: a partir da historiografia, na qual os edifícios escolares são objeto de estudo para a História da Educação e da Arquitetura; e a partir dos estudos pessoa-ambiente, onde busca-se avaliar as relações que se estabelecem entre as pessoas e os espaços físicos; entre outras. Nesta pesquisa, pretendemos analisar o espaço escolar a partir da segunda abordagem.

A pesquisa pessoa-ambiente surgiu no campo da Psicologia como uma forma de avaliar as relações que se estabelecem entre o ambiente e o comportamento humano. Como um desdobramento desses estudos, arquitetos e urbanistas desenvolveram após a Segunda Guerra uma metodologia denominada Avaliação Pós-Ocupação (APO), com o objetivo de verificar se não apenas os aspectos normativos das construções eram atendidos, mas também aspectos de habitabilidade e bem-estar dos usuários (ONO et al., 2018). No meio acadêmico, a APO tem sido amplamente utilizada como uma abordagem metodológica que preza sobretudo pela participação do usuário e utiliza instrumentos também conhecidos em outros campos, como a observação participante, entrevistas e questionários. Nas últimas décadas, ela tem sido atualizada, agregando também o conceito de qualidade de lugar. Aproximando do nosso objeto de estudo, a APO têm contribuído significativamente para as pesquisas em arquitetura escolar, como demonstram os trabalhos de Sanoff (2001) e Elali (2002).

A respeito da pesquisa em arquitetura escolar no Brasil, segundo Raimann e Raimann (2008), ela tende a se concentrar em alguns estados como Rio de Janeiro e São Paulo. Em outros, como o Paraná, ela tem sido trabalhada com mais profundidade como objeto de pesquisa em História da Educação (BENCOSTTA, 2001; CORREIA,

2004; CASTRO, 2018), e por esse motivo são raros os estudos sobre arquitetura escolar que contemplem a qualidade do lugar nas escolas de Curitiba<sup>3</sup>.

Por outro lado, estudos no campo da Educação têm preenchido essa lacuna, como os trabalhos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC), que avaliaram as experiências lúdicas das crianças no ambiente escolar por meio de pesquisas de campo (RECHIA, 2006; TSCHOKE; TARDIVO; RECHIA, 2011; ANDRADE, 2020). Em uma das pesquisas realizadas pelo grupo no projeto “A escola e os espaços lúdicos”<sup>4</sup> (GEPLEC, 1998 – 2016), foi identificado pelas pesquisadoras que os **espaços livres** (como pátios, quadras, parquinhos e jardins) **propiciam uma maior variedade de práticas lúdicas espontâneas**, e que **essas práticas estão sujeitas à arquitetura escolar** e ao controle dos espaços, embora as crianças encontrem formas de subverter isso (RECHIA, 2006).

Ao aproximar os estudos sobre arquitetura escolar do lazer, se faz necessário antes conceituar brevemente este fenômeno. Para Rechia (2017), o lazer é entendido como uma dimensão da vida que se materializa através da articulação de três aspectos: tempo, espaço e ludicidade. Em outras palavras, o lazer diz respeito a práticas não obrigatórias, ou seja, de livre<sup>5</sup> escolha, que ocorrem em um espaço e tempo disponível, tendo como elemento central a ludicidade. As experiências que acontecem nos tempos e espaços de lazer durante a infância são essenciais para o desenvolvimento integral<sup>6</sup> da criança e para o enriquecimento da cultura lúdica<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Busca nos bancos de dados: Google Acadêmico, Periódicos Capes, Bancos de Teses e Dissertações da Capes e Scielo, com seguintes strings de busca: arquitetura escolar + Curitiba + qualidade do lugar (ou avaliação pós-ocupação) em janeiro de 2021.

<sup>4</sup> Projeto desenvolvido pelo GEPLEC entre 1998 a 2016 e teve “(...) como objetivo investigar como são planejados os espaços e equipamentos destinados a vivências no âmbito do Esporte e do Lazer no ambiente escolar e seu entorno e pesquisar as práticas lúdicas e pedagógicas a partir de uma possível leitura do brincar e do jogar, numa tentativa de perceber as operações dos professores e estudantes na vida escolar cotidiana e no bairro onde vivem.” (CNPQ, 2020).

<sup>5</sup> Há limitações quanto a noção de liberdade neste caso, uma vez que estamos inseridos em determinados contextos sociohistóricos e somos influenciados por eles.

<sup>6</sup> Nesta pesquisa, nos apoiamos na perspectiva de Guará (2009) sobre educação integral e desenvolvimento integral, para a qual este “(...) se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Neste mundo real a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas.” (p. 78).

<sup>7</sup> Para Brougère (1998), “cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social.” (p. 27). Dessa forma, apesar do brincar ser uma das manifestações mais genuínas dos seres humanos, ele

Ao analisar essas experiências no espaço escolar, Rechia (2006) identificou que elas se dão de forma mais espontânea nos espaços livres. São nesses espaços que as crianças passam boa parte de seus momentos livres na escola (entrada e saída das aulas e o recreio), e nos quais elas podem experimentar maior liberdade em seus movimentos, convívio social e, quando possível, contato com elementos naturais como bosques e jardins. Além da importância desses espaços para fruição nos tempos de lazer, os espaços livres têm tido especial destaque no contexto de pandemia da COVID-19 e de retorno das aulas presenciais, uma vez que ambientes fechados e com pouca ventilação podem contribuir para a transmissão do vírus (OPAS, 2020).

Contudo, apesar da importância desses espaços, eles tendem a ser menos valorizados nos planos político-pedagógicos e nos projetos arquitetônicos escolares, conforme indicam os trabalhos de Flores (2011), Zamberlan e Basani (2007) e Azevedo (2012). Os problemas arquitetônicos identificados por esses trabalhos incluem a falta de acessibilidade e manutenção, áreas livres reduzidas ou ainda grandes áreas livres, porém pouco equipadas. Essas evidências também foram identificadas pelas pesquisadoras do GEPLC no projeto “A escola e os espaços lúdicos”.

Desse modo, a partir das evidências encontradas por Rechia (2006), Flores (2011), Zamberlan e Basani (2007) e Azevedo (2012), é colocada a seguinte questão de pesquisa: **“Como os projetos dos espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR podem contribuir para as experiências lúdicas das crianças nos momentos de lazer?”**

Assim, esta dissertação de mestrado intitulada “Arquitetura escolar e as experiências lúdicas: aproximações através de diretrizes de projeto para os espaços livres escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR” é um desdobramento do projeto “A escola e os espaços lúdicos” e busca relacionar os estudos no campo do lazer à pesquisa em arquitetura escolar com foco na qualidade dos espaços livres escolares.

---

defende que a Cultura Lúdica antecede os jogos e brincadeiras: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” (p. 2).

Como aporte teórico deste trabalho, utilizamos como base os seguintes autores: Yu-Fu Tuan (2013; 1980) sobre espaço, uso e apropriação; Kowaltowski (2011), e Frago e Escolano (2001) sobre arquitetura escolar; Rechia (2017) e Marcellino (1998) sobre lazer e educação; Guará (2009) sobre educação e desenvolvimento integral; Brougère (1998) sobre jogos, brincadeiras e cultura lúdica; Toranzo (2009) e Flores (2011) sobre espaços livres escolares, e Rheingantz et al (2009) e Ono et al (2018) sobre qualidade do lugar e avaliação pós-ocupação. Durante a pesquisa também nos deparamos com autores que tratam sobre os espaços livres no entorno escolar a partir da perspectiva dos territórios educativos. Esses estudos se relacionam de muitas formas com o objetivo deste trabalho, mas, por uma questão de tempo, iremos focar nos espaços “do lado de dentro do muro da escola” sem, contudo, desconsiderar a importância de se olhar para o entorno e para a cidade ao se analisar o espaço escolar.

Por fim, ao abordar as relações entre os corpos em movimento no espaço escolar, as múltiplas linguagens desenvolvidas nos momentos de lazer e as experiências sensoriais proporcionadas pelo espaço, esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Nesta seção, apresentaremos as justificativas acerca da escolha do objeto de estudo e a relevância da pesquisa, sobretudo no contexto pandêmico.

Nas últimas décadas, tem sido discutida com mais profundidade a influência da arquitetura escolar sobre a educação e o cotidiano escolar. Segundo Frago e Escolano (1995), a educação escolar, bem como qualquer atividade humana, acontece em determinado tempo e espaço, dessa forma pode-se dizer que ela possui uma **dimensão espacial**. A partir dessa perspectiva, o espaço pode ser considerado um importante objeto de análise, pois reflete elementos do currículo e da cultura escolar.

A partir disso, este trabalho tem como objeto de investigação os espaços livres das escolas municipais de Curitiba/PR e suas relações com as experiências lúdicas das crianças nos tempos de lazer. A escolha pela temática do lazer se dá em virtude da importância que essas experiências têm para um desenvolvimento humano, criativo e emancipatório, a nível pessoal e social (MARCELLINO, 1987), sobretudo na infância. Contudo, apesar da relevância dessas experiências, elas tendem a ser cada vez menos oportunizadas pela escola à medida que as crianças crescem (LIMA, 2016). Esse “endurecimento” do currículo também se reflete na arquitetura escolar, que a partir do ensino fundamental tende a priorizar mais os espaços destinados a práticas pedagógicas formais em detrimento de áreas qualificadas para o brincar. Neste sentido, embora mudanças apenas na arquitetura escolar não sejam suficientes para renovações dos processos educativos, essas renovações também dependem de condições do espaço que a tornem possível (DÓREA, 2013). Por esse motivo, esta pesquisa pode contribuir com diretrizes viáveis de projeto para qualificar as áreas livres escolares e, dessa forma, colaborar para uma maior valorização das experiências lúdicas nas escolas.

A importância das experiências lúdicas para a saúde física e emocional pode ser percebida e materializada durante o isolamento das crianças em suas residências em função do período pandêmico. Assim, oportunizar essas experiências nas escolas no retorno das aulas presenciais, pode ser um dos caminhos para aliviar os efeitos negativos causados pelo isolamento social. Neste cenário de retomada das aulas presenciais, os espaços livres das escolas também podem ser vistos como espaços

privilegiados para essas atividades, tanto conforme recomendações sanitárias<sup>8</sup> (OPAS, 2020; SESA, 2021) quanto pelo fato das crianças terem passado um longo período em ambientes fechados.

Dessa forma, esta pesquisa tem como justificativa a importância das experiências lúdicas no tempo de lazer para o desenvolvimento integral das crianças e os espaços livres escolares como ambientes favoráveis para essas experiências, em especial no contexto de retomada das aulas presenciais.

## 1.2 OBJETIVOS

Nesta seção, apresentaremos o objetivo geral da pesquisa, bem como os objetivos específicos, a fim de responder à questão de pesquisa: “Como os projetos dos espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR podem contribuir para as experiências lúdicas das crianças nos momentos de lazer?”

### 1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é identificar diretrizes de projeto para os espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR que possam contribuir para as experiências lúdicas das crianças nos momentos de lazer.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar os projetos arquitetônicos das escolas municipais de Curitiba/PR no que diz respeito ao desenho e uso dos espaços livres para experiências lúdicas no tempo de lazer;
- Localizar as relações entre as experiências lúdicas dos estudantes e as áreas livres das escolas nos momentos de lazer;
- Apresentar referências de espaços para o brincar, com foco nos espaços livres escolares.

---

<sup>8</sup> Conforme Resolução 860/2021 da Secretaria do Estado de Saúde do Paraná: “Art. 29. As atividades de ressocialização, como atividades lúdicas e passeios pedagógicos extraclasse devem ocorrer privilegiando-se espaços abertos, seguindo os protocolos sanitários previstos nesta Resolução para prevenção da COVID-19, e sob a vigilância de monitores e professores que auxiliem na adesão.” (SESA, 2021, p. 8)

### 1.3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos uma breve caracterização da pesquisa, a metodologia adotada, bem como os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos específicos.

Tendo como base Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013), esta pesquisa de mestrado pode ser caracterizada como de abordagem qualitativa e natureza aplicada. Isto é, tem como objetivo atender a problemas específicos, fornecendo soluções que possam ter uma aplicação.

A metodologia escolhida foi a Avaliação Pós-Ocupação (APO), uma vez que se trata de uma metodologia amplamente utilizada nas pesquisas pessoa-ambiente e que preza pela participação e escuta dos usuários. A APO envolve três etapas de construção dos dados<sup>9</sup>, como está representado no diagrama a seguir (Figura 1), e tem como objetivo extrair informações que possam orientar futuros projetos.

A fim de se obter uma visão geral da dissertação de mestrado, ou seja, de suas etapas, objetivos e resultados alcançados, foi elaborado o diagrama abaixo (Figura 1), desenvolvido com base no diagrama do duplo diamante<sup>10</sup>. Nele constam as fases da pesquisa, acompanhada de uma descrição e dos instrumentos utilizados em cada uma delas.

Através desse diagrama também é possível observar os momentos em que a pesquisa parte de um contexto mais geral e segue para um mais específico. Assim, partindo da questão de pesquisa (específico), seguindo para referencial teórico (geral), para definição do objeto de pesquisa (específico), abrindo novamente para a construção dos dados (geral) e, por fim, análise e tratamento dos dados (específico).

---

<sup>9</sup> Optamos neste trabalho por utilizar o termo **construção** de dados em lugar de **coleta** de dados, conforme orientam outros pesquisadores, sobretudo nos campos das ciências sociais. A partir do entendimento de que os dados não estão prontos no local de estudo para serem apenas coletados, mas são construídos pelo pesquisador e pelos participantes ao longo da pesquisa.

<sup>10</sup> O diagrama do duplo diamante (*Double Diamond*), é uma ferramenta utilizada em *Design Thinking* e *UX Design* (Experiência do usuário) para ilustrar o processo de um projeto, sendo composta por 4 etapas: descobrir, definir, desenvolver e entregar, e indica os momentos em que a pesquisa se amplia e se concentra (do geral para o específico).

FIGURA 1 – DIAGRAMA SÍNTESE DA PESQUISA



Fonte: Autor (2022).

## 2 ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo, buscaremos compreender as relações entre a arquitetura escolar, as experiências no tempo e espaço de lazer na escola e a qualidade dos espaços livres escolares. Para isso, trazemos na seção 2.1 os conceitos adotados de espaço e lugar; na subseção 2.1.1 apresentamos uma síntese histórica da arquitetura escolar no Brasil, com foco no estado do Paraná; e na 2.2.2 abordamos as experiências no tempo/espaço de lazer na escola e sua contribuição para o desenvolvimento das crianças. Na subseção 2.2.1 focamos a discussão sobre os espaços livres das escolas e sua importância para as experiências lúdicas; por fim, na 2.2.2 são apresentados os aspectos teóricos da metodologia utilizada.

### 2.1 O ESPAÇO ESCOLAR E O LUGAR-ESCOLA

Como exposto anteriormente, esta dissertação de mestrado tem o espaço como objeto de investigação. Dessa forma, trazemos algumas de suas definições a partir de certa perspectiva epistemológica com o objetivo de melhor compreendê-lo.

Adiantamos que não é fácil definir espaço de uma forma precisa, sem associá-lo à percepção que temos sobre ele. Em outras palavras, o espaço “não é um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva.” (FRAGO; ESCOLANO, 1995 apud MESMIN, 1973, p. 16).

Para defini-lo, utilizamos como base autores que partem da fenomenologia como perspectiva epistemológica. Segundo Merleau-Ponty (2006), a fenomenologia pode ser compreendida como um estudo das essências e busca reconectá-las à existência humana. Dessa forma, a fenomenologia busca compreender o ser humano e o mundo a partir das “factilidades”, ou seja, das **experiências** do mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 2006).

Partindo da fenomenologia pontyana, podemos situar Yu-Fu Tuan, geógrafo e um dos fundadores da geografia humanista. Tuan tinha na fenomenologia uma das bases para seus estudos, apesar de trabalhar também com outras escolas filosóficas, e dedicou boa parte de seu trabalho à conceituação das essências que fundamentam a geografia, tais como espaço e lugar (PÁDUA, 2013). Em seu livro “Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência”, Tuan (2013) conceitua o “espaço” em oposição ao “lugar” demonstrando uma interdependência entre os conceitos. Segundo ele,

“espaço” é mais abstrato que “lugar”: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.” (TUAN, 2013, p. 14). Assim, segundo o autor, é a partir da experiência humana, dos valores e significados atribuídos a um espaço que o designamos como um lugar. Nesta pesquisa, adotamos o conceito de experiência a partir da visão de Tuan, para o qual ela designa “(...) as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade”. (TUAN, 2013, p. 17)

Ao abordar o espaço a partir da experiência, Tuan relaciona os sentidos à percepção ambiental. Para o autor, a visão, o tato e a cinestesia permitem nos movimentarmos e tomarmos consciência do espaço; os outros sentidos, audição, olfato e paladar, estão mais associados à noção de lugar: “eles nos ‘envolvem’, nos colocam ‘dentro’” (PÁDUA, 2013, p. 43). Todavia seja feita essa diferenciação entre sentidos mais ou menos “especializadores”, de acordo com Tuan, é a partir de todos os sentidos articulados que temos uma experiência de mundo completa.

Embora utilizemos Fu-Tuan como base para compreensão do conceito de espaço, há diferenças conceituais do “espaço” para a geografia e para a arquitetura. Como este trabalho tem como foco o ambiente construído, também chamado aqui de espaço arquitetônico, se faz necessário pontuar essa diferença. Segundo Leitão e Lacerda (2016), “(...) os geógrafos se debruçam sobre o seu objeto de estudo – o espaço – de modo analítico (interpretativo e crítico), mas não projetado. Por seu turno, o espaço projetado constitui o objeto próprio do fazer arquitetônico, em outras palavras “o espaço da arquitetura é necessariamente projetual”. (LEITÃO; LACERDA, 2016, p. 809).

Ao refletir sobre o espaço enquanto um projeto não apenas arquitetônico, mas também político (ou neste caso, pedagógico), ou seja, como uma forma de “poder”, também dialogamos com autores de outras escolas filosóficas, particularmente com Michel Foucault, como será abordado na próxima seção. Contudo, nos apoiamos fundamentalmente na fenomenologia, pois acreditamos que apesar das relações de poder “impostas” pelo espaço, as pessoas o vivenciam e o transformam continuamente a partir das experiências. Aproximando ambas as perspectivas, trazemos duas obras fundamentais para este trabalho: “A criança e a cidade” (1989) de Mayumi Lima e “Espaço, currículo e subjetividade: a arquitetura como programa” (2001) de Frago e Escolano.

Em seu livro, Lima (1989) reflete sobre os usos dos espaços escolares e urbanos pelas crianças a partir de situações reais. A autora inicia o livro conceituando espaço como “(...) elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a dor, o som e, numa certa medida, a segurança” (LIMA, 1989, p. 13). Através dessa definição, Lima relaciona os sentidos à percepção espacial, e avança também sobre aspectos subjetivos, como a sensação de segurança. Bem como Tuan (2013), Lima (1989) adota a categoria ambiente (similar à categoria lugar) para definir o espaço apropriado:

“O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente” (LIMA, 1989, p. 13)

A partir disso, a autora complementa que o “espaço físico” isolado do “ambiente” existe apenas no imaginário dos adultos: “Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, (...) enfim, os espaços da liberdade ou opressão.” (LIMA, 1989, p. 30) Com isso e a partir de autores como Foucault, Lima (1989) apresenta a relação entre espaço e poder, mais especificamente entre o espaço escolar e a regulação dos corpos das crianças. Embora a autora identifique certo autoritarismo nos projetos arquitetônicos das escolas, é a partir das observações que ela constata que as escolas paulistanas eram os espaços mais favoráveis às atividades lúdicas em relação ao contexto urbano. Essa constatação de Lima (1989) demonstra a potência da apropriação dos espaços pelas crianças mesmo em condições menos favoráveis.

Por sua vez, Frago e Escolano (2001) analisam profundamente o espaço escolar e os discursos que ele carrega. Para os autores, tempo e espaço são elementos básicos que constituem a atividade educativa e, bem como Lima (1989) e Tuan (2013), defendem que é a partir da ocupação do espaço, ou seja, de sua utilização, que ele se constitui enquanto um lugar. Desse modo, os autores defendem que **“a escola, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado”** (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 62, grifo nosso). É a partir desse entendimento que se ancora esta pesquisa, isto é, de que a análise da escola deve abarcar “as relações entre o espaço e a atividade humana”, ou seja, a **escola como**

**lugar**, e a “dimensão espacial dos estabelecimentos docentes”, o **espaço escola**. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 62)

Desse modo, no próximo tópico “Arquitetura escolar: espaço e discurso” buscamos, a partir de uma síntese histórica da arquitetura escolar no Brasil, identificar os discursos que basearam e baseiam os projetos arquitetônicos escolares, isto é, o espaço escola. Na sequência, no tópico “As experiências lúdicas na escola” apresentaremos o lugar escola, ou seja, as experiências vividas pelas crianças no tempo e espaço de lazer na escola.

### 2.1.1 Arquitetura escolar: espaço e discurso

Partindo dessas concepções iniciais sobre espaço e lugar, buscamos construir neste tópico uma síntese histórica sobre a arquitetura escolar brasileira e identificar os discursos que basearam e baseiam os projetos arquitetônicos escolares. Para isso, tivemos como foco as escolas primárias e os espaços destinados às atividades recreativas no estado do Paraná, em especial na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Os primeiros edifícios escolares no Brasil datam do século XIX, ainda no período imperial. Neste período, embora a educação primária fosse gratuita, havia pouco investimento destinado à construção de escolas. Dessa forma, assim como no Rio de Janeiro e São Paulo, as escolas do Paraná funcionavam de forma precária e em espaços arranjados. Foi apenas no fim do século XIX que o primeiro edifício escolar de Curitiba e do Paraná destinado às primeiras letras foi inaugurado, e seguia a tipologia de outras escolas do mesmo período: um bloco único, composto por uma sala de aula e duas salas de apoio e vestíbulo (Figura 2) (CASTRO, 2018). Neste caso, é como se o edifício se voltasse para “fora” (CASTRO, 2018, p. 27), uma vez que todas as atividades além daquelas realizadas em sala de aula aconteciam do lado de fora da escola.

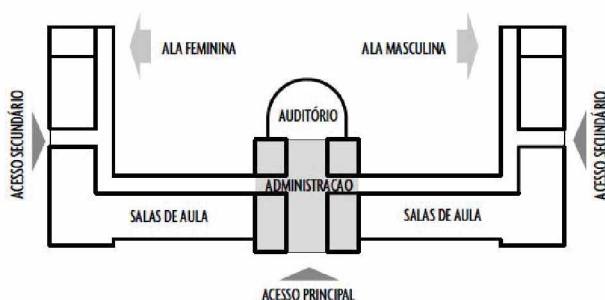
FIGURA 2 – TIPOLOGIA DE BLOCO ÚNICO



Fonte: Castro (2018).

Com a República, discussões sobre a renovação dos processos educativos se intensificaram e a educação pública e gratuita passou a ser vista como um caminho para o progresso (CORRÊA; NEVES; MELLO, 1991). A importância destinada à educação escolar neste período se refletiu também nos edifícios: a adoção do estilo neoclássico, grandes escadarias e pé direito alto. Essas escolas eram posicionadas em pontos importantes nas cidades, como próximas a praças (KOWALTOWSKI, 2011). Neste período, ainda cabia aos Estados a administração escolar, incluindo as novas construções, isso fez com que estados com maior poder econômico, como São Paulo, se destacassem mais na construção de novas escolas (CORRÊA; NEVES; MELLO, 1991). Segundo Castro (2018), como as escolas passaram a agrupar diferentes séries, e conseqüentemente várias salas de aula, o programa arquitetônico também se ampliou e passou a incluir salas administrativas, laboratórios e bibliotecas. A referência arquitetônica desse novo modelo escolar era a Escola Normal de São Paulo inaugurada em 1894 (Figura 3), que definiu uma tipologia de edifício escolar marcada por valores como “modernidade, racionalismo, ordem e hierarquia” (CASTRO, 2018, p. 29).

FIGURA 3 – PLANTA ESQUEMÁTICA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO



Fonte: Castro (2018).

Embora hierarquia e disciplina já estivessem presentes nos edifícios escolares do período imperial, o modelo escolar republicano também trouxe consigo valores do movimento higienista e da crescente industrialização (FRAGO; ESCOLANO, 2001). Os reflexos disso no espaço escolar podem ser identificados na setorização (separação das atividades) e na hierarquização (algumas salas eram posicionadas em locais de destaque) (CASTRO, 2018). Como exemplo, a planta simétrica da Escola Normal de São Paulo separa meninos e meninas e coloca em destaque a ala administrativa e o auditório. Assim, essa configuração espacial evidenciava seu propósito: controlar os movimentos, os costumes e os corpos (RAIMANN; RAIMANN, 2008).

Assim, se por um lado podemos olhar para os espaços escolares através das experiências vividas (TUAN, 2013), como foi apresentado, também é possível analisarmos esses espaços por meio das relações de poder. Neste sentido, Foucault (1987) no capítulo III de seu livro “Vigiar e Punir” aborda os modelos de vigilância e controle adotados no século XIX. Esses modelos surgiram para controle de pestes e doenças, mas passaram a ser adotados por outras instituições como penitenciárias e escolas e podem ser caracterizados por duas estratégias principais: a separação e a visibilidade. Assim, as grandes aberturas para entrada de luz natural (uma das principais reivindicações higienistas) e os pátios centrais, também favoreciam o controle pois, através de uma rede de olhares, um estudante não saberia quando estava sendo observado, assegurando assim “um funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 224). A separação, ou “especialização disciplinar” (FRAGO; ESCOLANO, 2001), materializada no edifício escolar através da setorização, também contribuía para a disciplina. Dessa forma, segundo Foucault (1987), não seria necessário recorrer à força para garantir o bom comportamento, bastava assegurar uma sensação constante de vigilância, em que o edifício desempenhava um papel fundamental. Neste trabalho, focamos nos espaços livres escolares e, embora esses espaços ofereçam maior liberdade para o movimento das crianças, também são regidos por normas e formas de controle.

Contudo, Foucault (1995) não buscou em seu trabalho analisar o poder em si, mas os “(...) modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se

sujeitos.<sup>11</sup>” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Neste sentido, segundo Raimann e Raimann (2008), o que se buscava com esse sistema de controle, o que as autoras denominam currículo<sup>12</sup>, era produzir identidades e subjetividades, neste caso “(...) um sujeito para a sociedade moderna capitalista, disciplinar” (RAIMANN; RAIMANN, 2008, p.7).

Assim, as escolas paranaenses do final do século XIX também apresentavam características da Escola Normal de São Paulo, tais como “setorização, hierarquia, ordem e racionalidade” (CASTRO, 2018, p. 29). A regulamentação paranaense para construção de escolas neste período também mencionava como diretrizes que o terreno fosse grande o suficiente de modo que o edifício escolar ficasse solto no lote e que houvesse um jardim circundando seu perímetro (CASTRO, 2018). Essas medidas visavam o afastamento do edifício do entorno, assegurando assim melhores condições de higiene. Dessa maneira, é possível notar que a importância das áreas livres nas escolas neste período voltava-se sobretudo a medidas sanitárias.

Além do discurso higienista, outras questões foram levantadas em defesa dos espaços livres das escolas neste período, tais como a necessidade de intervalo entre as aulas e a recreação. Geralmente, essas questões apareciam a partir de um ponto de vista utilitarista, para o qual esses tempos e espaços promoveriam posteriormente um melhor desempenho do estudante na sala de aula. Neste contexto, também visando uma educação integral (física, intelectual e moral), os exercícios físicos foram incorporados no currículo, surgindo também a necessidade de espaços para tais práticas (CASTRO, 2018).

Neste sentido, a publicação “Elementos de Higiene Social”<sup>13</sup> de 1894, aponta importância de haver nas escolas um “jardim com árvores e flores trazendo alegria à vista das crianças, além de ar puro, incentivando-as às atividades externas” (REIS,

---

<sup>11</sup> “Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa.” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

<sup>12</sup> Para Raimann e Raimann (2008), o currículo corresponde ao seguinte sistema descrito por Foucault (1995): “A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações. Signos codificados de obediência, marcas diferenciais do ‘valor’ de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal)” (FOUCAULT, 1995, p. 241).

<sup>13</sup> Trajano Joaquim dos Reis, então inspetor de Higiene do Estado do Paraná, publicou em 1894 seu livro, *Elementos de Higiene Social*, onde traçou um quadro comportamental do estado e prescreveu medidas sanitárias à população (LARA, 2018).

1894 *apud* CASTRO, 2018, p. 75). Trazendo assim, a importância dos espaços livres também para as experiências lúdicas na escola.

A partir de 1920, a padronização dos edifícios escolares tornou-se mais frequente, sendo consolidada nas décadas seguintes. Os projetos padronizados previam também a possibilidade de ampliação do número de salas de aula. Neste período, também é possível identificar diferentes estilos formais, como o neoclássico, já conhecido na época, o *art-déco* e o moderno.

O movimento moderno implicou uma mudança não apenas na linguagem formal dos edifícios escolares, mas também de ordem conceitual. Segundo Raimann e Raimann (2008) e Castro (2018), o modernismo abandona a simetria e a divisão por sexo, apresenta maior simplicidade formal e atenua a forte hierarquia do edifício escolar. Além disso, o edifício escolar moderno deixa de ser um bloco compacto passando ser mais espreado no terreno e introduz o uso de pilotis, que deixavam o térreo livre para atividades recreativas (KOWALTOWSKI, 2011).

Alinhados com o movimento moderno, um grupo de intelectuais brasileiros lançou em 1932 o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que propunha uma renovação nos processos educativos e, junto a essa nova concepção de escola, uma nova arquitetura escolar. O movimento Escolanovista (como ficou conhecido) propunha a universalização da escola pública, laica e gratuita, um desejo do movimento republicano que não havia sido logrado. Esses ideais seriam materializados nos edifícios escolares por meio de uma arquitetura mais econômica e racional, com a utilização do concreto armado, de formas mais simples e dispensando ornamentações. Há também neste período o desejo de criar um programa arquitetônico que contemplasse mais atividades, como auditório, sala de educação física, jogos, canto, cinema educativo, sala de festas e biblioteca (KOWALTOWSKI, 2011).

Entre os intelectuais do movimento da Educação Nova estava Anísio Teixeira, importante nome na história do ensino público no Brasil. Durante sua gestão como secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro (1931-1935), propôs um sistema escolar que buscava uma “educação completa” e previa edifícios de duas naturezas: as escolas nucleares e os parques escolares. Neste sistema, as crianças deveriam frequentar ambas as instalações: em uma, elas assistiriam às aulas formais, ao passo que na outra receberiam a educação “social” por meio da educação física, do ensino musical, educação sanitária e assistência alimentar (DÓREA, 2013). Porém,

passaram-se anos para que Anísio Teixeira, como então secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), concretizasse sua grande obra: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), popularmente conhecido como “Escola-Parque”, cujo projeto é de autoria do arquiteto Diógenes Rebouças (DÓREA, 2013).

“A escola-parque tem os princípios da arquitetura moderna e o conceito da escola como ponto de convívio da comunidade. As propostas vislumbram a produção de uma arquitetura mais progressista, para maximizar os recursos disponíveis. Os terrenos devem ser mais bem aproveitados e, para baratear o atendimento às demandas sociais, devem ser aplicados os princípios da racionalização da construção” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 89)

Neste período, também houve a ampliação do Programa de Parques Infantis da Prefeitura de São Paulo, durante a direção de Mário de Andrade no Departamento Municipal de Cultura (1935-1938). Embora não se trate de um programa vinculado ao espaço escolar, vale a pena mencioná-lo como uma importante iniciativa de valorização das experiências lúdicas das crianças nas cidades neste período.

FIGURA 4 – PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE



Fonte: Arantes (2008).

No estado do Paraná, o movimento Escolanovista se consolidou na década de 1940, articulado pelo intelectual e Secretário da Educação e Cultura do Paraná, Erasmo Pilotto. Contudo, o movimento de renovação pedagógica pensado por Erasmo não incluiu uma nova arquitetura escolar, como aconteceu em São Paulo e Rio de Janeiro. Assim, os edifícios escolares paranaenses permaneceram com a mesma tipologia, ampliando apenas o programa arquitetônico, que passou a incluir biblioteca

em todas as escolas, auditório-ginásio em algumas, entre outros ambientes médicos e odontológicos (CASTRO, 2018). Dessa forma, sem grandes inovações no espaço escolar, “(...) a implantação ou consolidação dos princípios da Escola Nova no Paraná será efetivada na prática pedagógica e na disseminação de programas arquitetônicos possíveis e limitados pelo território paranaense.” (CASTRO, 2018, p. 34).

Como exemplo, encontra-se o Colégio Estadual do Paraná (CEP), inaugurado em 1950 em Curitiba e que até os dias atuais corresponde ao maior complexo escolar público do Estado. Projetado pelo engenheiro Romeu Paulo da Costa, o CEP é um símbolo da arquitetura moderna no Estado e destaca-se por sua grandiosidade e pelo vasto programa arquitetônico que inclui, por exemplo, um complexo esportivo e um observatório astronômico. Contudo, embora se destaque como um símbolo de progresso educacional, segue o formato tipológico tradicional, simétrico e hierarquizado (CASTRO, 2018). Neste sentido, Castro (2018) em sua pesquisa sobre a arquitetura escolar no Paraná, aponta que “Em todos os períodos estudados percebe-se que os edifícios apresentam elementos/tipologias/ambientes tradicionais e, simultaneamente, introduzem inovações.” (p. 36).

Embora o programa arquitetônico do CEP impressione até os dias de hoje, não era realidade para a maior parte das escolas paranaenses na época. Neste sentido, o Código de Posturas de Curitiba de 1953 incluiu mais ambientes no programa mínimo, dentre eles o “recreio coberto” e o “campo de jogos”. As diretrizes a respeito desses espaços se referiam à área mínima e, no caso do campo de jogos, também era indicado que o espaço fosse gramado ou ensaibrado e que apresentasse mecanismo de drenagem para evitar acúmulo de água. Apesar da normativa, poucas escolas desse período atenderam plenamente às indicações: poucas incluíram o campo de jogos e o recreio coberto aparece com área reduzida. A justificativa para isso está no tamanho dos terrenos, pois os lotes disponíveis na área central de Curitiba possuíam dimensões reduzidas, impedindo que os projetos incluíssem áreas livres generosas para jogos e recreação. (CASTRO, 2018)

A respeito das atividades físicas, segundo Castro (2018) em um dos boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, constava o artigo “Programa de Educação Física e Higiênica para escolas pré-primárias e primárias” (1953), que:

“(...) trata da importância das atividades físicas e estabelece um programa de jogos, exercícios, danças e brincadeiras a ser implantado pelo professor. Apesar do detalhamento, não se explicita o local de desenvolvimento das atividades. Tal definição é dada posteriormente nas ‘Diretrizes para a Educação Física nos Estabelecimentos de Ensino Primário’, onde constam exigências espaciais e de aparelhamento, tais como ginásio coberto e canchas ao ar livre, vestiários e descrição de equipamentos.” (CASTRO, 2018, p. 113)

Também na década de 1950, a Prefeitura de Curitiba mobilizou as primeiras iniciativas no contexto educacional, que se consolidaram em 1963 com a construção da primeira unidade escolar municipal, o Centro Experimental João Paulo XXIII (COSTA, 2007). Na sequência, na gestão municipal do prefeito Omar Sabbag (1967-1971), houve grande investimento nas áreas de ensino e educação, com a inauguração de mais nove unidades municipais de ensino. As iniciativas do município na educação aconteceram em um período de amplo crescimento urbano e de estruturação do planejamento urbano de Curitiba<sup>14</sup>.

Durante a gestão de Sabbag, também foi elaborado o primeiro Plano de Educação de Curitiba (1968), onde ficou definido que o município seria responsável pelas atribuições referentes ao ensino pré-primário e primário, o estado pelo ensino médio e o governo federal pelo ensino superior. O plano foi elaborado por técnicos do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) sob a assessoria do professor Erasmo Pilotto, e a justificativa para designar um órgão que não era ligado à área da educação como responsável recai sobre uma visão sistêmica do planejamento urbano. Além disso, havia “o próprio entendimento de que as necessidades da cidade passavam por mecanismos de coleta de dados que dependiam de uma ação prévia de organismos, como o IPPUC.” (COSTA, 2007, p. 27). Dessa forma, fica evidente a inter-relação entre a futura Rede Municipal de Ensino e o planejamento urbano de Curitiba. Uma dessas evidências está, por exemplo, na distribuição das escolas municipais, que são localizadas nos novos bairros periféricos, uma vez que o centro já contava com dezenas de unidades escolares estaduais (VIANA, 2016).

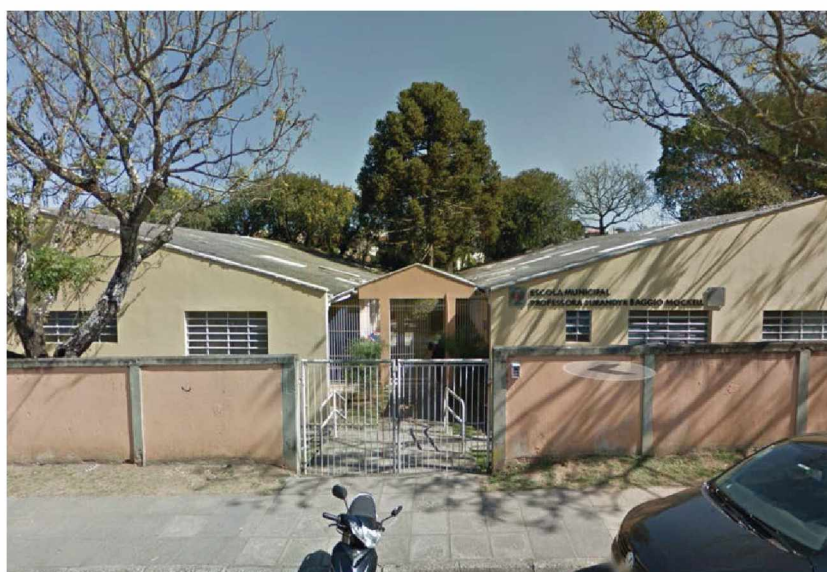
Assim, tendo em vista a demanda acelerada por novas escolas em virtude do crescimento urbano de Curitiba, as edificações escolares municipais entre 1960 e

---

<sup>14</sup> Neste período, deu-se a criação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC).

1980 eram, segundo Viana (2016), “simples e funcionais”. Embora os edifícios escolares seguissem diferentes padrões, um bastante comum (Figura 5) era formado por dois blocos de salas de aula, trazendo a frente de um deles a secretaria e a direção, e do outro a coordenação pedagógica. Interligando os dois blocos havia uma cobertura que configurava um pátio coberto<sup>15</sup> e, nos fundos do terreno, um pequeno palco, destinado a apresentações artísticas e reuniões com a comunidade. As escolas seguiam o modelo de “centros comunitários”, uma vez que estavam localizadas em bairros mais periféricos e atendiam não apenas aos estudantes, como também a suas famílias (VIANA, 2016).

FIGURA 5 – ESCOLA PROFESSORA JURANDYR BAGGIO MOCKELL (1979)



Fonte: *Street view* (2018).

O primeiro Plano de Educação de Curitiba manteve-se como referência até 1974, com o fim da primeira gestão de Jaime Lerner (1971-1974), quando houve mudanças profundas não apenas no campo educacional, como na própria estrutura urbana. Assim, o novo Plano de Educação incluiu a criação da Rede Municipal de

---

<sup>15</sup> Segundo Viana (2016), esse pátio tinha como função: “(...) acolhimento das crianças em dias de chuva para a formação disciplinada dos alunos no início das aulas, hasteamento das bandeiras e canto dos hinos oficiais ou realização de atividades de educação física e celebrações festivas, entre outras práticas escolares.” (VIANA, 2016, p. 67)

Ensino e do Plano de Diretrizes Curriculares, que norteariam o ensino público municipal e incluíam também Atividades Complementares e Clube de Interesses<sup>16</sup>:

Atividades Complementares foram indicadas pelo plano, consistindo em: Educação Física e Desportos, Biblioteca ou Sala de Leitura, Centro de Atividades Criadoras e Iniciação às Atividades Agrícolas, ofertadas no período contrário às atividades de classe. O objetivo dessas atividades era oferecer situações que favorecessem o desenvolvimento dos aspectos afetivo e psicomotor (assim como dar suporte ao aspecto cognitivo), proporcionar vivências diversificadas de cultura, lazer e esporte e incentivar o espírito de liderança e responsabilidade. (COSTA, 2007, p. 43).

A esse respeito, Viana (2016) traz a seguinte análise:

O processo de aculturação foi intenso e a escola com esse caráter 'comunitário' tinha finalidades socioeducativas, desempenhando um papel fundamental naquele contexto de urbanização e de adaptação à vida na cidade, por meio das suas práticas, seja no trabalho direto com os alunos, seja no envolvimento com a comunidade. (VIANA, 2016, p. 70).

Na segunda gestão de Lerner (1979-1983) houve a criação de novos projetos educacionais, entre eles o das Hortas Escolares, que foram inseridas nos espaços livres escolares e que ficariam sob os cuidados dos estudantes. Este projeto tinha como objetivo abordar conceitos das aulas de ciências através de uma experiência ao ar livre.

No início dos anos 80, o processo de redemocratização no Brasil apontava para transformações também no cenário Educacional. Em Curitiba, com o novo governo de Maurício Fruet (1983-1985), não seria diferente.

A Teoria da Educação, nesse momento, começou a ser discutida por todos os professores e, com mais liberdade de ação. Ela passou a ser uma questão mais fácil de lidar. Basta que você coloque a questão que homem é esse que você quer formar? Como nós vamos fazer isso? E através dessa discussão, dessa reflexão, você vai construindo todo um corpo teórico. (FIGUEIREDO NEVES, in COSTA, 2010)

Pode ser destacado neste período, o documento "Política de Educação para uma Escola Aberta" (1983), que norteará o pensamento pedagógico da RME, e que

---

<sup>16</sup> Os Clubes de interesse tinham como objetivo "(...) atender às diferenças individuais e contribuir para a formação do aluno." (COSTA, 2007, p. 44).

questionava as relações professor-estudante, valorizava os saberes populares e colocava o estudante como centro no trabalho pedagógico (COSTA, 2010).

A gestão de Fruet, apesar de curta, foi de suma importância para a RME e ficou marcada pela “Gestão Participativa” e valorização da cultura local. A gestão seguinte, de Roberto Requião (1986-1988), deu continuidade aos avanços do governo anterior, com destaque à transformação dos departamentos em secretarias. Assim, em 1986, o Departamento de Educação dava lugar à Secretaria Municipal de Educação. Outro destaque neste período foi o documento “Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira” (1988), como um desdobramento das discussões da Escola Aberta, incluindo noções mais contemporâneas do pensamento pedagógico (COSTA, 2010).

O Currículo Básico foi mantido na gestão seguinte, o terceiro mandato de Jaime Lerner (1989-1992) na prefeitura de Curitiba. Até então, as renovações no contexto educacional do município não foram acompanhadas por transformações em sua arquitetura escolar e foi durante a terceira gestão de Lerner que duas iniciativas marcaram a paisagem urbana de Curitiba: os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), iniciativa do governo Federal, e os Centros de Educação Integral (CEI), estes que se tornariam a marca da terceira gestão de Lerner.

FIGURA 6 – ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO NOVO DO CAIC



Fonte: COSTA (2010).

O CAIC surgiu inicialmente com o nome de Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAP), que fazia parte do Projeto Minha Gente, do governo

de Fernando Collor (1990-1992). A proposta era inspirada no projeto do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), iniciativa de Darcy Ribeiro, secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro na década de 1980 (MARQUES, 2007). Os CAICs tinham como objetivo ser também um equipamento social de apoio à criança e à comunidade, através de assistência médica-odontológica, incentivo a práticas esportivas e cursos profissionalizantes. O projeto arquitetônico dos CAICs é de autoria do arquiteto João Filgueiras Lima, conhecido como Lelé, importante nome na arquitetura moderna brasileira, e que intencionava representar valores como modernidade e progresso. Alinhado com os objetivos pedagógicos do programa, o projeto arquitetônico colocava em destaque a quadra esportiva (volume trapezoidal), a fim de ser um marco na paisagem local. Há também pátios internos e externos, que tinham o propósito de proporcionar ventilação e iluminação para as salas de aula (preocupação constante da arquitetura moderna) (MARQUES, 2007). Curitiba conta com dois CAICs que, assim como muitos em outras cidades, acabaram se transformando em escolas convencionais com o passar do tempo (COSTA, 2010).

Na década de 90, as discussões em Curitiba sobre a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola resultaram na criação do Projeto Educação Integrada em Período Integral e na implantação das Escolas de Tempo Integral (ETI) (CURITIBA, 2022). Nos anos seguintes, algumas escolas receberam também uma estrutura física anexa ao edifício escolar e passaram a ser denominadas de Centros de Educação Integral (CEIs). Os CEIs se aproximavam dos conceitos propostos por Darcy Ribeiro e propunham que as crianças tivessem acesso à educação formal em um período e no outro período a experiências variadas, como expressão corporal, artes e informática. Em Curitiba, os CEIs foram projetados pelo IPPUC e se materializaram com uma construção de 3 pavimentos, implantada nos terrenos das escolas da RME, que também atendia a essa subdivisão:

No primeiro pavimento do anexo, trabalhava-se o aspecto corporal, desenvolvendo brincadeiras, jogos, todo tipo de recreação, ginástica para alunos e pais, conteúdos da educação física, ritmos, danças, músicas. Já no segundo piso, os professores trabalhavam com prioridade todas as formas de expressão e comunicação: literatura e teatro, entrevista com profissionais e autoridades ou pais e mães de alunos de diferentes profissões (as quais eram gravadas e posteriormente registradas pelos alunos); o contar de causos, a mímica, desenhos, pintura e artes em geral. No terceiro e último pavimento, as atividades desenvolvidas versavam sobre tecnologia e meio ambiente. (MANZOCHI, in COSTA, 2010, p. 63)

FIGURA 7 – CEI RITTA ANNA DE CASSIA



Fonte: COSTA (2010).

FIGURA 8 – PÁTIO DA ESCOLA MUNICIPAL CEI CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE



Fonte: COSTA (2010).

Outra iniciativa municipal no âmbito da Educação que marcou a paisagem de Curitiba foi a implantação dos Faróis do Saber, na gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1996), que consistem em pequenas bibliotecas instaladas em escolas e praças.

FIGURA 9 – FAROL DO SABER MACHADO DE ASSIS, O PRIMEIRO CONSTRUÍDO EM CURITIBA



Fonte: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/primeiro-farol-do-saber-de-curitiba-e-totalmente-revitalizado-pela-prefeitura/37181>. Acesso em: 02 de set. 2021.

Da década de 90 aos dias de hoje, outros projetos marcaram a história da RME como as Unidades de Educação Integral (UEIs) e os Piás ambientais. Contudo, não houve para esses projetos a elaboração de um projeto arquitetônico marcante ou que se destacasse na paisagem. Na atual gestão de Rafael Greca (2021-atual), o modelo escolar retomou valores das gestões de 1990, acrescentando avanços na área de tecnologia e inovação. É o caso, por exemplo, da retomada do projeto dos Faróis do Saber, agora denominados Faróis do Saber e Inovação.

Já o atual projeto padrão das escolas municipais de Curitiba (Figura 10) segue a tendência adotada pelo município nas décadas anteriores: uma arquitetura mais simplificada, variando apenas as tipologias de um ou dois pavimentos, e de certa forma segue principalmente a lógica de “atender ao programa de necessidades”. O desenvolvimento dos projetos arquitetônicos das escolas da RME de Curitiba é dividido da seguinte forma: o projeto padrão e novos projetos são desenvolvidos pelo IPPUC; já os projetos de implantação são feitos de forma conjunta pelo IPPUC e pela Coordenadoria de Obras e Projetos da SME, ao passo que manutenção e reformas são realizadas pela Coordenadoria. Não há uma atribuição evidente sobre a quem compete o projeto das áreas externas das escolas, que em geral são realizados pela Coordenadoria; muitos deles são projetos importantes para este trabalho e serão apresentados a seguir. Nas últimas décadas, com a obrigatoriedade de quadras cobertas nas escolas, o município também tem investido constantemente na construção desses espaços, que também seguem um projeto padrão.

FIGURA 10 – EDIFÍCIO PADRÃO ATUAL, ESCOLA MUNICIPAL KO YAMAWAKI



Fonte: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/escolas-municipais-preparam-volta-as-aulas/28524>. Acesso em: 02 de set. 2021.

FIGURA 11 – QUADRA ESPORTIVA ESCOLA PADRE JOSÉ ANCHIETA



Fonte: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/prefeitura-entrega-farois-cmeis-quadras-cobertas-e-centros-de-formacao/56885>. Acesso em: 02 de set. 2021.

Embora não tenha sido possível localizar pesquisas sobre a arquitetura escolar da RME dos últimos anos, durante o estágio na SME pude identificar projetos interessantes para as áreas externas de algumas escolas. Esses projetos foram desenvolvidos pela arquiteta Leila do Rego Elias durante os últimos 15 anos, sendo que apenas alguns deles foram executados.

FIGURA 12 – ÁREA EXTERNA EM JOSÉ CAVALLIN



Fonte: Coordenadoria de obras e projetos/SME (2018).

FIGURA 13 – PINTURA INSPIRADA EM UM CATAVENTO EM JOSÉ CAVALLIN



Fonte: Coordenadoria de obras e projetos/SME (2018).

Os projetos de paisagismo incluem formas orgânicas, diversidade de espécies vegetais, hortas mandalas, paginações de piso que favorecem jogos e brincadeiras, além de subdivisões do espaço que contribuem para que diferentes atividades possam ser realizadas sem que haja conflitos. Contudo, esses projetos, bem como outros, foram tentativas pontuais de melhoria dos espaços escolares e não foram assimilados como parte dos planos de governo. Esses projetos também serão utilizados como referenciais para esta pesquisa e serão melhor apresentados no capítulo de metodologia.

Enfim, ressaltamos que a padronização dos edifícios escolares em si não é um problema e até possui vantagens, como o fator econômico e o controle de qualidade (desde que haja revisões constantes a fim de aprimorar as futuras

construções). Contudo, o grande problema está em sua implantação (BARROS, 2002). Segundo Kowaltowski (2011), a adaptabilidade do projeto padrão nos lotes fica bastante comprometida a depender da topografia e proporção do terreno. Esses problemas também impactam diretamente a qualidade das áreas livres escolares. Como será apresentado no capítulo de metodologia, o projeto padrão atual da RME de Curitiba segue um padrão muito comum em outras cidades, onde há o projeto do edifício e a área externa é aquela “que sobra” e que será ocupada por outros itens do programa de necessidades, como a quadra, o estacionamento e a rampa de acessibilidade.

Além disso, o projeto padrão acaba muitas vezes não dialogando com aspectos culturais, sociais e ambientais do local em que é inserido. Neste sentido, um partido padronizado (ao invés de um projeto) poderia ser mais flexível e se adaptar melhor em variados contextos. Ou seja, não apenas reuplicar um projeto arquitetônico padrão em diferentes locais, mas desenvolver diferentes projetos a partir das mesmas diretrizes, normas e princípios.

A partir desse recorte histórico, observamos que, embora muitas décadas tenham se passado desde a instalação das primeiras escolas no país, há permanências que a caracterizam, aspectos culturais e comportamentais, que seguem até os dias de hoje, o que se denomina de cultura escolar (MAFRA, 2003). Esta cultura escolar historicamente priorizou os espaços construídos, destinados ao ensino formal, em detrimento dos espaços externos e das experiências lúdicas. Desse modo, apesar de mudanças na arquitetura escolar, há características que permanecem como, por exemplo, a atenção voltar-se para dentro do edifício escolar e não para fora.

Por fim, também é possível identificar que propostas inovadoras na arquitetura escolar brasileira foram iniciativas isoladas que não fizeram parte de um plano nacional (RIBEIRO, 2004). Na RME de Curitiba, nota-se que as discussões no campo da Educação estiveram sempre presentes e resultaram em políticas educacionais importantes para o município. Com relação a arquitetura das escolas da RME, alguns projetos e iniciativas se destacaram dos projetos padrões, todavia poucos foram assimilados como plano municipal.

### 2.1.2 As experiências lúdicas na escola

No tópico anterior, o espaço escolar foi apresentado a partir da perspectiva projetual, ou seja, o projeto arquitetônico e os discursos que ele carrega. Neste tópico, o foco se dará nas experiências vivenciadas no espaço, ou seja, o lugar-escola. O enfoque será nas experiências lúdicas, compreendendo a importância que elas assumem para o desenvolvimento das crianças. Assim, apresentaremos neste tópico o pensamento de Snyders, o qual baseia este trabalho, articulando-o aos conceitos de ludicidade, lazer e cultura lúdica. Por fim, relacionaremos as experiências lúdicas ao desenvolvimento integral humano.

Embora muitos avanços tenham sido feitos na educação escolar brasileira, um discurso muito comum ainda parece prevalecer: a ideia de que não se pode aprender com alegria (LIMA, 1989). Neste sentido, tomaremos os trabalhos de George Snyders (1917-2011) sobre a alegria na escola para embasarmos esta pesquisa. Snyders foi um importante nome nos campos da educação e da pedagogia, seus trabalhos têm matriz na linha marxista e podem ser divididos em duas fases: a primeira com foco na escola e as lutas de classe e a segunda no que ele chama de alegria na escola (CARVALHO, 1999).

Snyders se contrapunha a Educação Tradicional dos anos 1970, bem como o movimento Escolanovista, mencionado no tópico anterior, alegando que este não havia superado os problemas da Educação Tradicional. Os problemas dessas pedagogias, segundo ele, dizem respeito sobretudo aos conteúdos trabalhados nas escolas, geralmente descolados da realidade dos estudantes (CARVALHO, 1999). A partir dessa perspectiva, focaremos nos trabalhos da segunda fase do autor, onde ele apresenta a alegria<sup>17</sup> no ambiente escolar como uma dimensão fundamental para a formação dos sujeitos.

Nesses trabalhos, Snyders expõe alguns dos temas fundamentais para esta dissertação, o primeiro deles diz respeito às funções da escola. Segundo ele, a escola possui duas funções primordiais: a de preparar as crianças para o futuro e a de assegurar as alegrias presentes durante esse processo (SNYDERS, 1993). Para o

---

<sup>17</sup> Segundo Carvalho (1999), a alegria defendida por Snyders parte do conceito de humanização do homem na filosofia marxista, "(...) ou seja, do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas" (CARVALHO, 1999, p.164). Sendo que essa alegria (ou plenitude), estaria profundamente relacionada a transformações na sociedade.

autor, essas funções deveriam ser complementares, embora o que se veja comumente é a tendência em priorizar a criança enquanto um futuro adulto do que a criança presente. Assim, cabe às escolas encontrar um ponto de equilíbrio entre essas funções, e o que se observa como solução é uma separação drástica entre os tempos (e espaços) de aprendizagem e divertimento. A tese defendida por Snyders (1993) centra-se no que ele denomina alegrias intermediárias, ou seja, que o aprendizado formal pode ser prazeroso, bem como os tempos livres destinados aos jogos e brincadeiras também promovem a aprendizagem.

O segundo tema, que consiste na base do pensamento pedagógico de Snyders, diz respeito à cultura<sup>18</sup>. O autor traça uma relação intrínseca entre a alegria na escola e a cultura, inclusive cunhando o termo “alegria cultural” (SNYDERS, 1993, p.32). Segundo ele, a escola deveria promover o contato com interesses culturais variados, valorizando o conhecimento empírico e as manifestações culturais próprias do contexto dos estudantes. Esses discursos influenciaram diversos pedagogos brasileiros, inclusive Snyders é referenciado no material de apresentação dos Centros de Educação Integral de Curitiba (CURITIBA, 1992).

Assim, partindo da ideia, fundamental para esta dissertação, de que a escola pode ser um espaço de alegria, utilizamos outro conceito que muito se aproxima da alegria proposta por Snyders: o da ludicidade. Segundo Gomes (2004), o lúdico diz respeito a “(...) uma expressão humana de significados da/cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto.” (GOMES, 2004, p.145). Já Luckesi (2005), apresenta a ludicidade a partir da abordagem interna, ou seja, a partir do sujeito que a vivencia. Desse modo, ele a define como um estado de consciência, isto é, um “fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior.” (LUCKESI,

---

<sup>18</sup> Segundo Carvalho (1999), para Snyder “(...) existem basicamente dois tipos de cultura: uma cultura imediata, formada no cotidiano, não sistematizada, que ele chama de cultura primeira, e uma cultura sistematizada, que ele ora denomina de cultura elaborada, ora de cultura escolar.” Segundo o autor, “Snyders procura demonstrar que entre as duas formas de cultura não existem antagonismos; existem diferenças, mas estas não criam entre as duas um fosso intransponível. Pelo contrário, de uma forma dialética, a cultura escolar, representada pelo professor, encontra-se em continuidade com a cultura primeira, que é a cultura do aluno.” Por fim, sintetiza que “Para Snyder, a escola, a Pedagogia Progressista, tem que realizar este movimento, o movimento de fazer passar da cultura primeira à cultura elaborada, sem que seja necessário negar ou abandonar a primeira, mas sabendo situar seus limites a ampliar e aprofundar o que nesta era só uma impressão, algo pressentido, não sistematizado.” (CARVALHO, 1999, p.163).

2005, p.25). Neste trabalho, utilizaremos o conceito de ludicidade a partir dessas duas visões.

Ao articular a ludicidade às dimensões tempo e espaço, chegamos à definição de lazer. Em outras palavras, o lazer diz respeito a práticas não obrigatórias, ou seja, de livre escolha, que ocorrem em um espaço e tempo disponível, tendo como elemento central a ludicidade. Segundo Rechia (2017), o lazer deve ser compreendido como uma dimensão da vida e, por essa razão, trata-se de um fenômeno sociocultural. No caso brasileiro, o lazer é também um direito social assegurado pela Constituição brasileira (BRASIL, 1988). Na escola, esses tempos disponíveis correspondem ao recreio, entrada e saída das aulas, entre outros fragmentos de tempos livres.

Estudar o fenômeno do lazer na escola ainda pode gerar divergências no campo da Educação, podem surgir questionamentos a respeito das funções da escola e que o lazer estaria relegado a outros tempos e espaços. Contudo, a partir de pesquisas anteriores, em especial do GEPEC, há evidências de que o lazer no ambiente escolar existe não apenas como parte do currículo formal, como também informalmente no cotidiano escolar (RECHIA, 2006; ANDRADE, 2020). Nos Planos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, o tempo/espaço do lazer diz respeito sobretudo ao recreio e, como aponta Andrade (2020) em um estudo sobre o recreio escolar e as experiências de lazer das crianças em uma escola da RME de Curitiba, ele ainda carrega discursos atrelados à sua institucionalização no estado do Paraná, como um tempo de descanso do corpo, separado do desenvolvimento intelectual. Embora marcas desse discurso também tenham sido identificadas nas falas das crianças, a pesquisadora observou que:

A partir da observação participante e das rodas de conversas com as crianças, percebemos que, apesar disso, as crianças brincam e essa realidade do recreio, mesmo que reduzida, ainda está presente em todas as escolas e contém uma riqueza para o desenvolvimento humano. (ANDRADE, 2020, p.192)

Neste sentido, muitos autores apontam para a importância da escola de educar para e pelo lazer, isto é, o lazer como veículo e como objeto de educação (MARCELLINO, 1987). Segundo Marcellino (1987), em seu livro “Lazer e Educação”, o lazer como veículo de educação diz respeito ao seu potencial educativo, que contribui para o desenvolvimento a nível pessoal e social, isso em virtude do “(...) incentivo ao auto aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e

desenvolvimento do sentimento de solidariedade” (MARCELLINO, 1987, p.60). O educar para o lazer, por sua vez, trata-se de sensibilizar as pessoas para outros tempos e espaços, para que visualizem as oportunidades e desenvolvam autonomia. Neste sentido, a escola pode ser um importante espaço de contato com os conteúdos culturais do lazer<sup>19</sup> (DUMAZIDIER, 1980), uma vez que ao vislumbrar diversas possibilidades de interesses, maior será o desenvolvimento de autonomia do indivíduo. A respeito disso, Andrade (2020) sintetiza:

Alguns exemplos citados nesta pesquisa demonstraram que, aprendizados construídos pelas crianças em outros contextos, se manifestavam no seu tempo/espaço de lazer no recreio, configurando a materialização de uma educação para a vivência da experiência do lazer trazida de outras disciplinas e de fora dos muros da escola. (ANDRADE, 2020, p.195)

A partir dessa constatação, é possível reafirmar o caráter interdisciplinar da educação para e pelo lazer, ou seja, o lazer não deve ser como uma disciplina, mas estar presente no currículo como um conhecimento legítimo a ser trabalhado de forma interdisciplinar (MARCELLINO, 1987).

Um dos princípios básicos para vivenciarmos experiências de lazer é o tempo livre, que durante a infância é preenchido sobretudo com jogos e brincadeiras (PEREIRA; NETO, 1999). Desse modo, ao falar sobre as experiências de lazer da infância nos remetemos a tais atividades, embora elas só façam sentido e sejam compreendidas como tal devido a um sistema de significações que as antecede, isto é, o que Brougère (1998) denomina de cultura lúdica. Para ele, a cultura lúdica corresponde a:

---

<sup>19</sup> O termo “conteúdos culturais do lazer” foi cunhado por Dumazedier (1980) para designar as cinco áreas de interesse no lazer: manuais, intelectuais, sociais, físico-esportivos e artísticos. Essas áreas são divididas de acordo com o elemento central trabalhado em cada uma delas, assim, nos interesses manuais o elemento central corresponde à manipulação de objetos; nos intelectuais ao raciocínio; nos sociais à sociabilidade; nos físico-esportivos ao movimento; e por fim, nos artísticos à sensibilidade.

(...) conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar. (BROUGÈRE, 1998, p.2)

O que o autor coloca a partir dessa definição é que a criação da cultura lúdica não se dá nos jogos e brincadeiras, mas antecede essas atividades e, bem como toda cultura, se origina por meio da interação social:

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. (...) Mas esse jogo, longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo. (BROUGÈRE, 1998, p.3)

Assim, é importante ressaltar o protagonismo da escola como um espaço de produção e enriquecimento da cultura lúdica, por meio da interação com outras crianças e da educação para o lazer:

Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. (BROUGÈRE, 1998, p.2)

Neste sentido, Spréa (2010) apresenta o recreio escolar como um momento privilegiado para a produção das culturas infantis<sup>20</sup>, pois dado o distanciamento da supervisão dos adultos, há maior liberdade de ação. Segundo o autor, isso faz com que as crianças sejam "(...) correalizadoras de sua socialização." (SPRÉA, 2010, p.76). Desse modo, para ele o recreio é um espaço de intensa aprendizagem, no qual se pode notar "(...) traços culturais que são transmitidos e reformulados na intimidade dos grupos infantis, enquanto as crianças brincam." (p.76). A ilustração abaixo do educador e ilustrador Francesco Tonucci, também conhecido como Frato, sintetiza essa constatação:

---

<sup>20</sup> Spréa (2010) adota em seu trabalho o termo cultura infantil, comumente empregado nos estudos de sociologia da infância.

FIGURA 14 – ILUSTRAÇÃO DE FRATO SOBRE A APRENDIZAGEM NA ESCOLA.



Fonte: Tonucci, 2007.

Partindo dessa perspectiva, pode-se ver a escola como um importante espaço de compartilhamento social e de produção e crescimento cultural, sendo para isso fundamental compreender a educação e o desenvolvimento para além da aprendizagem da escrita e da leitura. Neste sentido, nos deparamos com os temas da educação e do desenvolvimento integral.

A educação integral é tida como direito social pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>21</sup> e segundo Guar4 (2009):

Supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e al4m dela, que promovam condiç4es para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da crianç4 e do jovem. Sua inclus4o no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repert4rio cultural, social, pol4tico e afetivo que realmente prepare um presente que fecundar4 todos os outros planos para o futuro. (GUAR4, 2009, p.77)

A educaç4o integral j4 foi mencionada no t4pico anterior ao falarmos sobre a proposta de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educaç4o P4blica e sobre

<sup>21</sup> Cap4tulo IV – Do Direito 4 Educaç4o, 4 Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Art. 53: “A crianç4 e o adolescente t4m direito 4 educaç4o, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exerc4cio da cidadania e qualificaç4o para o trabalho (...)” (MINIST4RIO DA MULHER, DA FAM4LIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2019, p.43)

os Centros de Educação Integral de Curitiba. A partir desses exemplos concretos, se faz necessário pontuar duas considerações: a educação integral não se reduz à escola de tempo integral, isto é, ao número de horas que as crianças passam dentro da escola e não se restringe ao ambiente escolar, compreendendo assim a escola como parte de um ecossistema de aprendizagem que agrega também outros espaços. Neste trabalho, nos limitamos à análise do espaço escolar por uma questão de delimitação da pesquisa e por compreendermos a escola como um “(...) espaço privilegiado de organização dos saberes universais” (GUARÁ, 2009, p.75) e de socialização, onde muitas crianças podem ter experiências típicas da infância (BARROS, 2018).

Bem como Guará (2009), nos apoiamos na visão de Bronfenbrenner sobre desenvolvimento humano, para o qual ele diz respeito a:

(...) acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo e em crescimento, e as propriedades mutáveis dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, uma vez que este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes, e pelos contextos maiores em que os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 1979, p. 21, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Em outras palavras, para Bronfenbrenner o desenvolvimento humano pode ser compreendido a partir do acúmulo das relações que se estabelecem entre sujeito e contextos enquanto um processo progressivo ao longo da vida.

Por fim, a partir do entendimento de educação integral e desenvolvimento integral, pode-se dizer que a articulação entre eles se dá:

(...) na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Neste mundo real a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas. (GUARÁ, 2009, p. 78).

Neste sentido, compreendendo o locus central que a escola assume durante a infância (junto a outros espaços, como a casa), ela também possui o papel de

---

<sup>22</sup> Esta definição refere-se à teoria ecológica do desenvolvimento humano cunhada por Bronfenbrenner.

promover a oferta dessas oportunidades que possam contribuir para o desenvolvimento da criança.

Assim, a partir das ideias apresentadas neste tópico, compreendemos as experiências lúdicas como essenciais para um desenvolvimento pleno dos indivíduos em todas as fases da vida, sobretudo na infância, as quais estão essencialmente ligadas à cultura. E, bem como Snyders (1993), almejamos que “(...) o desenvolvimento e a alegria não estejam separados (...)” (SNYDERS, 1993, p.21). Observamos também que embora a síntese histórica apresentada na seção anterior aponte para a existência de uma cultura escolar, há um cotidiano vivido e praticado no ambiente escolar, isto é, a cultura na escola<sup>23</sup> (MAFRA, 2003).

Por fim, para que as crianças desfrutem das experiências lúdicas dentro da escola, além de um tempo disponível, é necessário que haja um espaço propício para que essas atividades sejam plenamente vivenciadas. Sendo assim, na próxima seção serão apresentados os espaços livres escolares como espaços privilegiados para o lazer.

## 2.2 ESPAÇOS PARA O LAZER NA ESCOLA

Se para os educadores o lócus central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. Pois é lá que eles praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali, na escola: o encontro com o outro, com os outros (BARROS, 2018, p. 21)

Na seção anterior, partimos de um olhar mais abrangente sobre o espaço escolar e o lugar escola para nesta nos aproximarmos mais do objeto dessa dissertação. Assim, trataremos aqui especialmente dos espaços escolares privilegiados para as experiências lúdicas, tendo como foco as áreas livres. Por fim, apresentaremos os aspectos teóricos da metodologia adotada.

Como apresentado anteriormente, o lazer pode ser compreendido a partir da articulação de três dimensões: espaço, tempo e ludicidade, sendo o espaço um elemento central para materialização das experiências nos tempos de lazer

---

<sup>23</sup> Além dos termos cultura escolar e cultura na escola, Mafra (2003) apresenta também a cultura da escola, isto é, as características que a definem enquanto instituição, suas normas, delimitações nos tempos e espaços, etc.

(ANDRADE, 2020). Neste sentido, estudos (RAYMUNDO; KUHNEN; SOARES, 2010; MORO, 2012) corroboram com a hipótese de que o espaço físico interfere nas interações entre as crianças e o brincar.

Embora essa relação (espaço-brincadeira-criança) exista, o lazer é um aspecto que tende a ser menos considerado nos programas de necessidades dos projetos arquitetônicos das escolas, sobretudo a partir do ensino fundamental. Nos programas de necessidades, relaciona-se uma necessidade (por exemplo, aprendizagem), a um ambiente (sala de aula) e a uma respectiva metragem quadrada. Eles são elaborados a partir de normas, estudos e revisões de literatura, e tem como objetivo garantir condições adequadas para cada atividade, desempenhando um importante papel para assegurar a qualidade dos espaços (MOREIRA; KOWALTOWSKI, 2009). Contudo, esta ferramenta possui limitações e os projetos arquitetônicos escolares não deveriam se ater apenas a ela.

Por exemplo, como projetar um espaço qualificado para o brincar? A resposta para essa pergunta não se resume apenas a uma metragem mínima. Dessa forma, embora o programa de necessidades seja uma importante ferramenta de projeto em arquitetura escolar, reduzir o projeto de uma escola à mera obediência do programa pode ser um erro (FLORES, 2011). Por esse motivo, se faz importante a utilização de outras ferramentas de projeto que possam complementar o programa de necessidades. Este trabalho se propõe a ser uma dessas ferramentas, reunindo diretrizes projetuais para as áreas livres escolares que possam contribuir para a qualidade desses espaços.

Como em muitas cidades ainda impera a lógica de seguir estritamente o programa de necessidades nos projetos de escolas, o espaço que comumente aparece relacionado às experiências lúdicas é o pátio escolar, que assume centralidade nos estudos sobre os jogos e brincadeiras na escola (SPREA, 2010; ANDRADE, 2020). Além do pátio, outros espaços privilegiados para os jogos e brincadeiras na escola são aqueles que não possuem uma função definida (TONUCCI, 2004), tais como corredores, escadas e demais áreas livres.

Esses espaços, que escapam da lógica do programa de necessidades e fogem a ordem estabelecida nos projetos, são o que Nascimento (2014) denomina “entre-espaços”, e “Quem melhor que a criança para descobrir tais espaços, diante de sua liberdade e imaginação?” (NASCIMENTO, 2014, p. 15). Para Nascimento (2014), ao assumir a importância desses espaços, podemos olhar para os projetos

arquitetônicos como um “espaço em contínuo acontecer”, como uma obra aberta, que possibilita às crianças reinventá-los continuamente. Desse modo, observamos que os espaços livres e menos estruturados são privilegiados para o brincar ao oportunizarem maior diversidade de formas de apropriação e, por esse motivo, neste trabalho focaremos o olhar sobre essas áreas.

### 2.2.1 A importância das áreas livres

Neste tópico, será apresentada a importância das áreas livres escolares e, para isso, seguiremos da seguinte forma: conceituação dos espaços livres escolares; a importância desses espaços; os usos desses espaços pelas crianças; e, por fim, os fatores que contribuem para a má utilização desses espaços.

Primeiramente, partiremos da conceituação. Utilizamos neste trabalho os termos espaço e área livre<sup>24</sup> como sinônimos e adotamos a concepção de espaço livre definida por Magnoli (2006) com algumas considerações; para o autor os espaços livres são todos aqueles não ocupados por uma construção. Em uma escola, esses espaços correspondem aos pátios, jardins e demais áreas de circulação externa. Contudo, algumas áreas ocupadas por um volume construído também serão consideradas neste estudo, como as quadras esportivas. Isso porque na RME de Curitiba, as quadras são separadas da construção da escola, e são muito utilizadas pelos estudantes durante os períodos livres das aulas. Dessa forma, adotaremos neste trabalho a seguinte definição de áreas/espaços livres: áreas/espaços externos ao edifício escolar nos quais os estudantes podem circular nos períodos livres das aulas.

Muitos estudos sobre as áreas livres escolares já foram realizados com diferentes abordagens. Por exemplo, o projeto “O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres: Uso, Forma, Apropriação” dos grupos de pesquisa ProLUGAR, Sistema de Espaços Livres (SEL) e Grupo Ambiente Educação (GAE) do curso de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, investigou os pátios escolares como parte do sistema de espaços livres urbanos. Segundo esses pesquisadores, o

---

<sup>24</sup> Espaço livre e área livre são termos consolidados nas áreas da arquitetura, urbanismo e geografia, e são amplamente utilizados em estudos arquitetônicos e urbanos.

processo de urbanização, sobretudo em grandes cidades, acarretou a diminuição dos espaços livres nas cidades e, em face disso, os pátios escolares assumem uma importância a mais, não apenas para os estudantes, mas para toda comunidade<sup>25</sup> (AZEVEDO; RHEINGANTZ; TÂNGARI, 2011).

Neste trabalho, o enfoque se dará em uma escala mais reduzida, observando apenas as áreas livres dentro das escolas. Apesar disso, reconhecemos que os processos de urbanização também impactam diretamente a qualidade das áreas livres escolares. Como exemplo, podemos citar a disponibilidade cada vez menor de terrenos grandes e favoráveis<sup>26</sup> para implantação de novas escolas. Segundo Flores (2011), a baixa disponibilidade de grandes terrenos nas cidades pode ser um dos motivos para a falta de exigências em relação aos espaços livres escolares. Contudo, apesar de grandes terrenos com boas condições de implantação serem o cenário ideal para uma escola, os espaços livres reduzidos também têm potencial e não devem ser tratados como espaços residuais ou dispensáveis.

(...) esses espaços não devem, sob hipótese alguma, ser tratados como dispensáveis ou menos importantes, pois não o são. Eles fazem parte da dinâmica escolar e contribuem para uma escola adequada da mesma maneira que a biblioteca, os laboratórios e a sala de informática. Uma escola não pode se resumir a meia dúzia de salas de aula dispostas ao longo de um corredor. (FLORES, 2011, p.150)

Segundo Toranzo (2009), o fato de os espaços livres nas escolas serem tratados historicamente como espaços dispensáveis pode estar na diferença de importância atribuída a eles em comparação aos espaços construídos. Para ela, os espaços escolares construídos costumam estar vinculados às atividades intelectuais, ao passo que os espaços livres comportam as atividades corporais, como o movimento, os jogos e as brincadeiras. Embora o campo científico já tenha superado a dicotomia entre corpo e mente, apontando para uma compreensão na qual não é

---

<sup>25</sup> A utilização dos pátios escolares pela comunidade também já foi investigada em Curitiba pelos pesquisadores do GEPEC. O mais recente estudo foi de Cardoso (2022), o qual tratou do uso dos espaços escolares pela comunidade em um bairro de Curitiba que dispõe de poucos espaços públicos para esporte, lazer e cultura.

<sup>26</sup> Nos referimos aqui à qualidade do lote no que diz respeito a sua topografia, o fato de ser uma área alagadiça ou não, entre outras características.

possível dissociar uma dimensão da outra, alguns resquícios desse pensamento permanecem em diversas situações, inclusive no espaço escolar.

Em síntese, em muitos casos o projeto e uso dos espaços escolares pode ser definido da seguinte maneira: os espaços fechados, como as salas de aula, são ambientes sérios de aprendizagem, ao passo que nos espaços livres, as crianças podem gastar suas energias para enfim retornar ao espaço de aprendizagem. Essa separação drástica entre aprendizagem e diversão já foi apresentada no tópico anterior a partir de Snyder e fica evidente ao estudarmos o espaço escolar: não é raro identificar uma divisão nítida nas escolas entre o espaço construído e o espaço livre, havendo por exemplo pouca comunicação física ou visual entre eles. Essa separação entre o uso dos espaços “fechados” e “abertos” também foi identificada por Rechia (2006) em seu estudo sobre as experiências lúdicas nos espaços escolares em Curitiba:

Aqui, vale uma ressalva: o espaço escolar fechado entre quatro paredes (sala de aula) é permeado de regras, de controle, de estratégias que servem para preservar a ordem e o bom relacionamento entre todos. Já os espaços abertos inviabilizam muitas vezes o controle, e assim o brincar e o jogar das crianças e jovens se dá nas brechas, nos interstícios do ensino formal, nas circunstâncias em que estes encontram um espaço/tempo para se apropriarem do lugar de forma criativa e inventiva, levando elementos da cultura popular e a alegria à escola. (RECHIA, 2006, p. 99)

Muito se perde com a separação entre os espaços construídos e livres das escolas, isso porque os espaços livres possuem um papel de suma importância para o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar. Alguns autores já abordaram esse aspecto, como Toranzo (2009) em seu trabalho “Espacios abiertos para una educación por el movimiento”, onde a autora defende que os espaços livres das escolas são indispensáveis para o movimento dos corpos dos pequenos e que não deveriam ser utilizados apenas nas aulas de educação física.

Há também uma vasta literatura sobre a importância desses espaços em promover o contato entre criança e natureza. O material de base que utilizamos neste tema é o “Desemparedando a infância: a escola como lugar de contato com a natureza” (BARROS, 2018) produzido pelo projeto Criança e Natureza do Instituto

Alana<sup>27</sup>. Neste material, os autores defendem que um vínculo afetivo com os espaços livres escolares (no qual haja elementos naturais), pode levar a criança a uma melhor compreensão do mundo em que vive e de seu papel em cuidar da natureza e preservá-la. A separação drástica entre espaços fechados e abertos nas escolas também é abordado neste texto, contribuindo para que muitos educadores tratem o mundo em que vivemos como um plano de fundo a ser estudado dentro da sala de aula. Esse olhar antropocêntrico sobre o mundo e o distanciamento da natureza impulsionado pelo processo de urbanização, leva muitos adultos e crianças a passarem boa parte de seu tempo em ambientes fechados. Assim, em muitos casos, a escola é tida como o principal espaço em que as crianças podem ter experiências próprias da infância como brincar com outras crianças, explorar ambientes ao ar livre e ter contato com elementos naturais (BARROS, 2018).

Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades. (BARROS, 2018, p. 22)

A relação associativa entre o brincar e elementos naturais, também aparece na pesquisa de Azevedo, Rheingantz e Tângari (2011), onde os pesquisadores observaram que os elementos mais citados pelas crianças quando questionadas sobre os aspectos positivos dos espaços livres da escola foram as árvores, o futebol e pular corda (AZEVEDO; RHEINGANTZ; TÂNGARI, 2011). Desse modo, podemos observar que nos tempos e espaços de lazer na escola é possível sensibilizar as crianças para um olhar mais amoroso e de cuidado com a natureza, uma relação fundamental para a educação ambiental.

---

<sup>27</sup> O Instituto Alana consiste em "(...) uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos – nasceu com a missão de 'honrar a criança' e é a origem de todo o trabalho do Alana que começou em 1994 no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo. O Instituto conta hoje com programas próprios e com parceiros, que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância." (ALANA, 2022)

(...) é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza para que possam tratá-la amorosamente. Pois há relações entre sentimento de pertencimento ao mundo natural e atitudes ambientais fundamentais à sustentabilidade do planeta. (BARROS, 2018, p. 22)

Com relação ao uso e “funções” dos espaços livres escolares, tomamos como base o estudo “O uso dos espaços livres escolares nas diferentes idades”, de Flores (2011). Nele, a pesquisadora observou o uso dos espaços livres escolares por crianças de diferentes idades e, a partir disso, identificou seis principais funções desses espaços:

- a) Promover o contato e a interação social;
- b) Oportunizar os jogos e as brincadeiras;
- c) Contribuir para o desenvolvimento motor e das sensibilidades;
- d) Potencial pedagógico para as aulas;
- e) Contribuir para educação ambiental;
- f) Possibilitar atividades individuais e introspectivas.

Nesta dissertação, tangenciamos todas essas funções. Isso porque conforme temos apresentado até aqui, é possível trabalhar todas elas através das experiências lúdicas no tempo/espaço de lazer. Em menor escala, abordaremos o potencial pedagógico para as aulas nos espaços livres. Não porque o consideramos menos importante que as demais funções, ao contrário, acreditamos que os espaços livres escolares são ambientes privilegiados para as aulas e sempre que possível devem ser explorados pelos professores. Focaremos nas demais funções apenas por delimitação da pesquisa, uma vez que tratamos neste trabalho do uso dos espaços livres nos tempos de lazer.

Ao nos aproximarmos da faixa etária que trabalhamos nesta dissertação, a pesquisa de Flores (2011) identificou que as atividades mais realizadas por crianças de 7 a 9 anos nos espaços livres escolares correspondem aos jogos e brincadeiras e que a principal necessidade identificada pelas crianças dessa idade diz respeito a pouca variedade e quantidade de brinquedos. Como as crianças se movimentam muito nessa faixa etária, Flores (2011) recomenda que esses espaços devem oferecer possibilidades para o desenvolvimento motor, tais como subir, escalar, pular e correr. Dos 10 aos 12 anos, também foi identificado que além dos jogos e brincadeiras, também cresce nas crianças o interesse pelos esportes. A autora apresenta outras

recomendações para os espaços livres que serão apresentadas no capítulo de metodologia.

A partir desse recorte feito acerca dos espaços livres escolares, fica evidente a importância que esses espaços têm para as crianças. Contudo, apesar dessa importância, muitas vezes eles são menos valorizados nos projetos arquitetônicos e nos projetos político-pedagógicos das escolas. Rechia (2006), em seu estudo sobre os espaços lúdicos de algumas escolas de Curitiba, observou que os espaços livres escolares tendem a apresentar uma infraestrutura e manutenção inferior aos espaços construídos. De acordo com a autora, os espaços livres escolares melhor estruturados são destinados às práticas esportivas e às aulas de Educação Física, enquanto os espaços destinados às experiências lúdicas espontâneas são quase inexistentes. Essa observação também está descrita nos trabalhos de Azevedo, Rheingantz e Tângari (2011) e Zamberlan, Basani e Araldi (2007), e para os autores os espaços destinados aos jogos e brincadeiras são geralmente pouco atraentes e convidativos.

Outro ponto relevante diz respeito aos brinquedos ofertados pelas escolas. Segundo Raymundo, Kuhnen e Soares (2010), os brinquedos tradicionais disponíveis nos espaços de brincar das escolas, como balanço, gangorra e carrossel, direcionam a apenas uma brincadeira. Neste sentido, as autoras recomendam a instalação de brinquedos mais flexíveis, que podem proporcionar diversas atividades, estimulando a imaginação das crianças. Spréa (2010) também observou em sua pesquisa que o fato de os espaços livres não serem atrativos ou não ofertarem materiais diversificados, leva muitas crianças a optarem pelas brincadeiras de correr, em detrimento de atividades de permanência, como conversar, desenhar ou jogos de mão e tabuleiro.

A responsabilidade pela qualidade das áreas livres escolares é compartilhada entre comunidade escolar (adultos e crianças) e projetistas. Isso porque uma escola pode dispor de um projeto interessante para as áreas externas, mas não contar com um cuidado e manutenção desses espaços ou vice-versa e, para isso, é necessário que a escola se abra mais para o seu entorno e que a participação comunitária seja incentivada. No caso dos projetos arquitetônicos da RME de Curitiba, há certa indefinição acerca da responsabilidade pelo projeto das áreas livres escolares. Isso porque, conforme mencionado anteriormente, o projeto padrão dos edifícios escolares é feito pelo IPPUC, e o projeto de implantação acaba sendo uma responsabilidade conjunta entre o IPPUC e a coordenadoria de obras e projetos da SME. Conforme

apresentamos na seção anterior, foram identificados projetos interessantes para as áreas livres escolares na coordenadoria de obras e projetos; contudo, são de iniciativas pontuais que não se consolidaram ao observarmos a RME como um todo.

Além do projeto, a manutenção é outro ponto importante para garantir a qualidade desses espaços. Na RME de Curitiba, a manutenção é uma atribuição dos gestores e por este motivo pode ocasionar alguns conflitos, uma vez que depende de uma relação sistêmica entre todos os envolvidos. Essa relação será melhor apresentada no capítulo de metodologia, mas é possível adiantarmos que áreas livres escolares qualificadas (o que engloba um bom projeto arquitetônico e manutenção regular) dependem de um trabalho conjunto, que inclui arquitetos, gestores e toda a comunidade escolar.

Portanto, é importante reforçarmos que tão importante quanto um projeto qualificado para os espaços livres escolares, está o trabalho com toda a comunidade escolar para a conscientização da importância desses espaços, a fim de que eles sejam utilizados em toda sua potencialidade.

### 2.2.2 Avaliando a qualidade do lugar

Por fim, neste último tópico do referencial teórico, apresentaremos os fundamentos teóricos da metodologia escolhida. Assim, partiremos da definição de alguns conceitos base, seguida de uma contextualização histórica do método e sua relação com a arquitetura escolar, finalizando com o panorama atual de como a metodologia vem sendo utilizada em pesquisas sobre arquitetura escolar. Para isso, utilizaremos como base os trabalhos de Ono et al. (2018) “Avaliação pós-ocupação: da teoria à prática” e de Rheingantz et al. (2009) “Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação”.

Há poucas décadas, havia um entendimento de que a responsabilidade do projetista de uma casa ou uma escola se encerrava com a entrega da construção. Felizmente, noções mais contemporâneas de projeto do ambiente construído defendem que a responsabilidade deve se estender após a utilização do espaço pelas pessoas. Neste caso, surge uma etapa indispensável no projeto de uma construção: a avaliação.

Assim, com o objetivo de verificar se os aspectos normativos das construções são atendidos, bem como aspectos de habitabilidade e bem-estar dos usuários, surge

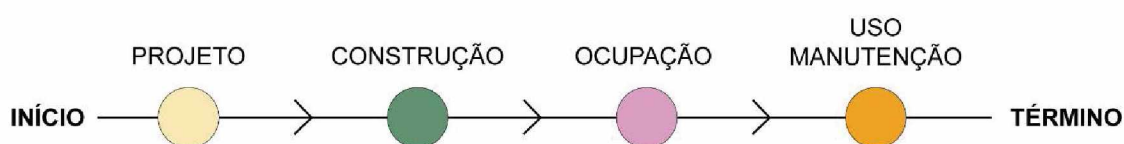
a Avaliação Pós-Ocupação (APO). Ao analisar as relações entre pessoas e os ambientes construídos, a origem da APO “(...) se encontra em pesquisas multidisciplinares do ambiente e comportamento, baseadas em diversas disciplinas tradicionais, tais como Psicologia, Antropologia, Arquitetura e Sociologia” (ONO et al., 2018, p. 26).

Embora a APO tenha se consolidado no campo da arquitetura (sobretudo no meio acadêmico), ela ainda é pouco conhecida em outras áreas. Por esse motivo, partiremos de sua definição. Segundo Rheingantz et al. (2009) a APO consiste em:

um processo interativo, sistematizado e rigoroso de avaliação de desempenho do ambiente construído, passado algum tempo de sua construção e ocupação. Focaliza os ocupantes e suas necessidades para avaliar a influência e as consequências das decisões projetuais no desempenho do ambiente considerado, especialmente aqueles relacionados com a percepção e o uso por parte dos diferentes grupos de atores ou agentes envolvidos. (RHEINGANTZ et al., 2009, p. 16)

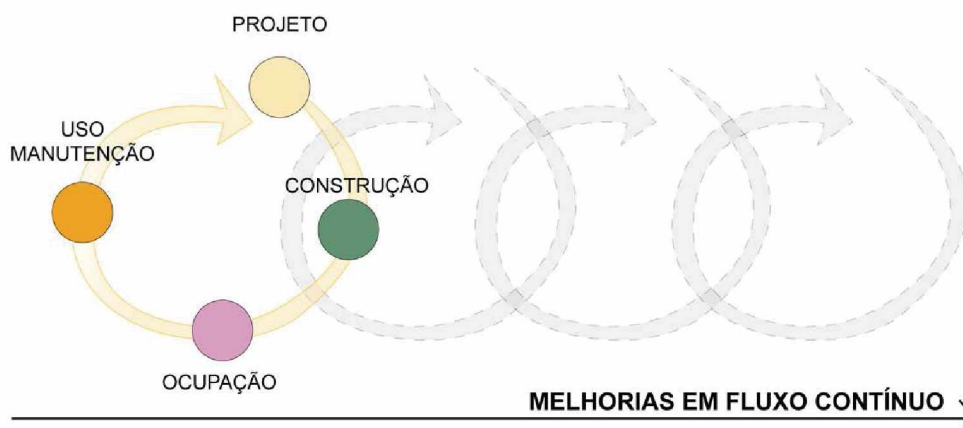
Assim, a Avaliação pós-ocupação consiste em um conjunto de procedimentos metodológicos empregados na etapa de avaliação de um ambiente construído (ONO et al., 2018). Para isso, a APO utiliza diversos instrumentos de observação e escuta dos usuários (pessoas que utilizam os espaços). Dentre esses instrumentos, há os chamados clássicos, que se consolidaram ao longo dos anos, e muitos outros criados e/ou adaptados a partir deles. O objetivo principal da APO é alimentar o processo de projeto de arquitetura, extraindo informações que promovam melhoria para os projetos seguintes (ORNSTEIN, 2017). Os esquemas abaixo (Figuras 15 e 16) ilustram os processos do projeto de um espaço sem e com a etapa de avaliação, indicando que um projeto arquitetônico não é um processo linear, mas cíclico, que a partir da avaliação deve buscar aprimorar projetos futuros.

FIGURA 15 – FLUXO CONVENCIONAL E LINEAR DO PROCESSO DE PROJETO



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Ornstein (2017).

FIGURA 16 – FLUXO DO PROCESSO DE PROJETO INCLUINDO A APO



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Ornstein (2017).

Quando mencionamos que a APO tem como um de seus objetivos avaliar os aspectos de habitabilidade e bem-estar que um espaço proporciona, estamos nos referindo à qualidade do lugar, um conceito chave para este trabalho. Conforme apresentado nos tópicos anteriores, espaço e lugar são conceitos distintos: enquanto aquele se refere a um olhar analítico (embora, seja quase impossível dissociarmos espaço da dimensão humana), este carrega também a subjetividade de quem o habita. Segundo Rheingantz, Alcantara e Rio (2005), a qualidade do lugar pode ser entendida como o principal atributo de atração de um ambiente. Em outras palavras, refere-se ao fato de um ambiente reunir aspectos positivos que despertem nas pessoas o desejo de permanecer nele. Assim, ao descrever um ambiente como qualificado ou não, estamos nos referindo a este conceito.

Para traçar uma breve contextualização histórica da APO, se faz necessário recorrermos aos antecedentes que contribuíram para sua origem. A APO se baseia em uma abordagem teórica da Psicologia, a Psicologia Ambiental, esta que por sua vez se originou após a Segunda Guerra. A unidade de análise da psicologia ambiental é a relação pessoa-ambiente e tem como objetivo avaliar as relações que se estabelecem entre ambiente e comportamento humano. Como desdobramento desses estudos, surge a Avaliação Pós-Ocupação (APO). Após 1970 até fins de 1990, a APO atravessou “(...) um processo de maturação e consolidação” (ONO et al., 2018, p. 27) e passou a ser ensinada nos cursos de arquitetura de diversos países. Segundo ONO et al. (2018), neste período contribuições do campo do Design também foram essenciais para o desenvolvimento da APO, como a abordagem “design centrado no

usuário”, apoiada em Norman (2006). Para essa abordagem, avaliar a usabilidade de um produto deve envolver tanto o desempenho de requisitos físicos (ou técnicos), isto é, funcionalidade, acessibilidade, entre outros, como também aspectos de percepção e “amigabilidade”.

No Brasil, a APO foi utilizada pela primeira vez na década de 1970 por pesquisadores do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), em conjuntos habitacionais de interesse social (ONO et al., 2018). Apesar disso, a APO se consolidou no país apenas na década de 1980, nas instituições de ensino superior. Neste período, publicações brasileiras apresentavam a importância de utilizar a APO para verificar o desempenho físico dos ambientes construídos, isso devido “(...) às deficiências técnicas encontradas no arcabouço legal e normativo disponível no país” (ONO et al., 2018, p. 33). Nas últimas décadas, a APO se disseminou em muitos cursos de pós-graduação de instituições brasileiras e proporcionou que os resultados gerados nas pesquisas contribuíssem para a qualidade de novas edificações<sup>28</sup>.

Embora a APO atenda tanto aos aspectos normativos quanto à percepção dos usuários, segundo ONO et al. (2018), o conforto psicológico ainda é pouco considerado durante a etapa de avaliação no caso brasileiro:

No caso do Brasil, as diretrizes de projeto formuladas por órgãos públicos, os códigos de edificações e as práticas arquitetônicas e urbanísticas em geral não contemplam esse tópico, ao contrário do que ocorre em vários países. (ONO et al., 2018, p. 21)

Com relação aos projetos de arquitetura escolar, a APO possui grande relevância, uma vez que os resultados extraídos a partir da aplicação da avaliação podem contribuir significativamente para projetos similares no futuro. (ONO et al., 2018).

Neste sentido, um importante nome no que se refere à avaliação de ambientes escolares é o de Henry Sanoff. O autor se dedica a reunir e desenvolver instrumentos de avaliação que até os dias de hoje são amplamente utilizados, tais como *checklists*

---

<sup>28</sup> O fato de Curitiba não contar com um curso de pós-graduação *strictu-sensu* em arquitetura e urbanismo, pode ser um dos motivos que leva à escassez de pesquisas que utilizam a APO no município.

de observação dos espaços escolares, questionários utilizando fotos e o poema dos desejos<sup>29</sup> (SANOFF, 2001). Suas pesquisas tratam de processos colaborativos de avaliação e contribuem ampliando o repertório de instrumentos de APO, agregando também outros conceitos, como colaboração e gameficação. Em vista da diversidade de instrumentos disponíveis, Sanoff (2001) também aponta que o sucesso ou fracasso de uma APO depende, sobretudo, da habilidade do pesquisador em selecionar e utilizar o instrumento mais apropriado para o objetivo de sua pesquisa.

No contexto brasileiro, muitos trabalhos relevantes foram feitos utilizando APO em edifícios escolares, como aponta Ono et al. (2018). Entre esses trabalhos está o de Elali (2002). Nele, a pesquisadora realiza uma ampla pesquisa de avaliação ambiental em escolas de educação infantil em Natal/RN e, com base nisso, identifica diretrizes para projetos arquitetônicos de escolas da educação infantil. Além dos estudos citados por Ono et al. (2018), há muitos que utilizam APO para avaliação dos espaços escolares em diferentes contextos e com diferentes objetivos.

Nas últimas décadas, a APO vêm assumindo um caráter cada vez mais interdisciplinar e tem se destacado sobretudo no aprimoramento e na criação de novos instrumentos e ferramentas (ORNSTEIN, 2017). Neste sentido, é importante mencionarmos o trabalho “Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação”, do Grupo Ambiente-Educação (AZEVEDO, 2019), que propõe uma atualização do livro de Rheingantz et al. (2009). No trabalho, os pesquisadores apresentam diversos instrumentos de pesquisa utilizados pelo grupo nas pesquisas com crianças e incorporam o termo dispositivo ao invés de instrumento<sup>30</sup>.

Apesar dos inúmeros avanços da APO nas últimas décadas, para Ornstein (2017), ainda permanecem algumas lacunas a serem preenchidas, sobretudo no que

---

<sup>29</sup> “Poema dos desejos é uma abordagem que encoraja estudantes, professores e pais a imaginar a escola dos seus sonhos através de um processo aberto, mas estruturado. (...) Quando as declarações de desejo são combinadas, elas fornecem um perfil dos desejos da comunidade escolar.” (SANOFF, 2001, p.20, tradução nossa)

<sup>30</sup> Azevedo (2019) sugere a utilização do termo “dispositivo” ao invés do usual “instrumento” visando “(...) um maior reconhecimento da importância de um modo de fazer do que propriamente à aplicação correta e sistematizada de instrumentos pré-definidos que pretendem trazer dados esperados; dispositivo pode traduzir uma espécie de gatilho que desencadeia o turbilhão de ações, interações e interlocuções presentes no processo em curso. Assim, com essa noção nos permitimos a ter uma atitude mais aberta e compartilhada com os diferentes sujeitos que interagem na pesquisa - crianças, jovens, adultos, pesquisadores e participantes, sendo o caminho metodológico construído durante o processo.” (AZEVEDO, 2019, p. 18)

diz respeito à efetiva incorporação dos resultados da avaliação nos processos de projeto. Isso ocasiona que os dados extraídos de uma APO muitas vezes não sejam aplicados na prática, conforme aponta Ono et al. (2018):

O objetivo principal de uma APO é realimentar uma situação real (...). No entanto, estudos mostram que isso constitui um problema. Os resultados de muitas avaliações não são adequadamente aproveitados e perde-se aprendizagem. (ONO et al., 2018, p. 7)

A partir da leitura da primeira seção, infelizmente sabemos que esta é uma questão complexa que diz respeito mais a uma efetiva vontade política (no caso de obras públicas), do que a uma falha de quem desenvolveu a avaliação. De todo modo, embora a aplicação dos resultados de uma APO em projetos de escolas públicas dependa de força política, é importante que os resultados extraídos da avaliação sejam sintetizados de forma objetiva, como diretrizes e/ou recomendações para que sejam incorporadas em projetos futuros.

Assim, a partir de uma contextualização teórica dos temas tratados nesta dissertação, seguiremos para o capítulo de materiais e métodos, onde apresentaremos os fundamentos metodológicos desta pesquisa, bem como a caracterização do objeto de estudo e dos participantes.

### 3 MATERIAIS E MÉTODOS: FORMAS DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO

Neste capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos deste estudo. Desse modo, iniciamos com uma caracterização da pesquisa e da Avaliação Pós-Ocupação (APO) como abordagem metodológica. Na sequência, apresentamos o objeto de estudo, os participantes e os instrumentos utilizados.

Tendo como base Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013), esta pesquisa de mestrado pode ser caracterizada como de abordagem qualitativa e natureza aplicada, isto é, tem como objetivo atender a problemas específicos, fornecendo soluções que possam ter uma aplicação prática.

Utilizamos como abordagem metodológica a Avaliação Pós-ocupação e essa definição se deu a partir do seguinte questionamento: “quais relações se estabelecem entre os estudantes e os espaços livres das escolas nos momentos de lazer?” Dessa forma, a escolha do método não se tratou de uma decisão particular, mas uma imposição do objeto de pesquisa (BUFFA, 2008). Conforme Ono et al. (2018), a definição do método se dá a partir do problema e do objetivo da pesquisa, não o contrário; assim, ao definir que este trabalho se propõe a realizar uma avaliação do ambiente construído, a escolha da APO tornou-se mais assertiva.

A APO baseia-se tanto em dados de natureza quantitativa quanto qualitativa, e embora a opinião dos usuários seja fundamental para a avaliação, é importante que esta não se apoie apenas nesses dados, e incorpore também dados técnicos, como a avaliação de especialistas (ONO et al., 2018). Segundo essas autoras, uma abordagem multimétodos da APO, envolve três etapas de construção dos dados, sendo elas:

- 1. Referenciais:** consiste em reunir “(...) conjuntos de edificações que apresentem exemplos de boas práticas, com desempenho em uso satisfatório, que possam ser incorporadas a futuros projetos.” (ONO, et al., 2018, p.85)
- 2. Avaliação do especialista:** geralmente a partir de visitas ao local, orientadas por um *checklist* e/ou roteiro. Nessas visitas, o especialista pode realizar uma conferência do projeto arquitetônico e um levantamento fotográfico.
- 3. Satisfação dos usuários:** etapa na qual os usuários são mobilizados a expressar sua opinião, satisfação e/ou sentimentos acerca do ambiente

em questão. Nesta etapa, são utilizados instrumentos a fim de mediar a interação pesquisador-usuário. Há dezenas de instrumentos documentados que podem ser usados nesta etapa, sendo indicado que o pesquisador os adapte considerando o tema da pesquisa e os participantes envolvidos.

Nesta pesquisa, seguiremos essas três etapas para a construção dos dados, sendo que cada etapa está relacionada a um objetivo específico da pesquisa, conforme o quadro abaixo. No quadro, relacionamos também um instrumento para cada etapa. Segundo Ono et al. (2018), os instrumentos da APO muitas vezes se complementam e, por isso, pode ser positivo utilizar dois ou mais.

QUADRO 1 – ETAPAS DA APO, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS ADOTADOS

<b>Etapa da APO</b>	<b>Objetivos específicos da pesquisa</b>	<b>Técnicas/ instrumentos</b>
Avaliação do especialista	Caracterizar os projetos arquitetônicos das escolas municipais de Curitiba/PR no que diz respeito ao desenho e uso dos espaços livres para as experiências lúdicas nos tempos de lazer;	Entrevista com a Secretaria Municipal de Educação; Visitas às escolas com apoio do <i>checklist</i> ;
Satisfação dos usuários	Localizar as relações entre as experiências lúdicas dos estudantes e as áreas livres das escolas nos momentos de lazer;	Aplicação do instrumento “Mapeando os lugares lúdicos da escola”;
Referenciais	Apresentar referências de espaços para o brincar, com foco nos espaços livres escolares.	Pesquisa bibliográfica e documental.

Fonte: Autor (2021).

### 3.1 OBJETO DE ESTUDO E PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentaremos o objeto de estudo começando com uma breve caracterização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e seguindo para as escolas selecionadas. Na sequência, serão apresentados os participantes envolvidos e os critérios de definição adotados.

Segundo o portal da Secretaria Municipal de Educação, a RME é composta por:

185 escolas municipais (sendo 3 de educação especial); 230 centros municipais de educação infantil (CMEIs); 10 centros municipais de atendimento especializado (CMAEEs); 1 Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CMAEE - CEE TEA); 94 centros de educação infantil contratados (CEIs); 150 bibliotecas escolares, 32 faróis do saber e inovação (em escola), 9 faróis do saber (em praça), 1 laboratório pedagógico de inovação, 3 bibliotecas temáticas, 1 biblioteca especializada em educação e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE). (CURITIBA, 2021)

Neste trabalho, abordaremos apenas as Escolas Municipais (EM) de Curitiba que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), isto é, 1º ao 5º ano. Tendo sido selecionadas dez escolas municipais da RME inauguradas entre 2006 e 2012, a partir dos seguintes critérios de definição:

- **Etapa de ensino:** o primeiro critério de definição foi que as escolas estudadas deveriam atender crianças do 1º ao 5º ano do EF. Isso porque a partir do 1º ano, tanto o currículo quanto o projeto arquitetônico das escolas tendem a se tornar mais rígidos em comparação à Educação Infantil, priorizando os espaços/tempos de ensino formal em detrimento dos espaços/tempos para os jogos e brincadeiras (LIMA, 2016).
- **Escolas que seguem o último projeto arquitetônico padrão:** ao total, Curitiba conta com 185 escolas municipais de Ensino Fundamental (CURITIBA, 2021). Dessas, foram selecionadas 10 escolas inauguradas entre 2006 e 2012 (gestão municipal de Beto Richa), que seguem o último projeto arquitetônico padrão utilizado pelo município. Sendo elas:
  1. EM Vereador João Stival
  2. EM Senador Enéas Faria
  3. EM Professora Maria Lenkot Zeglin
  4. EM Tanira Regina Schmidt
  5. EM Otto Bracarense Costa
  6. EM Professor Kó Yamawaki
  7. EM Professora Nathália De Conto Costa
  8. EM João Amazonas
  9. EM Doutor Hamilton Calderari Leal
  10. EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo

Nessas escolas foram realizadas visitas no local a fim de avaliar a qualidade das áreas externas.

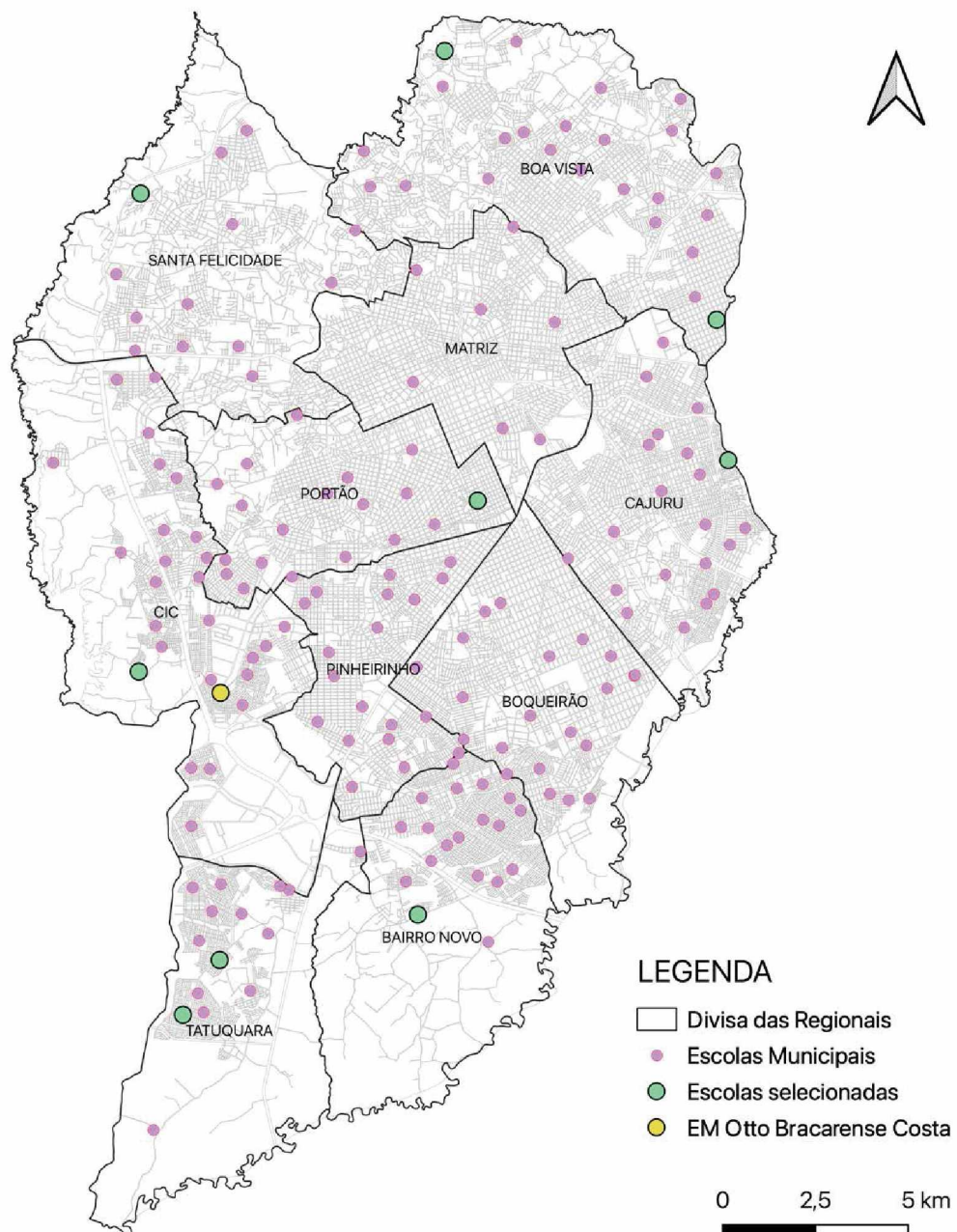
FIGURA 17 – DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA



Fonte: Autor (2022).

No mapa abaixo (Figura 19) estão localizadas as escolas municipais de Curitiba, com destaque em verde para as escolas selecionadas para a pesquisa e em amarelo a escola EM Otto Bracarense Costa, que foi escolhida para realização da atividade com as crianças. Ao observar o mapa, também é possível visualizar que as unidades selecionadas estão localizadas em diferentes regionais da cidade, o que contribuiu para que pudéssemos observar escolas inseridas em contextos diferentes entre si.

FIGURA 18 – MAPA LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES NO TERRITÓRIO DE CURITIBA



Fonte: Autor (2022)<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Mapa feito no software de análises espaciais QGIS, a partir dos dados geográficos produzidos e disponibilizados pelo IPPUC (2021).

- **Escola selecionada:** das 10 escolas, uma foi selecionada para aferição da satisfação das crianças em relação aos espaços externos por meio da aplicação de um instrumento. A escola selecionada foi a EM Otto Bracarense Costa, pois uma professora que leciona nesta escola entrou em contato conosco espontaneamente, se dispondo a participar da pesquisa. A professora também é estudante do mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná e nos contatou após uma apresentação da pesquisa em uma disciplina.

FIGURA 19 – SELEÇÃO DA ESCOLA PARA ESCUTA DAS CRIANÇAS

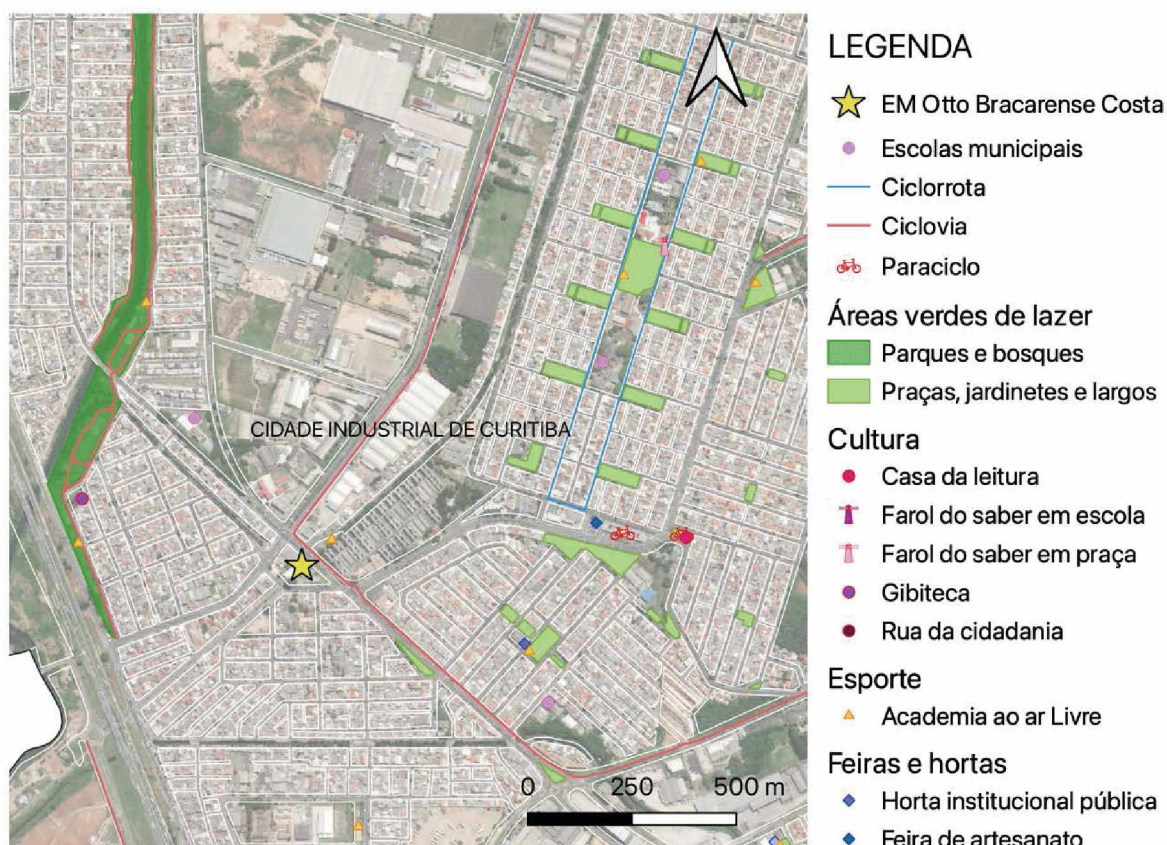


Fonte: Autor (2022).

A EM Otto Bracarense Costa possui turmas do pré ao 5º do Ensino Fundamental, totalizando 712 estudantes. A escola está localizada no bairro Cidade Industrial, na regional CIC.

Segundo IPPUC (2021), a partir de dados fornecidos pelo CENSO 2010, o rendimento médio domiciliar da regional CIC era de R\$ 2.149, o que a colocava em oitavo lugar entre as 10 regionais que fazem parte do município. Quando analisada a vulnerabilidade à pobreza, isto é, domicílios com rendimento per capita igual ou inferior a meio salário-mínimo, a regional CIC apresentou 13,57% de domicílios nessa condição, caracterizando o terceiro pior desempenho comparado às demais regionais. Embora esses dados apontem para uma situação de vulnerabilidade social da regional, a escola Otto Bracarense Costa encontra-se em uma área de urbanização consolidada e dispõe de diversos equipamentos de esporte, lazer e cultura em seu entorno, como pode ser visto no mapa abaixo (Figura 20).

FIGURA 20 – MAPA ENTORNO DA ESCOLA MUNICIPAL OTTO BRACARENSE COSTA



Fonte: Autor (2022)<sup>32</sup>.

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma do 4º do Ensino Fundamental<sup>33</sup>, ou seja, crianças de 9 a 10 anos de idade. A escolha se deu pelo fato de ser uma turma em que a professora citada já leciona.

Esta pesquisa, por envolver seres humanos em especial na etapa de aplicação do instrumento com as crianças, passou pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (nº do parecer: 5.091.396) e da Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba (nº do parecer: 5.197.948).

Nos tópicos seguintes será apresentada de forma mais detalhada cada etapa do método.

<sup>32</sup> Mapa feito no software de análises espaciais QGIS, a partir dos dados geográficos produzidos e disponibilizados pelo IPPUC (2021).

<sup>33</sup> O 4º ano corresponde ao Ciclo II do EF. A RME de Curitiba adota 4 ciclos de aprendizagem para o Ensino Fundamental, sendo eles: Ciclo I (1º, 2º e 3º anos), Ciclo II (4º e 5º anos), Ciclo III (6º e 7º anos) e Ciclo IV (8º e 9º anos). (CURITIBA, 2020)

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS ARQUITETÔNICOS

Iniciamos a construção dos dados com esta etapa, que tem como objetivo caracterizar os projetos arquitetônicos das escolas municipais de Curitiba/PR no que diz respeito ao desenho e uso dos espaços livres para as experiências lúdicas nos tempos de lazer. Para isso, foram utilizados dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e a visita técnica.

Segundo Gil (1989), a entrevista semiestruturada ou informal tem objetivo exploratório, sendo utilizada quando o pesquisador não possui muito conhecimento sobre o objeto de estudo e busca ter uma visão geral do contexto da pesquisa. Como há poucos trabalhos anteriores sobre os projetos arquitetônicos das escolas da RME de Curitiba, a entrevista semiestruturada foi escolhida para compreender como esses projetos são feitos.

A entrevista realizada no dia 04 de maio de 2021 foi feita com a arquiteta Flávia Corrêa de Almeida Faria Gomes, então chefe da Coordenadoria de Obras e Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, e foi orientada a partir de um roteiro de entrevista composto por quatro questões norteadoras, sendo elas:

1. Qual é a modalidade de contratação dos projetos de arquitetura das escolas municipais de Curitiba? Ou seja, os projetos são feitos internamente ou escolhidos via licitação?
2. Qual é o projeto arquitetônico padrão de escolas adotado pelo município atualmente?
3. Quais são as condicionantes e diretrizes para o projeto das áreas livres das escolas da RME?
4. Quais tem sido os maiores desafios da coordenadoria no contexto de pandemia e retorno das aulas presenciais?

O segundo passo nesta etapa foi a realização das visitas técnicas. As visitas foram realizadas nas 10 escolas municipais selecionadas entre os dias 24/11/2021 e 21/12/2021. Antes das visitas solicitamos ao Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), órgão responsável pelos projetos arquitetônicos das escolas municipais, os desenhos de implantação dessas unidades, que foram cedidos em formato PDF.

Para orientar as visitas, utilizamos de forma adaptada o instrumento “Avaliação da qualidade das áreas livres escolares”, desenvolvido e testado por Santos (2017). O instrumento tem como objetivo identificar o desempenho das áreas livres das escolas, tendo como base as quatro funções dessas áreas definidas por Flores (2011): sociais, recreativas, ambientais e pedagógicas.

O instrumento reúne 20 perguntas que devem ser respondidas atribuindo um número de 1 a 5, que corresponde a uma escala do desempenho daquele espaço, sendo 1 péssimo e 5 ótimo. O desempenho geral, considerando as quatro funções, é obtido através da somatória de todos os valores e varia numa escala de 20 a 100, conforme pode ser visto no Anexo 1.

Em sua pesquisa, Santos (2017) utiliza o instrumento de forma participativa, envolvendo os usuários nas perguntas. Porém, nesta pesquisa utilizamos o instrumento como um *checklist* para as visitas, atribuindo às perguntas apenas três possíveis respostas: atende, atende parcialmente e não atende, ao invés da escala numérica indicada pela autora.

Além das quatro funções das áreas livres escolares de Flores (2011), incluímos mais dois tópicos que chamaremos de “intramuros e extramuros”, onde abordamos as relações entre a escola e seu entorno; e outro denominado “cultura lúdica local”, onde apresentamos vestígios deixados no espaço pelas crianças.

### 3.3 MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA

Nesta seção apresentaremos o instrumento utilizado na segunda etapa da APO, em que buscamos identificar o nível de satisfação das crianças em relação aos espaços livres escolares.

Conforme mencionado anteriormente, nesta etapa selecionamos apenas uma escola para aferição de satisfação dos usuários. Os participantes escolhidos foram as crianças, isso porque como este trabalho tem como objetivo avaliar as relações entre o espaço e as experiências lúdicas, e sendo a ludicidade uma dimensão subjetiva e própria de quem a vivencia (LUCKESI, 2005), se faz importante escutarmos esses sujeitos. Para isso, utilizamos um instrumento que pudesse fazer a mediação entre nós (pesquisadoras) e as crianças participantes.

A partir dos instrumentos clássicos da APO, foi desenvolvido para esta pesquisa o instrumento “Mapeando os lugares lúdicos da escola”. Este instrumento tem como objetivo identificar as relações que se estabelecem entre os estudantes e os espaços livres da escola em seus momentos de lazer, e tem como base os instrumentos Mapeamento Afetivo<sup>34</sup> (CECIP, 2013) e Poema dos Desejos<sup>35</sup> (RHEINGANTZ et al., 2009).

Além de ter sido desenvolvido para esta pesquisa, “Mapeando os lugares lúdicos da escola” também foi premiado no concurso promovido pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR, para integrar o projeto CAU EDUCA<sup>36</sup>, que deve levar educação urbanística e ambiental para escolas de ensino fundamental.

O instrumento é dividido em 3 etapas baseadas nos momentos de pesquisa com crianças definidos pelos pesquisadores do Grupo Ambiente Educação da

---

<sup>34</sup> O Mapeamento Afetivo tem como objetivo “Produzir com as crianças um mapa que contenha os lugares significativos para elas, como os espaços onde circulam, estudam, moram, brincam, etc. Além disso, sinalizar os lugares onde elas não podem ou não costumam ir” (CECIP, 2013, p. 25).

<sup>35</sup> O Poema dos desejos é um instrumento de registro dos desejos, expectativas, necessidades e sentimentos do usuário sobre um determinado ambiente através de textos e/ou desenhos. Seu objetivo é conhecer os desejos e demandas de um conjunto de usuários sobre um ambiente, ou seja, identificar um imaginário coletivo (RHEINGANTZ et al., 2009, p. 43).

<sup>36</sup> Segundo site do CAU/BR, o CAUEDUCA “Trata-se de Concurso público de abrangência nacional para seleção e premiação de melhores propostas, executadas ou não, de ações de valorização da Arquitetura e do Urbanismo, focada nos anos iniciais de formação do cidadão, para se tornarem referências em educação sobre Arquitetura e Urbanismo nas escolas de todo o país.” (BRASIL, 2021).

Universidade Federal do Rio de Janeiro – GAE/UFRJ (MATIELLO, 2019), conforme o quadro abaixo:

QUADRO 2 – ETAPAS DO INSTRUMENTO “MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA”

<b>Etapa</b>	<b>Momento</b>	<b>Objetivo</b>
Lugares afetivos	Aproximar	Quebra-gelo: identificar os lugares afetivos para os estudantes dentro da escola;
Mapeamento das brincadeiras	Mapear	Mobilizar os estudantes a identificarem quais são as práticas feitas por eles em seus momentos de lazer e em quais lugares elas acontecem;
“O que eu acho e o que eu gostaria”	Construir	Mobilizar os estudantes a refletirem individualmente sobre os desejos, expectativas, necessidades e sentimentos acerca dos espaços identificados na Etapa 2.

Fonte: Autor (2021).

Para aplicação do instrumento foi entregue às crianças participantes uma cartilha<sup>37</sup> que orientava cada etapa da atividade. Essas etapas serão apresentadas de maneira mais aprofundada a seguir:

#### a) Etapa 1: Lugares afetivos

Para esta etapa, foi fornecido à turma uma imagem aérea da escola impressa em folha tamanho A1 (também chamada de mapa) e fotografias dos espaços livres que foram realizadas durante a visita. Primeiro, foi solicitado que os estudantes identifiquem em quais lugares as fotografias foram tiradas. Em seguida, as fotografias foram coladas no mapa tendo, dessa forma, a imagem aérea da escola combinada às fotografias dos espaços.

Na sequência, foi solicitado aos estudantes que colassem adesivos no formato de “coração” nos espaços que mais gostam e de “carinha triste” para

<sup>37</sup> A cartilha ilustrada tem sido uma estratégia utilizada pelos pesquisadores do GEPEC nas pesquisas com crianças.

identificar os espaços que menos gostam. Os estudantes também foram convidados a anotar na cartilha seu lugar favorito e o lugar que menos gostam.

Na imagem abaixo (Figura 21), encontram-se as páginas da cartilha entregue aos estudantes que apresenta as orientações relativas a esta primeira etapa.

FIGURA 21 – ETAPA 1 LUGARES AFETIVOS

## ETAPA 1

# Lugares afetivos

**Agora vamos começar!**

O objetivo desta etapa é que você identifique os espaços que você mais e menos gosta dentro da escola.

Para isso, trouxemos uma foto grande da sua escola tirada de cima, que vamos chamar de **mapa**, e outras fotos de alguns espaços de dentro da escola.

Junto com seus colegas, identifique no mapa em quais locais as fotos foram tiradas. Você pode colar as fotos no mapa como o exemplo abaixo:



**Na sequência,**  
você vai usar os adesivos que vieram no kit entregue.

Junto com seus colegas, você vai colar no mapa os adesivos em formato de coração nos espaços que você mais gosta e os adesivos de 'carinha triste' nos espaços que você menos gosta. Conforme o exemplo abaixo:



Depois, não se esqueça de anotar aqui o espaço que você mais gosta e o espaço que você menos gosta:

♥ \_\_\_\_\_  
*escreva aqui o espaço que você mais gosta e porque você gosta dele*

☹ \_\_\_\_\_  
*escreva aqui o espaço que você menos gosta e porque você não gosta dele*

Fonte: Autor (2022).

### b) Etapa 2: Mapeamento das brincadeiras

Esta etapa é composta por dois passos. No primeiro, as crianças selecionaram as atividades que gostam de praticar na escola nos momentos de lazer no formato *card sorting*<sup>38</sup>. Para isso, foi solicitado aos estudantes que preenchessem os cartões em branco entregues no kit com jogos, brincadeiras e atividades que gostam de praticar. O preenchimento dos cartões deve ser feito de forma individual, mas é indicado que os estudantes troquem ideias com os colegas e com a professora.


<sup>38</sup> *Card sorting* ou classificação de cartões é uma ferramenta de UX Design (Design da experiência do usuário) usada para entender como o participante organiza a informação.

No segundo passo, as crianças localizaram as atividades selecionadas por elas no passo anterior no mapa utilizado na Etapa 1, conforme indicado abaixo (Figura 22):

FIGURA 22 – ETAPA 2 MAPEAMENTO DAS BRINCADEIRAS

## ETAPA 2

# Mapeamento das brincadeiras



Agora que você refletiu sobre os espaços que você mais e menos gosta na escola, vamos pensar sobre as atividades que você gosta de fazer nos tempos livres das aulas (recreio, entrada e saída)?

Nesta etapa, haverá dois passos, então vamos lá!

### 1º Passo:

Nos cartões em branco entregues no kit, você poderá escrever quais atividades você gosta de fazer nesses momentos. Por exemplo, jogar bola com os amigos, brincar de esconde-esconde, entre outros; você pode trocar ideias com os colegas e com a professora.

Depois, não se esqueça de também anotar aqui as atividades que você escolheu!

---



---





---



---

### 2º Passo:

Agora, junto com seus colegas você irá localizar no mapa em quais lugares você pratica essas atividades. Por exemplo: gosto de jogar bola no parquinho, então você irá colar o cartão que está escrito "Jogar bola", em cima da foto do parquinho. Conforme o exemplo abaixo:

Fonte: Autor (2022).

### c) Etapa 3: “O que eu acho e o que eu gostaria”


Por fim, nesta etapa foi solicitado que os estudantes escolhessem uma atividade que mais gostam de praticar e reflitam sobre o espaço em que a realizam. Na sequência, eles foram mobilizados a se expressar livremente de forma individual, através do desenho ou escrita, a partir das seguintes frases:

*“Eu gosto ou não gosto do lugar em que eu (inserir atividade) porque...” e  
“Eu gostaria que o lugar em que eu (inserir atividade) fosse...”*

*Ex: “Eu gosto do lugar em que eu jogo bola porque...”  
“Eu gostaria que o lugar em que eu jogo bola fosse...”*

Para isso, há um espaço em branco na cartilha, conforme imagem abaixo (Figura 23).

FIGURA 23 – ETAPA 3 "O QUE EU ACHO E O QUE EU GOSTARIA"

<p><b>ETAPA 3</b></p>  <p><b>“O que eu acho e o que eu gostaria”</b></p> <p>Esta é a última etapa da nossa dinâmica! Agora, você irá refletir sobre os lugares e as brincadeiras que você identificou nas etapas anteriores. Para isso, escolha <b>a atividade que você mais gosta</b> dentre aquelas da Etapa 2, e responda as perguntas abaixo por meio de desenhos e/ou textos.</p> <p>O que eu acho do lugar em que eu _____? <small>escreva sua atividade favorita</small></p>	<p>Como eu gostaria que o lugar em que eu _____ fosse? <small>escreva sua atividade favorita</small></p>
--	--

Fonte: Autor (2022).

Para esta pesquisa, o instrumento foi aplicado com o auxílio de um kit entregue a cada estudante no dia da atividade, que era composto pelos seguintes itens:

- 1 cartilha colorida em formato A5 (Apêndice 1);
- Materiais necessários para a atividade, sendo eles: 10 adesivos no formato de coração; 10 adesivos no formato de carinha triste; 1 caixa de lápis de cor pequena; 1 lápis grafite com borracha; 7 cartões em branco;

FIGURA 24 – KIT ATIVIDADE MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA



Fonte: Autor (2022).

Além dos kits, outros materiais foram entregues à professora no dia da atividade, sendo eles:

- 2 impressões em formato A1 de uma imagem aérea da escola;
- 14 fotografias no formato 4:3 dos espaços livres da escola, tiradas pelas pesquisadoras;
- 4 colas bastão.

Por medidas de segurança, os materiais entregues aos participantes foram acondicionados dentro de um saco plástico de fácil higienização. Ao final da participação as cartilhas foram devolvidas à professora para que fosse feita a análise das respostas.

Por último, a fim de cumprir o compromisso ético da pesquisa, foi combinado com a diretora, a professora e as crianças participantes a devolução dos resultados da pesquisa no ano de 2023, que serão apresentados de forma atrativa em formato similar à cartilha.

### 3.4 REFERENCIAIS

Por fim, a última etapa de construção dos dados nesta pesquisa diz respeito aos referenciais de projeto, isto é, na seleção e apresentação de referências de espaços para o brincar, com foco nos espaços livres escolares, e que podem contribuir com o objetivo geral desta pesquisa.

Neste trabalho, selecionamos cinco referenciais, considerando a relevância desses projetos e a aderência ao objeto de estudo. Dessa forma, considerando a relevância, foram selecionados os trabalhos de Aldo Van Eyck e Elvira de Almeida, e considerando a aderência ao objeto desse estudo, os projetos já realizados pela SME, o “Guía de Diseño de Entornos Escolares” (SERRANO; LAREDO; PEÑA, 2017) e os projetos desenvolvidos pela Fundação Pátio Vivo. Dessa forma, cada referência será brevemente apresentada enfatizando as estratégias projetuais utilizadas.

## 4 RESULTADOS E CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados construídos ao longo da pesquisa. Seguiremos a mesma divisão de 3 etapas apresentadas no capítulo de metodologia.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS ARQUITETÔNICOS

Para caracterização dos projetos arquitetônicos das escolas municipais, com foco nos espaços livres, foram utilizadas as seguintes fontes para construção dos dados: uma entrevista semiestruturada com a Coordenadoria de Obras e Projetos da SME e visitas realizadas nas 10 escolas selecionadas.

#### 4.1.1 Conhecendo melhor a RME: entrevista com a Coordenadoria de Obras e Projetos da SME

A entrevista semiestruturada foi realizada com a então coordenadora Flávia Corrêa de Almeida Faria Gomes<sup>39</sup>, de forma online no dia 04 de maio de 2021, e teve caráter exploratório, uma vez que há poucas informações disponíveis sobre a arquitetura das escolas da RME. Desse modo, as perguntas mais abertas possibilitaram um diálogo mais fluido.

Iniciamos a conversa apresentando a pesquisa de mestrado e o objetivo da entrevista, isto é, auxiliar na caracterização dos projetos arquitetônicos das escolas municipais de Curitiba. Mencionamos também a falta de trabalhos que tratem sobre a arquitetura dessas escolas e que, por este motivo, nossa conversa seria também de reconhecimento de campo. Assim, antes de iniciarmos as perguntas, solicitamos que ela nos apresentasse brevemente a história da RME.

A coordenadora iniciou nos dizendo que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba é bastante recente, sendo criada a partir do Decreto Municipal 6617/86. Para ela, a criação tardia da SME, se comparada a outras capitais, pode ser um dos

---

<sup>39</sup> Arquiteta e Urbanista, Coordenadora de Obras e Projetos – COPPD na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME).

fatores que explique a falta de pesquisas sobre a arquitetura das escolas municipais de Curitiba.

Segundo ela, as primeiras iniciativas da Prefeitura de Curitiba no âmbito educacional começaram em 1955 com a criação da Seção de Educação e Cultura. A partir da década de 1960, foram construídos os primeiros edifícios escolares feitos pelo município. Assim, também foi ressaltado por ela que “as escolas tendem a ser um espelho das metodologias de ensino que surgem, por exemplo a Escola Palmares, uma escola particular fundada em Curitiba na década de 1980, que segue o modelo construtivista”. Contudo, para ela “ainda há um paradigma na rede pública sobre as salas de aula, fazendo com que, mesmo com as inovações nas metodologias de ensino, os espaços continuem os mesmos.”

A partir disso, seguimos para as perguntas.

- a) Qual é a modalidade de contratação dos projetos de arquitetura das escolas municipais de Curitiba? Ou seja, os projetos são feitos internamente ou escolhidos via licitação?

Ela nos respondeu que os projetos arquitetônicos padrão das escolas municipais de Curitiba são elaborados pelo IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba) e que o projeto de implantação, ou seja, adaptar o projeto padrão para cada terreno, é de responsabilidade conjunta do IPPUC e da Coordenadoria.

Segundo ela, o projeto padrão ser feito pelo IPPUC também é uma forma de manter a identidade visual dos edifícios institucionais da cidade, mas, assim como qualquer edifício, tende a refletir conceitos de sua época. Alguns projetos escolares desenvolvidos nos 80 e 90 apresentam certos problemas de usabilidade nos dias atuais. Como exemplo, ela citou os CEIs construídos na década de 1980, cujos projetos carregavam os conceitos educacionais da época, que se materializavam em sua planta livre e intencionava proporcionar visuais mais “limpas” e livres. Segundo ela, “trata-se de um paradoxo, pois apesar da planta livre proporcionar teoricamente uma flexibilidade maior, dificultou que adaptações para atender às novas diretrizes escolares, sobretudo de acessibilidade, fossem atendidas”. Ela acrescenta que a solução estrutural adotada no projeto também trouxe dificuldades de manutenção. Mas reforça que também é importante olharmos esses projetos a partir da visão sobre

educação que se tinha na época, para a qual eles foram marcantes não apenas para a RME como para a paisagem da cidade.

b) Qual é o projeto arquitetônico padrão de escolas adotado pelo município atualmente?

Ela nos confirmou que o projeto padrão adotado pelo município atualmente é o mesmo desde 2005, sendo que as tipologias variam entre escola vertical e escola horizontal. Ela também mencionou que este projeto padrão é muito similar ao anterior, sendo que a única modificação foi na cobertura, que anteriormente seguia o padrão de quatro águas e atualmente é escondida por platibanda.

c) Quais são as condicionantes e diretrizes para o projeto das áreas livres das escolas da RME?

Segundo ela, a SME se baseia na portaria nº 80/2013 da Secretaria Municipal de Urbanismo (SMU), que dispõe sobre a proporção de áreas entre salas de aula e áreas livres, mas que nem sempre os terrenos são grandes o suficiente. Por esse motivo, nos disse que o projeto das áreas livres das escolas é sempre um desafio, seja pelo tamanho reduzido dos terrenos como pela qualidade do lote. Neste ponto, ela mencionou também como a legislação de loteamento pode prejudicar a qualidade dos terrenos, uma vez que por lei os loteamentos urbanos devem destinar uma parcela do lote para o município, e que geralmente é destinada a parcela menos favorecida. Assim, o primeiro ponto indicado por ela sobre os desafios de qualificar as áreas livres escolares diz respeito à qualidade do terreno.

Aqui abrimos um parêntese para ressaltar que a disponibilidade de terrenos urbanos faz parte de uma lógica do mercado imobiliário que, nas últimas décadas, tem como alicerce a financeirização do território urbano. Nesta lógica, terrenos valem mais pelo quanto podem representar em lucro do que pela sua função social. Trata-se de uma questão complexa, que não será aprofundada neste trabalho. Pontuamos apenas para lembrar que, por esse e outros motivos, não é possível analisar a escola separada da cidade, uma vez que ela faz parte da mesma.

O segundo desafio apontado pela coordenadora diz respeito à manutenção. Segundo ela, a responsabilidade pela manutenção dos espaços cabe à gestão escolar, representada pela direção. Assim, como há mudanças de gestão ao longo dos anos, é difícil manter um desempenho constante na manutenção dos espaços.

Aqui ela enfatizou a diferença que uma boa gestão da unidade escolar pode fazer, dando o exemplo de duas escolas construídas na mesma época, com mesmo projeto padrão e em terrenos muito similares: “uma apresenta espaços bem cuidados e qualificados, ao passo que a outra, encontra-se em situação de quase abandono”.

Ela também identificou que há um uso intenso das áreas livres escolares pela comunidade, sobretudo em regiões que dispõe de poucas áreas de lazer, sendo este um dos motivos de não serem instaladas concertinas e cercas elétricas, uma vez que as crianças sobem os muros para utilizar os espaços. A partir disso, reforçamos a importância da escola enquanto um espaço de convívio para as crianças e jovens. Contudo, apesar dessa importância para a comunidade, ela destacou que frequentemente os edifícios escolares sofrem com furtos, depredação e vandalismo.

Sobre este ponto, ponderamos que episódios de furtos e vandalismo das unidades escolares podem apontar para problemas mais complexos, como vulnerabilidade e desigualdade social do contexto, que não serão abordados nesta pesquisa por falta de tempo. Embora acreditemos que ações que aproximam a comunidade, tanto no uso do equipamento escolar quanto na construção coletiva de alguns espaços, possam contribuir para o sentimento de pertença e para a redução de episódios como esses.

Outra questão levantada por ela diz respeito à preocupação excessiva pela segurança da criança, levando às vezes a um cerceamento. Segundo ela, “para evitar quedas e acidentes muitos itens são suprimidos do projeto, como balanças ou qualquer mobiliário que represente risco, mesmo que controlado”.

Por fim, ela destacou que, além de equilibrar todas essas condicionantes, os projetos arquitetônicos das escolas ainda precisam lidar com a distância entre as expectativas (desejos e sonhos) e o que é possível (viável no terreno, dentro de um limite orçamentário, de construção e manutenção).

Aqui, também ressaltamos como a aproximação entre projetistas e a comunidade escolar pode ser positiva para que se evitem frustrações entre expectativa e realidade dos projetos. Há condicionantes que balizam os projetos arquitetônicos que são menos negociáveis do que outras, por exemplo, a acessibilidade. Assim, incluir a comunidade escolar no processo de projeto, sobretudo nas etapas de tomada de decisões, pode contribuir para que a distância entre expectativa e realidade diminua.

Por fim, a coordenadora indicou algumas estratégias que poderiam ser boas para equilibrar essas variáveis, como o envolvimento com a comunidade para cuidado e manutenção dos espaços e criatividade, ou seja, boas ideias sem despender de custos elevados (de implantação e manutenção). Neste sentido, ela citou os jardins de mel<sup>40</sup> de abelhas sem ferrão, da Secretaria Municipal do Meio Ambiente, que têm sido instalados em algumas escolas da RME.

d) Quais tem sido os maiores desafios da equipe no contexto de pandemia e retorno das aulas presenciais?

Ela destacou que o maior desafio enfrentado pela Coordenadoria neste momento tem sido o aumento do número de alunos que migraram da rede particular para pública. Assim, ao abrir novas vagas também é necessário expandir o número de salas de aula, banheiros, entre outras adaptações.

A partir da entrevista, pudemos conhecer um pouco mais sobre a história da RME, bem como compreender como os projetos arquitetônicos escolares são feitos na Prefeitura de Curitiba e os desafios para a qualificação das áreas livres escolares. Algumas ponderações foram feitas a respeito da relação entre a qualidade dos lotes disponíveis às escolas e o mercado imobiliário; a questão dos furtos e episódios de vandalismo ocorridos nas unidades escolares, bem como o problema gerado entre a expectativa da comunidade escolar e a realidade dos projetos.

Desse modo, a partir desta entrevista extraímos como aspectos relevantes e que podem contribuir com o objetivo geral deste trabalho: desafio em **qualificar lotes de tamanho reduzido e/ou de pouca qualidade** (aqui nos referimos, sobretudo, à topografia acidentada); a **qualidade das áreas livres escolares como um trabalho conjunto entre a comunidade escolar e projetistas**; a **importância do risco controlado** para as crianças; a importância de **incluir a comunidade escolar nas etapas de tomada de decisão** para que se evite frustrações quanto às expectativas geradas; **incluir a comunidade na construção coletiva das áreas livres a partir de ideias de baixo custo de implantação e manutenção**.

---

<sup>40</sup> O projeto Jardins de Mel foi criado em Curitiba, por meio da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), e consiste na instalação de colmeias de abelhas sem ferrão em praças, parques e escolas da cidade. Atualmente, o projeto cresceu e chegou a outros municípios por meio do projeto Poliniza Paraná, da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo (SEDEST).

#### 4.1.2 As áreas livres das escolas visitadas

Neste tópico apresentaremos como os espaços livres escolares estão articulados no projeto arquitetônico das escolas visitadas. Para isso, apresentaremos primeiramente as implantações das escolas visitadas a fim de se obter uma visão ampliada de como esses espaços se articulam no projeto de implantação. Na sequência, serão apresentados os aspectos observados nas visitas ao local.

Abaixo, encontram-se os desenhos de implantação das 10 escolas selecionadas, que foram cedidos pelo IPPUC, junto a um quadro no qual estão descritos o número de estudantes que a escola atende, a área total do lote, a área livre total (áreas externas pavimentadas + área verde) e área verde (grama). O objetivo de apresentar esses desenhos é ambientar o leitor sobre como são os projetos arquitetônicos dessas unidades escolares e mostrar algumas relações de áreas (que não impactam diretamente o objetivo desta pesquisa). A partir dos desenhos é possível observar que as escolas selecionadas se encontram em lotes generosos, muitos deles com potencialidades no entorno, como um bosque e um visual interessante (que serão melhor apresentadas a seguir).

A partir dos desenhos de implantação, podemos visualizar algumas relações importantes para este trabalho. A primeira delas, consiste na relação entre o edifício escolar e as áreas livres escolares. Como já mencionamos, a RME segue um projeto arquitetônico padrão que é alocado em diferentes lotes, sendo necessário para isso que sejam feitas pequenas adaptações que podem ser vistas nos desenhos abaixo. Contudo, essa forma de conceber os projetos faz com que haja uma separação demarcada entre o edifício e a área externa, e em poucos casos explora as potencialidades do terreno. Outra relação consiste na disposição das áreas verdes, que se encontram adjacentes ao perímetro do terreno. Essa disposição nos leva a acreditar que elas estão ali principalmente para cumprimento de diretrizes urbanísticas, como a porcentagem de área permeável e atendimento ao recuo obrigatório. Nas visitas, identificamos que esse afastamento das áreas verdes, onde estão dispostas as árvores, ocasiona em grandes trechos de sol intenso nas áreas pavimentadas.

FIGURA 25 – IMPLANTAÇÕES DAS ESCOLAS VISITADAS

**EM Vereador João Stival**

Nº estudantes	510
Área total do lote	6.350m <sup>2</sup>
Área livre total	4.650m <sup>2</sup>
Área verde	1.320m <sup>2</sup>

**EM Otto Bracarense Costa**

Nº estudantes	712
Área total do lote	3.880m <sup>2</sup>
Área livre total	2.095m <sup>2</sup>
Área verde	625m <sup>2</sup>

**EM Professor Kó Yamawaki**

Nº estudantes	600
Área total do lote	4.508m <sup>2</sup>
Área livre total	2.965m <sup>2</sup>
Área verde	753m <sup>2</sup>

**EM Tanira Regina Schmidt**

Nº estudantes	600 a 700
Área total do lote	6.540m <sup>2</sup>
Área livre total	4.830m <sup>2</sup>
Área verde	2.625m <sup>2</sup>

**EM Professora Maria Lenkot Zeglin**

Nº estudantes	*
Área total do lote	4.815m <sup>2</sup>
Área livre total	2.575m <sup>2</sup>
Área verde	522m <sup>2</sup>

**EM Senador Enéas Faria**

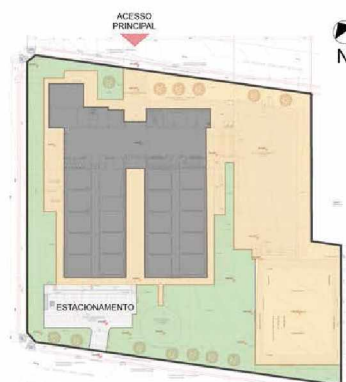
Nº estudantes	600 a 650
Área total do lote	4.558m <sup>2</sup>
Área livre total	3.210m <sup>2</sup>
Área verde	1.282m <sup>2</sup>

Fonte: Autor (2022).

FIGURA 26 – IMPLANTAÇÕES DAS ESCOLAS VISITADAS

**EM Professora Nathália De Conto Costa**

Nº estudantes	679
Área total do lote	6.182m <sup>2</sup>
Área livre total	4.362m <sup>2</sup>
Área verde	2.290m <sup>2</sup>

**EM João Amazonas**

Nº estudantes	*
Área total do lote	6.418m <sup>2</sup>
Área livre total	4.360m <sup>2</sup>
Área verde	1.650m <sup>2</sup>

**EM Doutor Hamilton Calderari Leal**

Nº estudantes	305
Área total do lote	5.980m <sup>2</sup>
Área livre total	4.090m <sup>2</sup>
Área verde	1.368m <sup>2</sup>

**EM Professora Nansyr Cecato Cavichiole**

Nº estudantes	410
Área total do lote	5.187m <sup>2</sup>
Área livre total	2.667m <sup>2</sup>
Área verde	733m <sup>2</sup>

**LEGENDA**

- Perímetro do terreno
- Edifício escolar
- Área externa pavimentada
- Área verde
- ▲ Acessos
- \* Não confirmado
- ⬆ Norte

Fonte: Autor (2022).

Em diante, serão apresentados os aspectos referentes às funções das áreas livres escolares (FLORES, 2011) observadas durante as visitas. Neste trabalho, não consideramos de forma seccionada as quatro divisões propostas pela autora, pois acreditamos que as experiências lúdicas abrangem as dimensões social, recreativa, ambiental e pedagógica de forma interdependente. Contudo, trataremos de cada função separadamente apenas com o objetivo de facilitar a leitura dos espaços livres escolares; também serão apresentadas observações feitas durante as visitas e imagens registradas pelas pesquisadoras.

Além das quatro funções das áreas livres escolares de Flores (2011), incluímos mais dois tópicos que denominamos de “intramuros e extramuros”, onde apresentaremos as relações entre a escola e seu entorno; e outro chamado “cultura lúdica local”, em que apresentaremos vestígios de intervenções deixados no espaço pelas crianças.

As visitas foram realizadas nas 10 escolas selecionadas entre os dias 24/11/2021 e 21/12/2021. Durante as visitas, tivemos em mãos o desenho de implantação da escola, no qual foram feitas anotações, e o questionário de avaliação da qualidade funcional das áreas livres escolares, que foi utilizado como um *checklist* para orientar as observações.

Em algumas escolas, fomos acompanhadas por um funcionário, o que nos ajudou a tirar algumas dúvidas sobre os espaços. Em outras, pudemos presenciar o intervalo das crianças e ver os espaços serem tomados de grande alegria, embora não tenha sido possível coordenar para que todas as visitas ocorressem durante os intervalos. Lembrando que o objetivo principal dessas visitas não era identificar as formas de apropriação dos espaços (neste caso, seriam necessárias várias visitas ao local), e sim caracterizar o desenho dos espaços externos no que se refere às oportunidades para as experiências lúdicas que eles oferecem.

A seguir, apresentaremos em tópicos as funções sociais, recreativas, ambientais e pedagógicas, bem como as duas que acrescentamos, intramuros e extramuros e cultura lúdica local, explorando os aspectos identificados durante as visitas.

- Funções sociais

O instrumento desenvolvido por Santos (2017) para avaliar o desempenho das áreas livres escolares no que se refere às funções sociais reúne cinco perguntas que foram respondidas pelas pesquisadoras ao longo das visitas. Sendo elas:

- a) O pátio está equipado com bancos e outras mobílias para descanso e bate-papo em pequenos grupos, permitindo a interação entre os alunos?
- b) O pátio está dividido em áreas mais estruturadas e menores, próprias para determinadas atividades e para o uso de crianças mais novas, além de áreas mais livres para os alunos maiores se movimentarem, conversarem e interagirem de variadas formas?
- c) A estrutura do pátio permite a realização de comemorações, festas e outros eventos para a interação dos alunos, pais, professores e funcionários?
- d) Na hora do recreio ocorrem correrias, conflitos e aglomerações entre os alunos impedindo o descanso e atividades mais tranquilas?
- e) Os alunos têm espaços e mobiliário adequado para a realização de atividades diversificadas (ouvir música, brincar, conversar com os colegas e descansar isoladamente)?

Diferentemente de Santos (2017), em nosso caso utilizamos o instrumento como um *checklist*, atribuindo às perguntas apenas três possíveis respostas: atende, atende parcialmente e não atende, ao invés da escala numérica indicada pela autora. Assim, a partir das visitas e das respostas às perguntas, foi possível observar alguns aspectos recorrentes com relação às funções sociais dessas áreas.

Primeiro, foi observado que a maior parte dos mobiliários voltados ao brincar nas escolas visitadas, são os playgrounds, sendo menos comum mobiliários de permanência e atividades mais calmas, como bancos. Entre as escolas que possuem bancos, em alguns casos eles estão posicionados de modo que favorece as conversas e interações entre as crianças e em outros casos não. As figuras abaixo exemplificam essas duas situações; na Figura 27, os banquinhos estão reunidos em volta de uma mesa, possibilitando que as crianças se sentem de frente umas para as outras, além de possibilitar jogos de cartas e tabuleiro. Na Figura 28, os bancos estão encostados em uma parede, disposição que geralmente convida a uma pausa rápida

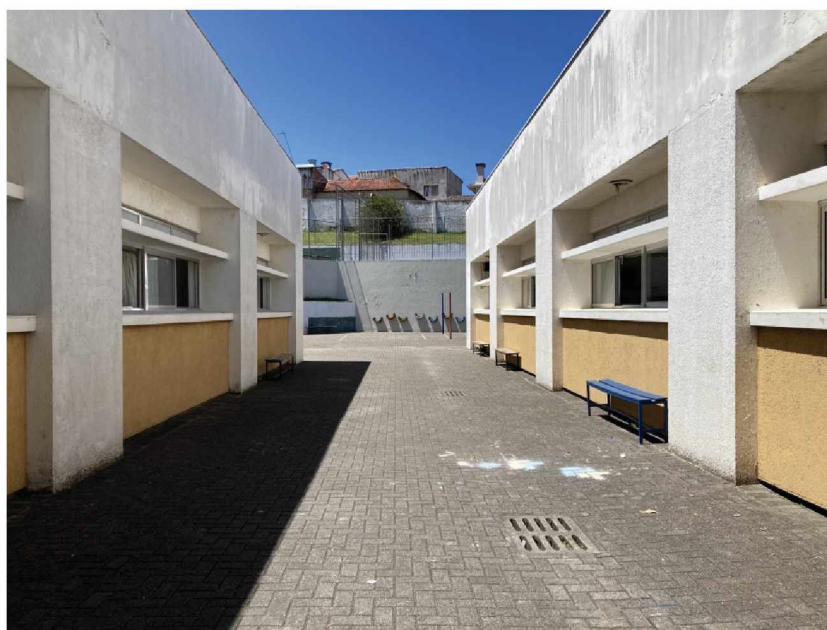
para descanso ou à contemplação quando há uma visual agradável, não sendo este o caso. Além da disposição do mobiliário, atividades de permanência necessitam também de áreas de sombra, algo que falta em várias escolas visitadas, conforme será apresentado mais adiante.

FIGURA 27 – MOBILIÁRIO QUE FAVORECE A INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS



EM Professora Maria Ienkot Zeglin. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 28 – MOBILIÁRIO QUE FAVORECE MENOS A INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

Em uma das escolas visitadas, havia sido realizado um projeto de melhoria das áreas externas pela Coordenadoria de Obras e Projetos da SME. Nesta unidade encontramos um desenho circular formado pela paginação do piso, que forma uma pequena área de convivência, em que há mesas para jogos e uma árvore em fase de desenvolvimento plantada no centro (Figura 29).

FIGURA 29 – PAGINAÇÃO DE PISO, MOBILIÁRIO E ÁRVORE CONFIGURAM ESPAÇO DE PERMANÊNCIA



EM Senador Enéas Faria. Fonte: acervo pessoal (2021).

Outras escolas não dispunham de qualquer mobiliário nas áreas externas no dia da visita. Ao questionarmos os funcionários que nos acompanhavam a respeito dessa falta, identificamos que se trata de uma questão mais complexa de segurança pública, atrelada a furtos frequentes. Como pequenas melhorias no espaço escolar utilizam uma verba destinada à manutenção, pouco sobra dessa verba uma vez que frequentemente é necessário reparar grades e janelas violadas.

Entre a amostra selecionada, todas as escolas possuem grandes áreas externas. De maneira geral, as escolas visitadas dispõem de uma grande área pavimentada, corredores externos entre os blocos que também são utilizados pelas crianças durante os tempos livres, quadra e algumas áreas verdes permeáveis. Em algumas escolas, a divisão das áreas externas não é bem demarcada, o que aliado à falta de mobiliário, ocasiona que as brincadeiras mais comuns que observamos sejam de corrida, conforme indica Spréa (2010). Essa observação nos indica como o espaço

pode levar a uma limitação das possibilidades lúdicas e da cultura corporal do movimento dentro da escola.

FIGURA 30 – DIVISÃO POUCO DEMARCADA ENTRE AS ÁREAS



EM Doutor Hamilton Calderari Leal. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 31 – GRADES SEPARANDO AS ÁREAS EXTERNAS



EM Doutor Hamilton Calderari Leal. Fonte: acervo pessoal (2021).

Na imagem acima, embora as crianças possam acessar as duas áreas, as grades foram colocadas para separar os espaços e facilitar a supervisão durante os intervalos. Isso nos indica uma prática de controle e vigilância sobre as crianças

(FOUCAULT, 1987), o que interfere nas possibilidades de experiências lúdicas (RECHIA, 2006). Trata-se de uma persistência da cultura escolar que se materializa no espaço da escola através desses elementos de cerceamento.

Por fim, com relação à última questão referente às funções sociais das áreas livres, devido às grandes áreas disponíveis, todas as escolas visitadas possibilitam a realização de eventos. Apenas uma unidade não dispõe de quadra coberta, o que dificulta a realização de eventos em dias nublados ou de sol intenso.

FIGURA 32 – EVENTO REALIZADO NA QUADRA



EM Senador Enéas Faria. Fonte: acervo pessoal (2021).

Com relação aos conflitos e aglomerações durante os intervalos, devido a pandemia de Covid-19 ocorreram algumas mudanças que contribuíram para que esses aspectos não fossem identificados em nenhuma das escolas visitadas. Todas as escolas têm feito mais de um intervalo, que são separados também em espaços diferentes. Segundo professoras e inspetoras de algumas escolas, em geral é feito o revezamento desses espaços para que as crianças possam frequentar todas as áreas livres da escola. Dessa forma, não foi possível responder à pergunta d) referente aos conflitos e aglomerações durante o recreio.

Reunimos abaixo, uma síntese das respostas referentes aos aspectos sociais atribuídas às 10 escolas durante as visitas, considerando três possibilidades de respostas.

QUADRO 3 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE AS FUNÇÕES SOCIAIS DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES

Pergunta	Nº de escolas que atendem	Nº de escolas que não atendem	Nº de escolas que atendem parcialmente
a) O pátio está equipado com bancos e outras mobílias para descanso e bate-papo em pequenos grupos, permitindo a interação entre os alunos?	7	2	1
b) O pátio está dividido em áreas mais estruturadas e menores, próprias para determinadas atividades e para o uso de crianças mais novas, além de áreas mais livres para os alunos maiores se movimentarem, conversarem e interagirem de variadas formas?	8		2
c) A estrutura do pátio permite a realização de comemorações, festas e outros eventos para a interação dos alunos, pais, professores e funcionários?	10		
d) Na hora do recreio ocorrem correrias, conflitos e aglomerações entre os alunos impedindo o descanso e atividades mais tranquilas?		Não foi possível observar	
e) Os alunos têm espaços e mobiliário adequado para a realização de atividades diversificadas (ouvir música, brincar, conversar com os colegas e descansar isoladamente)?	7	1	2

Fonte: Autor (2022).

A partir do quadro acima, observamos que a maioria das escolas atendem às perguntas propostas. Contudo, algumas escolas não dispunham de qualquer mobiliário, sendo este um problema relacionado sobretudo ao contexto urbano.

Notamos assim, como questões de segurança pública e vulnerabilidade social também podem impactar a qualidade das áreas livres escolares.

- Funções recreativas

As questões a respeito das funções recreativas das áreas livres escolares estão descritas a seguir. A partir delas, foram feitas algumas considerações sobre as escolas visitadas.

- f) No pátio existem espaços abertos para atividades livres (correr, pular, jogar, usar bola, corda, etc.) e para outras atividades de recreação como jogos e brincadeiras individuais ou em pequenos grupos?
- g) Os espaços, brinquedos ou elementos mobiliários são suficientes para diferentes usos e por vários alunos ao mesmo tempo?
- h) Existem brinquedos de diferentes tipos e tamanhos que podem ser manipulados e transportados pelos alunos (bola, corda, sucatas, pneus, jogos de mesa e outros), além de equipamentos de parque (playground) como balanços, trepa-trepa, gangorra, escorregador, entre outros?
- i) O pátio escolar permite brincadeiras para alunos de diferentes idades, com equipamentos, objetos e brinquedos adequados para isso?
- j) Existe variedade nos tipos de solo ou piso do pátio, com áreas gramadas e com areia (para jogos de bola, pega-pega, brincar com areia, etc.) e áreas cimentadas com pintura no chão para a realização de brincadeiras como amarelinha, roda, caracol, entre outros jogos?

Algumas escolas contam com uma grande variedade de brinquedos e mobiliários nas áreas externas, além de diferentes materiais no chão como grama, areia e concreto. Foi possível observar também nessas escolas, demarcações que separam o espaço externo em áreas menores, possibilitando que crianças de diferentes idades e interesses possam realizar atividades distintas sem que haja conflitos.

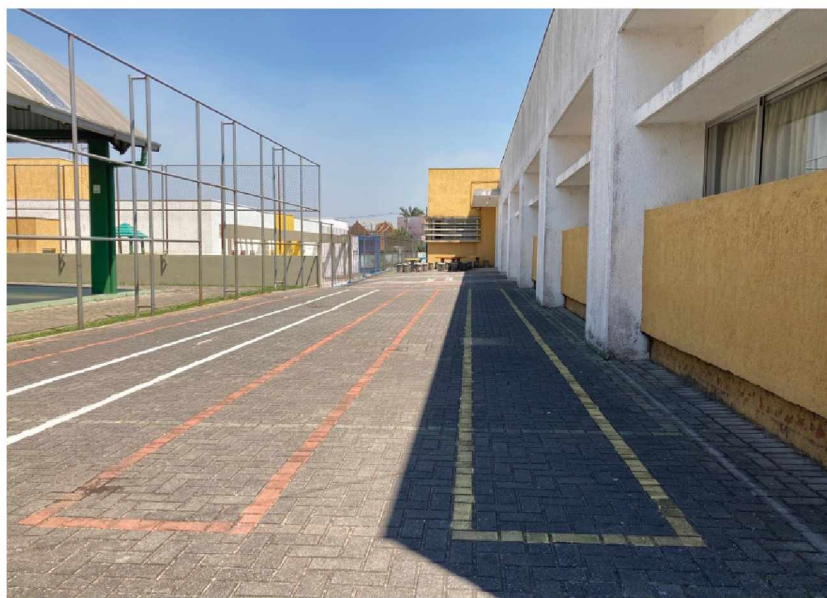
FIGURA 33 – CRIANÇAS BRINCANDO DE DIFERENTES FORMAS DURANTE INTERVALO



EM Professora Nathália De Conto Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

Também foi possível observar uma variedade de formas de apropriação dos espaços pela comunidade escolar. Em todas as escolas, identificamos intervenções no chão e nas paredes que convidam ao jogo e à brincadeira. Damos destaque à figura abaixo, onde podemos observar que as pistas de corrida foram desenhadas em uma área mais alongada que, por seu formato, acabam sendo por vezes subutilizadas. Isso nos indica que, embora os projetos arquitetônicos das escolas sejam padronizados, cada escola encontra formas de o transformar, refletindo uma cultura da escola (MAFRA, 2003).

FIGURA 34 – PISTA DE CORRIDA DESENHADA NO CHÃO



EM Professora Maria lenkot Zeglin. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 35– JOGOS DESENHADOS NO CHÃO



EM Professora Nathália De Conto Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 36 – JOGOS DESENHADOS NO CHÃO



EM João Amazonas. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 37 – JOGOS DESENHADOS NO CHÃO



EM Professor Kó Yamawaki. Fonte: acervo pessoal (2021).

Em algumas escolas, os playgrounds estavam fechados por telas e contavam com apenas um portão de acesso, o que nos aponta novamente a um cerceamento

dos tempos e espaços para o brincar. Em outras escolas, as telas foram removidas restando apenas a estrutura, como pode ser visto abaixo.

FIGURA 38 – PLAYGROUND FECHADO COM GRADIL



EM Senador Enéas Faria. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 39 – PLAYGROUND NO QUAL FOI RETIRADA A TELA DO GRADIL

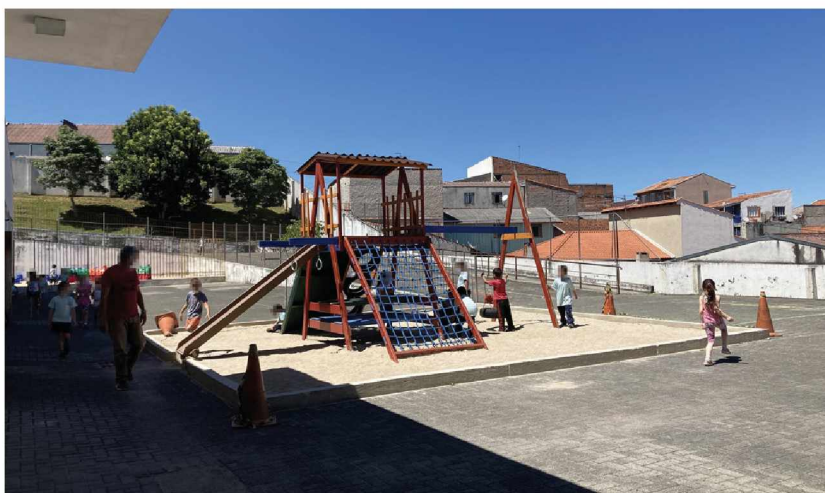


EM Professora Maria Ienkot Zeglin. Fonte: acervo pessoal (2021).

A maioria das escolas visitadas contava com apenas um playground confeccionado com madeira, plástico e pneus que possibilitam às crianças escalar, escorregar, se equilibrar e balançar; alguns modelos são mais completos, outros mais

simples, como pode ser visto nas figuras abaixo. Assim, como apresentado no referencial teórico, os brinquedos tradicionais disponíveis são modelos industrializados, pouco flexíveis e que direcionam a apenas algumas brincadeiras (RAYMUNDO; KUHNEN; SOARES, 2010).

FIGURA 40 – PLAYGROUND DE MADEIRA



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 41 – PLAYGROUND DE MADEIRA E PLÁSTICO



EM Otto Bracarense Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 42 – PLAYGROUND DE MADEIRA E PLÁSTICO



EM Tanira Regina Schmidt. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 43 – PLAYGROUND DE MADEIRA



EM Doutor Hamilton Calderari Leal. Fonte: acervo pessoal (2021).

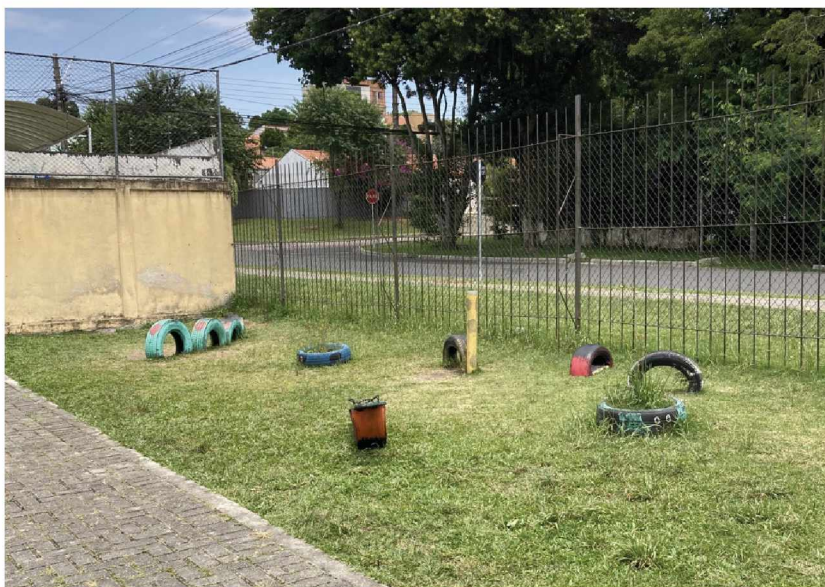
FIGURA 44 – PLAYGROUND DE MADEIRA E PNEUS



EM Professor Kó Yamawaki. Fonte: acervo pessoal (2021).

Algumas escolas dispunham também de brinquedos feitos pela própria comunidade escolar, como brinquedos feitos com pneus e casinhas de madeira. Observamos também, em algumas escolas, casinhas de alvenaria; nesses casos, as casinhas foram desenhadas e executadas pela coordenadoria de obras da SME.

FIGURA 45 – BRINQUEDOS FEITOS COM PNEUS



EM Professor Kó Yamawaki. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 46 – CASINHA DE MADEIRA



EM Professor Kó Yamawaki. Fonte: acervo pessoal (2021).

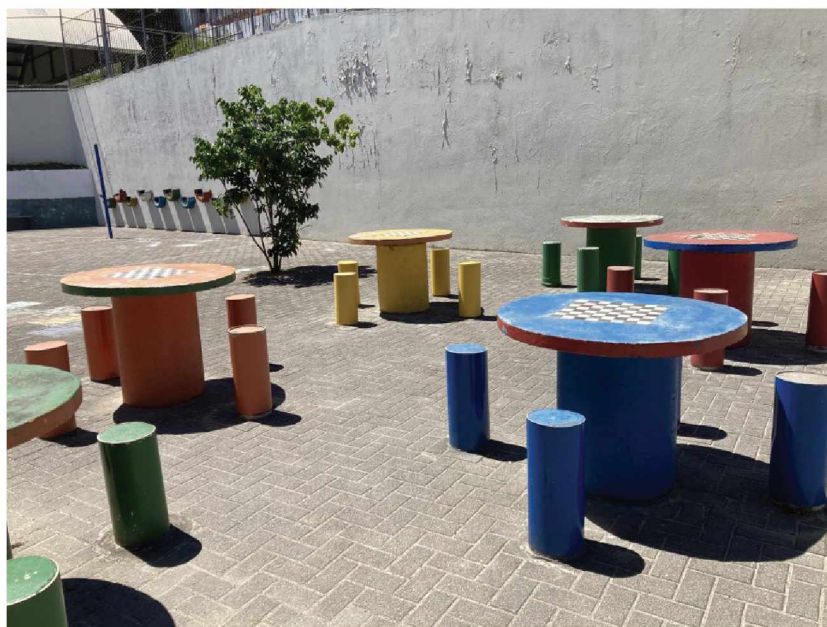
FIGURA 47 – CASINHA DE ALVENARIA



EM Senador Enéas Faria. Fonte: acervo pessoal (2021).

Além dos brinquedos, também identificamos mesas destinadas a jogos de tabuleiro em algumas escolas visitadas.

FIGURA 48 – MESAS PARA JOGOS DE TABULEIRO



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

Ao observar as crianças utilizando os espaços livres em algumas escolas, durante o intervalo ou na aula de Educação Física, identificamos alguns comportamentos relacionados à interação com o espaço que valem ser ressaltados. Primeiro, as crianças encontram oportunidades para o brincar nas mais variadas situações. Em uma das escolas visitadas, que dispunha de excelente infraestrutura, os pequenos se divertiam girando rapidamente as roldanas que servem para hastear bandeiras (Figura 49).

FIGURA 49 – CRIANÇAS BRINCAM DURANTE INTERVALO



EM Professora Nathália De Conto Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

Neste caso, podemos identificar a habilidade de reinvenção das crianças sobre o espaço, quando elementos diversos adquirem potencial lúdico para jogos e brincadeiras (NASCIMENTO, 2014).

Em outra escola que, apesar de não dispor de qualquer mobiliário, conta com uma grande área verde em que algumas crianças passaram todo o intervalo colhendo flores e tentando se aproximar de um ninho de quero-quero, foi possível observar a inventividade das crianças ao interagir com elementos naturais e com a topografia do terreno. Há um balanço improvisado em uma árvore, onde algumas crianças aguardavam ansiosamente em uma fila para se balançar; um pequeno talude gramado, muito utilizado e disputado para escorregar e rolar; além de brincadeiras com galhos e flores. A relação afetiva entre o brincar e a natureza para as crianças foi explorada no capítulo de referencial teórico (AZEVEDO, RHEINGANTZ E TÂNGARI [2011]; BARROS [2018]), e pôde ser observada nesta situação.

FIGURA 50 – CRIANÇAS BRINCAM DURANTE INTERVALO



EM Doutor Hamilton Calderari Leal. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 51 – BALANÇO IMPROVISADO EM UMA ÁRVORE



EM Doutor Hamilton Calderari Leal. Fonte: acervo pessoal (2021).

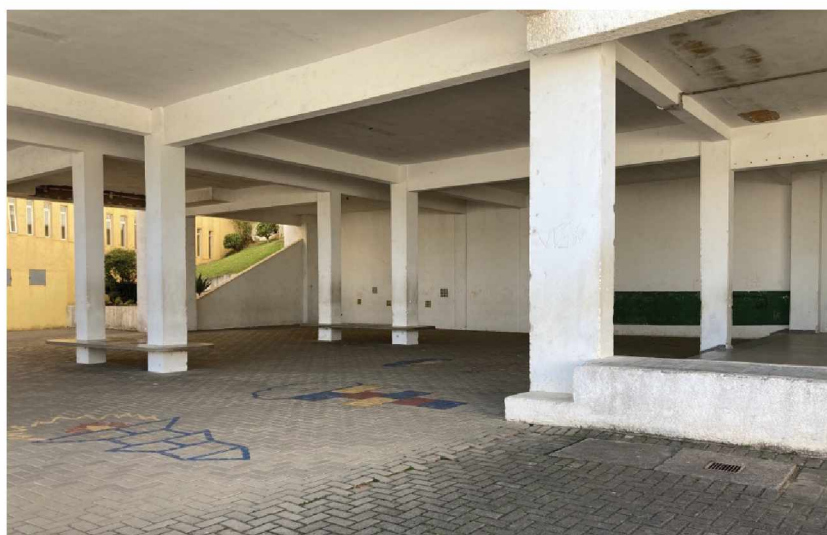
Também observamos como as crianças gostam de escalar os mais variados elementos, desde a estrutura metálica das quadras, os gradis que separam os espaços, pilares que sustentam as coberturas, os próprios taludes do terreno (gramados ou não), entre outros. Em função disso, notamos que elementos naturais ou construídos que possuem diferentes níveis convidam à escalada e são intensamente utilizados pelas crianças, conforme observado nas figuras abaixo.

FIGURA 52 – TALUDE DE CONCRETO USADO PARA BRINCADEIRAS



EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 53 – BANCOS E MURETAS DE CONCRETO SÃO USADOS PARA BRINCADEIRAS



EM Tanira Regina Schmidt. Fonte: acervo pessoal (2021).

Reunimos abaixo uma síntese das respostas atribuídas às 10 escolas durante as visitas, considerando três possibilidades de respostas. Não foi possível responder à pergunta g) sobre os brinquedos e mobiliários serem suficientes ao número de crianças devido ao fato de nem todas as visitas terem ocorrido durante os intervalos e por conta das mudanças organizacionais ocorridas devido à Covid-19, que interferem na avaliação.

QUADRO 4 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE AS FUNÇÕES RECREATIVAS DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES

Pergunta	Nº de escolas que atendem	Nº de escolas que não atendem	Nº de escolas que atendem parcialmente
f) No pátio existem espaços abertos para atividades livres (correr, pular, jogar, usar bola, corda, etc.) e para outras atividades de recreação como jogos e brincadeiras individuais ou em pequenos grupos?	8		2
g) Os espaços, brinquedos ou elementos mobiliários são suficientes para diferentes usos e por vários alunos ao mesmo tempo?	Não foi possível observar		
h) Existem brinquedos de diferentes tipos e tamanhos que podem ser manipulados e transportados pelos alunos (bola, corda, sucatas, pneus, jogos de mesa e outros), além de equipamentos de parque (playground) como balanços, trepa-trepa, gangorra, escorregador, entre outros?	7	1	2
i) O pátio escolar permite brincadeiras para alunos de diferentes idades, com equipamentos, objetos e brinquedos adequados para isso?	8	1	1
j) Existe variedade nos tipos de solo ou piso do pátio, com áreas gramadas e com areia (para jogos de bola, pega-pega, brincar com areia, etc.) e áreas cimentadas com pintura no chão para a realização de brincadeiras como amarelinha, roda, caracol, entre outros jogos?	7		3

Fonte: Autor (2022).

Assim como ao tópico anterior sobre as funções sociais, as questões sobre as funções recreativas foram em sua maioria atendidas pelas escolas visitadas. Contudo, observamos que os mobiliários destinados ao brincar correspondem apenas aos playgrounds prontos, modelos menos flexíveis e que direcionam a determinadas brincadeiras. Apesar disso, notamos durante as visitas diversas formas de apropriação do espaço pela comunidade escolar que podem indicar a existência de culturas das escolas visitadas (MAFRA, 2003). Além disso, observamos a importância de elementos naturais e de alturas variadas para as experiências lúdicas.

- Funções ambientais

Com relação às funções ambientais, Santos (2017) traz as seguintes perguntas:

- k) Há plantas, árvores, arbustos, flores e outras vegetações no pátio, com áreas com sombra e com sol?
- l) A estrutura e organização do pátio permitem que os alunos aprendam a plantar, observar o crescimento das plantas, cuidar e dar manutenção à vegetação como numa horta ou jardim?
- m) Existem recipientes (cestos) em quantidade suficiente para os alunos colocarem diferentes tipos de lixo e aprenderem sobre sua reciclagem e a conservação do ambiente, deixando o pátio limpo?
- n) O espaço do pátio promove experiências significativas com a natureza, como o contato com areia, madeira, pedras, água, grama, floreiras, árvores e diferentes tipos de vegetação?
- o) O pátio permite a realização de vivências práticas, aulas e atividades de educação ambiental?

A partir das visitas observamos que a maior parte das árvores nas escolas visitadas se encontra nos recuos do lote, isto é, nas áreas de acesso e próximo aos muros de divisa. Isso resulta em poucas áreas livres sombreadas, fazendo com que seja difícil utilizar esses espaços em dias de muito sol e calor intenso. Neste sentido, a sombra projetada pela própria edificação acaba sendo muito importante para a usabilidade desses espaços.

FIGURA 54 – ÁRVORES JUNTO AO MURO DE DIVISA



EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 55 – PÁTIO COM POUCAS ÁREAS DE SOMBRA



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 56 – SOMBRA PROJETADA PELO EDIFÍCIO UTILIZADA PARA PERMANÊNCIA



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

A falta de áreas de sombra fez com que uma escola construísse uma pequena estrutura de sombreamento. Segundo o funcionário que nos acompanhava na visita, em dias de sol intenso, as crianças se reuniam embaixo da estrutura.

FIGURA 57 – ESTRUTURA CONSTRUÍDA DEVIDO À FALTA DE ÁREAS DE SOMBRA



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

O conforto ambiental, atrelado à disponibilidade de sombra nas áreas livres escolares, é um fator importante para as experiências lúdicas, pois impacta na permanência das crianças no espaço, conforme ilustra o episódio narrado pelo funcionário.

Em algumas escolas também identificamos mudas de árvores plantadas há pouco tempo. Em uma dessas escolas, uma funcionária mencionou como estava sendo difícil a árvore se desenvolver pois os estudantes gostavam de segurar e se apoiar nela.

FIGURA 58 – ÁRVORE EM FASE DE DESENVOLVIMENTO



EM Senador Enéas Faria. Fonte: acervo pessoal (2021).

Nesta escola, como já mencionamos, foi executado um projeto de melhoria das áreas externas pela Coordenadoria de Obras e Projetos da SME; por esse motivo, encontramos diversas mudas em fase de desenvolvimento.

As escolas, em sua maioria, dispõem de jardins com flores na área de acesso que, embora não seja um espaço comumente utilizado pelos estudantes durante o intervalo, proporciona uma chegada mais acolhedora à comunidade escolar.

FIGURA 59 – FLORES NO ACESSO À ESCOLA



EM Doutor Hamilton Calderari Leal. Fonte: acervo pessoal (2021).

A maioria das escolas conta com uma área destinada à horta, contudo, devido ao período de pandemia e de suspensão das aulas presenciais, esses espaços ficaram sem manutenção por alguns meses. Além das hortas no chão, algumas escolas contam também com hortas verticais feitas pela comunidade escolar; nas imagens abaixo é possível observar o cuidado para construção dessas estruturas.

FIGURA 60 – ESPAÇO DESTINADO À HORTA



EM Professora Nathália De Conto Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 61 – HORTA VERTICAL FEITA PELA COMUNIDADE ESCOLAR



EM Professor Kó Yamawaki. Fonte: acervo pessoal (2021).

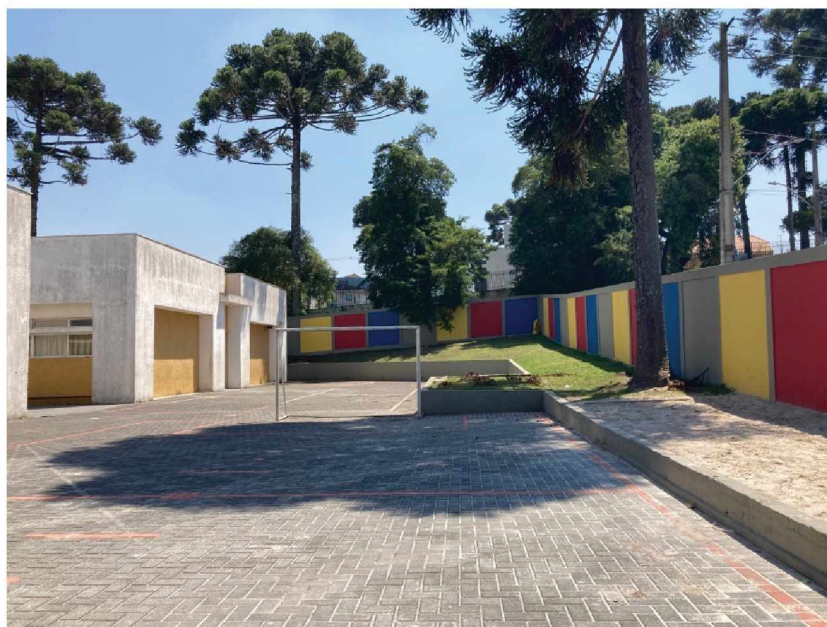
FIGURA 62 – HORTA VERTICAL FEITA PELA COMUNIDADE ESCOLAR



EM Professor Kó Yamawaki. Fonte: acervo pessoal (2021).

Além das hortas, identificamos em algumas escolas árvores nativas como araucárias, que podem ser utilizadas para aulas de educação ambiental.

FIGURA 63 – ARAUCÁRIAS PRESENTES NA ESCOLA E NO LOTE VIZINHO



EM Professora Maria Lenkot Zeglin. Fonte: acervo pessoal (2021).

Com relação às lixeiras nas áreas livres escolares, algumas escolas contam com cestos de reciclagem apenas no acesso à escola, enquanto outras possuem apenas no interior do edifício. Em algumas escolas, os cestos foram retirados após furtos e vandalismo ocorridos nos períodos em que as escolas estão fechadas.

FIGURA 64 – CESTOS DE RECICLAGEM



EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo. Fonte: acervo pessoal (2021).

Com relação à diversidade de elementos naturais que as áreas livres dispõem, identificamos de modo geral que as escolas contam apenas com áreas

gramadas, algumas árvores e espaços com areia no playground. Algumas escolas apresentam particularidades que ampliam o repertório de experiências, por exemplo, uma das escolas visitadas está localizada em uma porção mais alta do bairro, sendo possível ter uma visual privilegiada do topo das árvores a partir da quadra (Figura 65).

FIGURA 65 – PAISAGEM A PARTIR DA QUADRA



EM Tanira Regina Schmidt. Fonte: acervo pessoal (2021).

Em todas as escolas é possível a realização de aulas de educação ambiental, sobretudo em função das hortas e das estratégias criadas pelos professores. Contudo, elas poderiam ser mais oportunizadas pelo espaço. Em uma escola visitada, há um grande bosque de preservação ao lado e, embora conste no projeto arquitetônico um portão de acesso ao bosque pela escola, ele se encontra pouco cuidado e com a passagem obstruída, conforme as Figuras 66 e 67 abaixo.

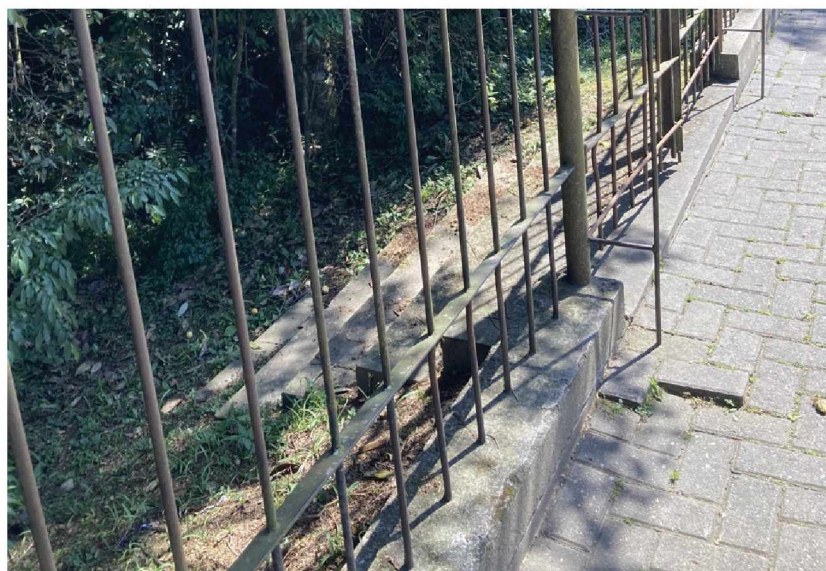
Sobre isso, também ressaltamos que os espaços destinados ao brincar em meio a elementos naturais podem constituir tempos e espaços propícios à Educação Ambiental, como aponta Barros (2018).

FIGURA 66 – BOSQUE JUNTO À ESCOLA



EM Professora Nathália De Conto Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 67 – ESCADA DE ACESSO AO BOSQUE



EM Professora Nathália De Conto Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

Reunimos, abaixo, uma síntese das respostas atribuídas às 10 escolas durante as visitas, considerando três possibilidades de respostas.

QUADRO 5 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE AS FUNÇÕES AMBIENTAIS DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES

Pergunta	Nº de escolas que atendem	Nº de escolas que não atendem	Nº de escolas que atendem parcialmente
k) Há plantas, árvores, arbustos, flores e outras vegetações no pátio, com áreas com sombra e com sol?	2	1	7
l) A estrutura e organização do pátio permitem que os alunos aprendam a plantar, observar o crescimento das plantas, cuidar e dar manutenção à vegetação como numa horta ou jardim?	3	1	6
m) Existem recipientes (cestos) em quantidade suficiente para os alunos colocarem diferentes tipos de lixo, e aprenderem sobre sua reciclagem e a conservação do ambiente, deixando o pátio limpo?		6	4
n) O espaço do pátio promove experiências significativas com a natureza, como o contato com areia, madeira, pedras, água, grama, floreiras, árvores e diferentes tipos de vegetação?	4	2	4
o) O pátio permite a realização de vivências práticas, aulas e atividades de educação ambiental?	5		5

Fonte: Autor (2022).

Diferente das funções anteriores (sociais e recreativas), as escolas visitadas apresentaram um menor desempenho em relação às funções ambientais, como pode ser visto no quadro acima. A partir das visitas, observamos que a falta de áreas de sombra constitui um problema para a usabilidade dos espaços e que poderia haver uma maior diversidade de espécies vegetais e elementos naturais.

- Funções pedagógicas

Por fim, os aspectos pedagógicos analisados nas escolas visitadas tiveram como base as perguntas a seguir. Vale ressaltar que esses aspectos não estão restritos apenas às aulas formais, sendo que as experiências lúdicas nos tempos livres carregam grande potencial de aprendizagem, como já apontamos em capítulos anteriores.

- p) O espaço, o mobiliário e a organização do pátio possibilitam aulas e outras atividades práticas de ensino ao ar livre?
- q) O pátio possui espaços para apresentações artísticas, exposições de desenhos, trabalhos e produções dos alunos de forma adequada e visível?
- r) Há espaço para o ensino e a prática de atividades esportivas?
- s) O espaço do pátio apresenta diversidade de cores, formas, texturas e objetos que estimulam o interesse e a vontade de aprender dos alunos?
- t) Há áreas e mobiliários adequados para a realização de leitura, desenhos e pinturas; jogos de regras e outras atividades que promovem a aprendizagem e facilitam a atenção e concentração?

Como já foi apresentado, os mobiliários dispostos nas áreas livres das escolas visitadas são principalmente voltados a atividades recreativas, como os playgrounds. Embora não tenhamos identificado no projeto arquitetônico ou nas visitas realizadas, espaços destinados a aulas ao ar livre, a partir das visitas tomamos conhecimento que alguns professores levam os estudantes para as áreas externas durante as aulas. Em uma das escolas visitadas, a diretora mencionou que uma professora costumava levar os estudantes para o jardim de acesso à escola para um piquenique enquanto faziam leitura de livros, isso porque o jardim fica em frente à porta de acesso à biblioteca.

Durante as visitas, observamos também como o chão e as paredes das áreas livres são muito utilizados e aproveitados pela comunidade escolar. Em todas as escolas identificamos pinturas e desenhos feitos pelas crianças no pavimento de paver que, por conta de sua paginação, cria um desenho atrativo aos pequenos. Em algumas escolas, há quadros riscáveis, azulejos e pinturas que possibilitam às crianças desenhar e escrever nas paredes. Em uma escola, encontramos também

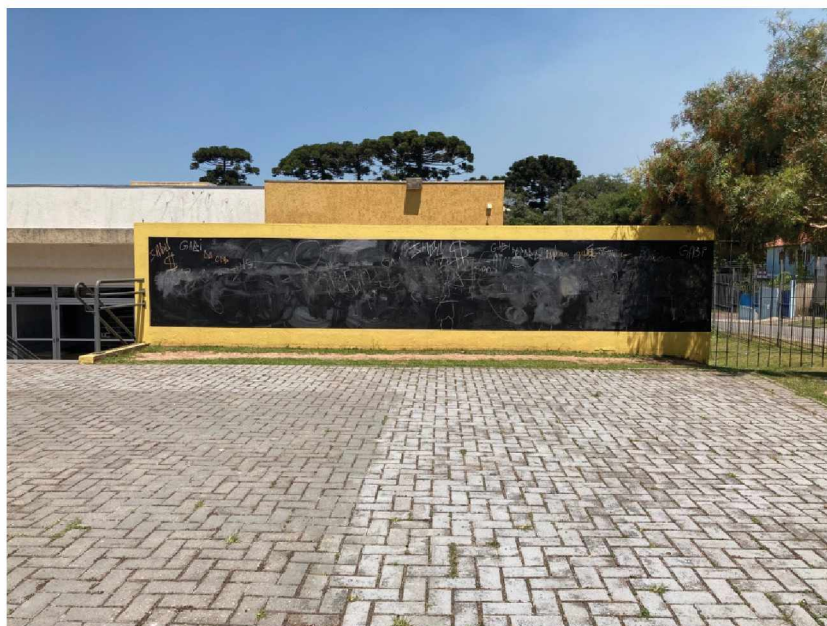
painéis feitos de pallets repletos de elementos que ativam diversas experiências, como pode ser visto nas figuras a seguir.

FIGURA 68 – PINTURA TINTA LOUSA NA PAREDE



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 69 – PINTURA TINTA LOUSA NA PAREDE



EM João Amazonas. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 70 – AZULEJOS NAS PAREDES PARA PINTURA



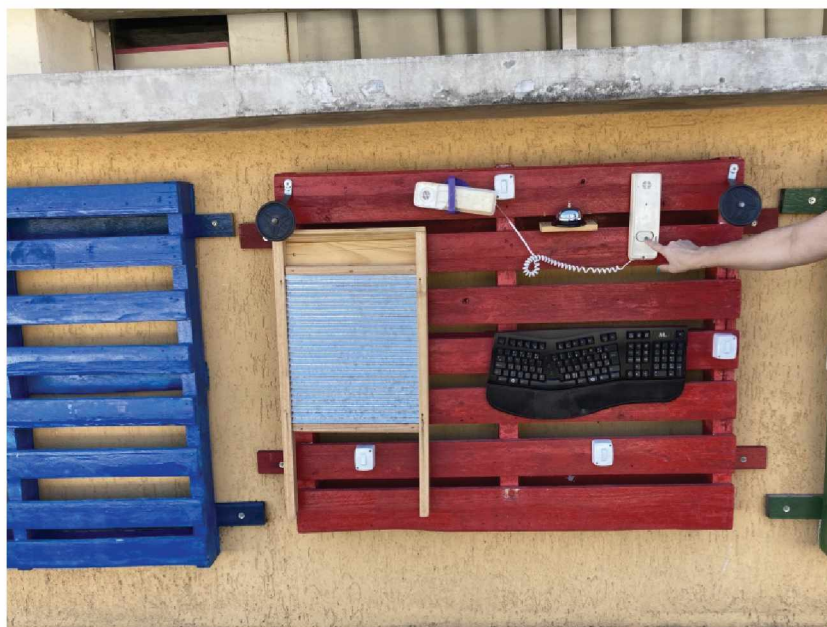
EM Professor Kó Yamawaki. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 71 – PAINÉIS SENSORIAIS



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 72 – PAINÉIS SENSORIAIS



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

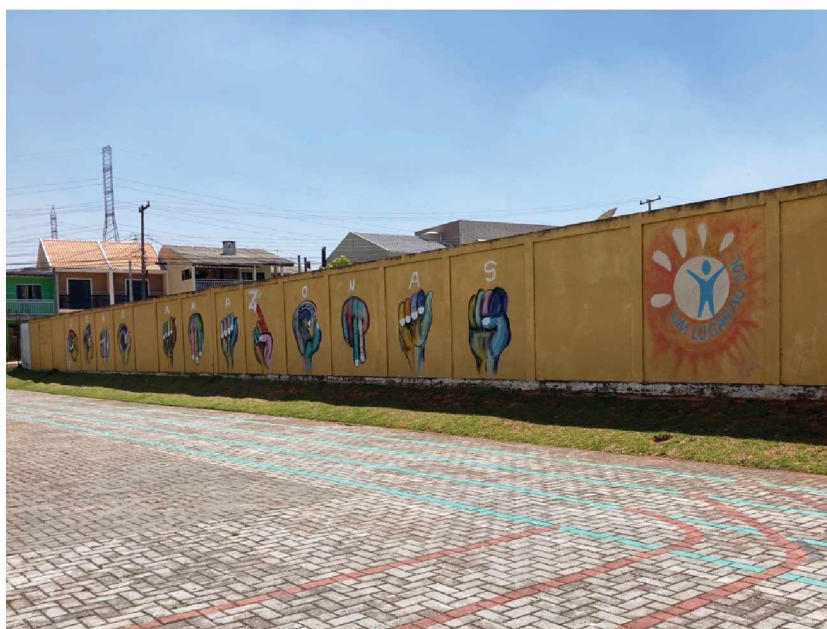
A maioria das escolas visitadas conta também com murais artísticos, como pode ser visto a seguir. Em algumas delas, os murais trazem algumas das formas gestuais que fazem parte da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo um modo muito interessante de familiarizar as crianças desde pequenas a essa língua. Contudo, não identificamos em nenhuma das escolas visitadas um espaço nas áreas livres escolares para exposição de trabalhos artísticos feitos pelos estudantes.

FIGURA 73 – MURAL ARTÍSTICO



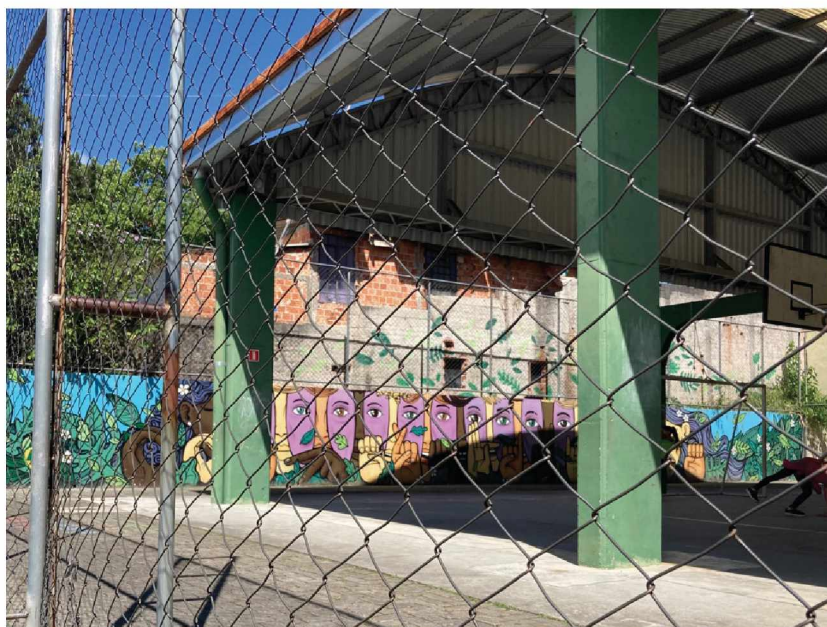
EM Senador Enéas Faria. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 74 – MURAL ARTÍSTICO LIBRAS



EM João Amazonas. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 75 – MURAL ARTÍSTICO LIBRAS



EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 76 – DESENHO ILUSTRATIVO DO ALFABETO EM LIBRAS



EM João Amazonas. Fonte: acervo pessoal (2021).

A respeito das áreas esportivas, apenas uma das escolas visitadas dispunha de quadra poliesportiva descoberta, todas as demais possuem quadra coberta. Além da quadra, as demais áreas livres também são utilizadas pelos professores durante as aulas de Educação Física, que usam formas variadas para aproveitar o espaço. Em uma escola, por exemplo, os professores montaram um circuito a ser feito pelos

estudantes utilizando a estrutura de fechamento da quadra, como pode ser visto abaixo. Em outra escola, durante a visita observamos um professor de Ed. Física realizando uma brincadeira de esconde-esconde com os estudantes utilizando os bancos disponíveis.

FIGURA 77 – CIRCUITO DE ATIVIDADE FÍSICA



EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo. Fonte: acervo pessoal (2021).

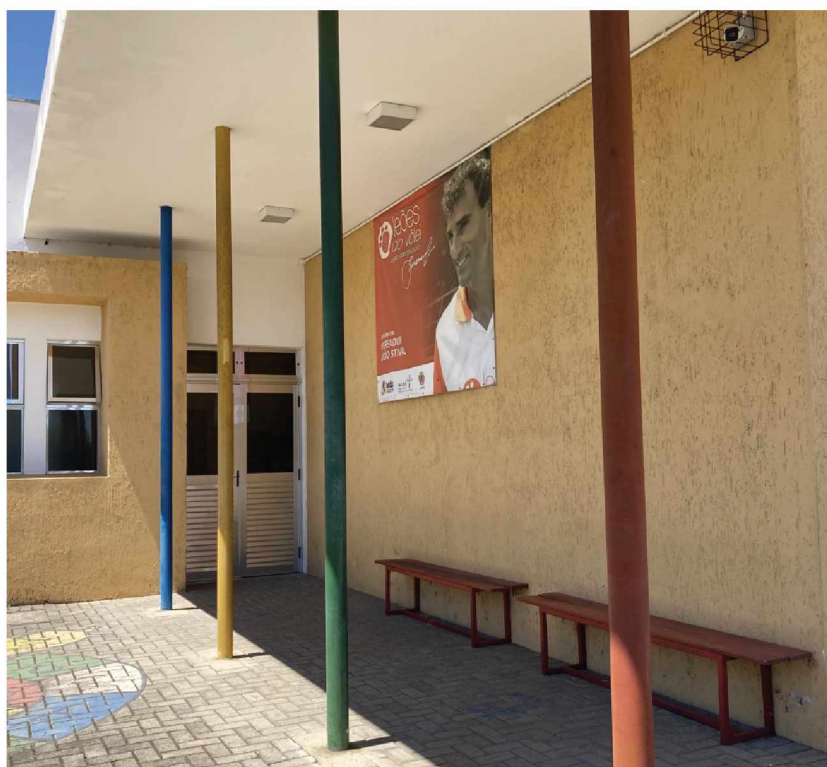
Com relação à atratividade do espaço, no que diz respeito a cores e formas interessantes, as escolas seguem o mesmo projeto arquitetônico padrão, que apresenta pintura externa nas cores branca e amarela. Contudo, destacamos que na maioria das escolas a comunidade escolar realiza intervenções nos espaços livres a fim de tornar a escola um ambiente mais receptivo aos estudantes. Neste sentido, encontramos durante as visitas faixas de boas-vindas, pinturas no chão, pintura colorida nos pilares e nos espelhos das escadas, entre outros. Abaixo trazemos alguns desses exemplos.

FIGURA 78 – FAIXA DE BOAS VINDA NO ACESSO À ESCOLA



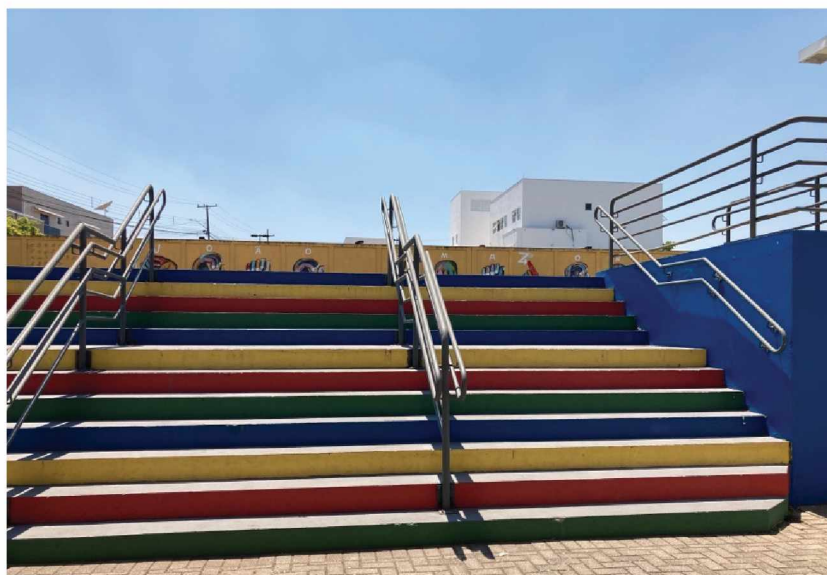
EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 79 – PINTURA COLORIDA NOS PILARES



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 80 – PINTURA COLORIDA NOS ESPELHOS DA ESCADA



EM João Amazonas. Fonte: acervo pessoal (2021).

Por fim, com relação à última questão trazida por Santos (2017) a respeito do mobiliário destinado a leitura, desenhos e pintura, além de jogos de tabuleiro, esses aspectos já foram tratados anteriormente. Apenas destacamos que algumas escolas dispõem de bancos próximos ao acesso à biblioteca, tornando o espaço convidativo também à leitura.

FIGURA 81 – BANCO PRÓXIMO AO ACESSO DA BIBLIOTECA



EM Professora Maria Ienkot Zeglin. Fonte: acervo pessoal (2021).

Reunimos, abaixo, uma síntese das respostas atribuídas às 10 escolas durante as visitas, considerando três possibilidades de respostas.

QUADRO 6 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE AS FUNÇÕES PEDAGÓGICAS DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES

Pergunta	Nº de escolas que atendem	Nº de escolas que não atendem	Nº de escolas que atendem parcialmente
p) O espaço, o mobiliário e a organização do pátio possibilitam aulas e outras atividades práticas de ensino ao ar livre?	7		3
q) O pátio possui espaços para apresentações artísticas, exposições de desenhos, trabalhos e produções dos alunos de forma adequada e visível?		3	7
r) Há espaço para o ensino e a prática de atividades esportivas?	9		1
s) O espaço do pátio apresenta diversidade de cores, formas, texturas e objetos que estimulam o interesse e a vontade de aprender dos alunos?	6		4
t) Há áreas e mobiliários adequados para a realização de leitura, desenhos e pinturas; jogos de regras e outras atividades que promovem a aprendizagem e facilitam a atenção e concentração?	7	2	1

Fonte: Autor (2022).

Com relação à função pedagógica dos espaços livres, a maioria das escolas atendem às questões levantadas por Santos (2017), com destaque aos espaços destinados à prática esportiva. Neste tópico, também observamos variadas formas de apropriação dos espaços pela comunidade escolar, que podem indicar a existência de culturas das escolas (MAFRA, 2003).

- Cultura lúdica local

Como mencionado anteriormente, incluímos em nossas observações mais dois tópicos além dos quatro definidos por Flores (2011), que identificamos como “cultura lúdica local” e “intramuros e extramuros”.

Neste primeiro, abordaremos os vestígios deixados pelas crianças no espaço, que incluem marcas deixadas por um jogo ou brincadeira, bem como manifestações espontâneas, como o desenho. Esses vestígios nos indicam a existência de um cotidiano praticado pelas crianças no ambiente escolar. Assim, embora nem todas as visitas tenham acontecido nos horários de intervalo, essas marcas evidenciam a presença das crianças no espaço e aspectos de sua cultura lúdica.

Em uma das escolas visitadas, observamos marcas no terreno, conforme a Figura 82. O funcionário que nos acompanhava disse que elas teriam sido deixadas pelas crianças que gostavam de escorregar neste local, mesmo havendo playgrounds e escorregadores na escola, as crianças gostavam de escorregar nessa porção do terreno. Essa prática (escorregar no declive do terreno) foi observada também em outras escolas durante o intervalo, como foi apresentado anteriormente, e aponta para uma predileção das crianças pelo desafio do corpo e pela possibilidade de observar o espaço a partir de diferentes perspectivas.

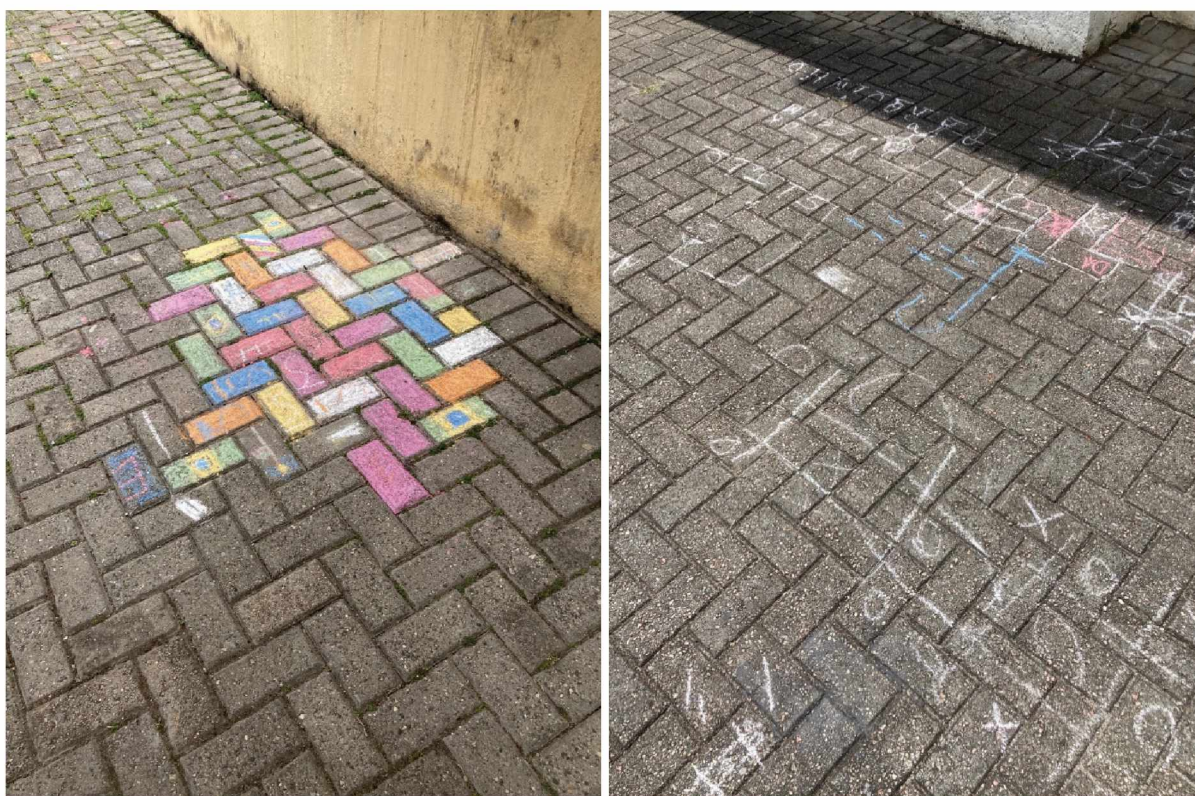
FIGURA 82 – MARCAS DEIXADAS NO TERRENO



EM Vereador João Stival. Fonte: acervo pessoal (2021).

Inclusive foram nos chãos das escolas que encontramos diversas manifestações lúdicas espontâneas, como o desenho e a pintura. Como mencionado anteriormente, a paginação formada pelo piso de paver parece ser atrativa às crianças, isso porque em boa parte das escolas visitadas encontramos pinturas e desenhos de jogos e brincadeiras feitos pelas crianças neste pavimento, conforme as imagens abaixo.

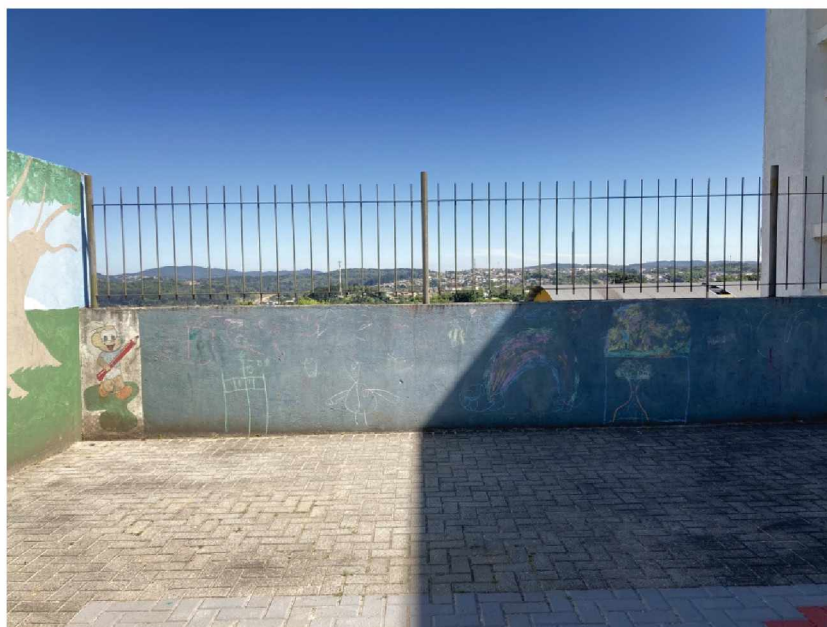
FIGURAS 83 e 84 – DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS NO PAVER



EM Senador Enéas Faria e EM Professor Kó Yamawaki. Fonte: acervo pessoal (2021).

Além do chão, encontramos marcas deixadas pelas crianças também nas paredes (Figura 85). Como apresentamos anteriormente, algumas escolas dispõem de quadros riscáveis que também são muito utilizados pelas crianças.

FIGURA 85 – DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS NA PAREDE



EM Tanira Regina Schmidt. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 86 – DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS NO QUADRO



EM Professora Nathália De Conto Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

Acreditamos que essas marcas são de suma importância para a construção de um espaço lúdico em si. Isso porque, sendo a ludicidade uma dimensão própria de quem a vivencia (LUCKESI, 2005), é importante que um espaço destinado às crianças carregue aspectos de sua cultura lúdica. A partir desse entendimento, é possível

incluir as crianças nas intervenções realizadas no espaço, como a pintura feita em um talude de uma das escolas visitadas.

FIGURA 87 – PINTURA REALIZADA EM UM TALUDE DE CONCRETO



EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo. Fonte: acervo pessoal (2021).

Dessa forma, embora as crianças encontrem oportunidades para o brincar nas mais diversas situações, identificamos que algumas configurações espaciais podem convidar mais as crianças a se apropriarem e se expressarem, como elementos naturais ou construídos que possuem diferentes níveis, paredes riscáveis e paginação de piso atrativa.

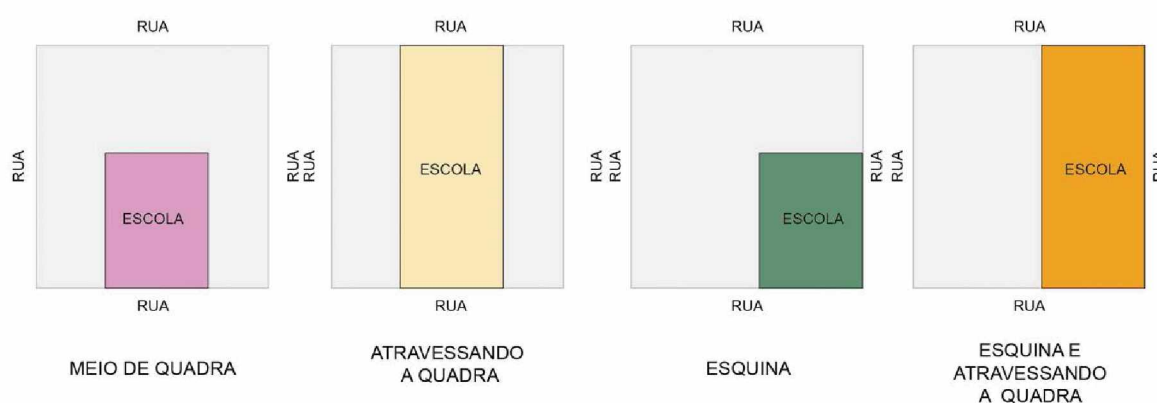
- Intramuros e extramuros

O segundo tópico que incluímos em nossas observações diz respeito às relações intramuros e extramuros das escolas visitadas. Como mencionamos no capítulo de introdução, nesta pesquisa focamos nosso olhar nos espaços “do lado de dentro do muro da escola”, contudo não é possível analisar o ambiente escolar deslocado de seu entorno, isto é, do lugar em que está inserido na cidade e das relações que estabelece com ela.

Dessa forma, trouxemos alguns aspectos observados nas visitas que tratam dessas relações. Primeiramente, todas as escolas visitadas dispõem da área de acesso conforme o projeto padrão, localizado na fachada principal e, em algumas

delas, há um segundo acesso menor; além disso, todo o perímetro é cercado por gradil ou muros. Em segundo lugar, notamos que as possibilidades de permeabilidade entre a escola e seu entorno, seja ela física ou visual, são influenciadas pela posição que o terreno da escola ocupa na quadra. Trouxemos abaixo um esquema simplificado (Figura 88) das situações que encontramos: terrenos localizados no meio da quadra, terrenos que atravessam a quadra, terrenos de esquina e ainda, terrenos de esquina que atravessam a quadra.

FIGURA 88 – ESQUEMA DISPOSIÇÃO DO TERRENO DA ESCOLA NA QUADRA



Fonte: Autor (2022).

Como pode ser visto, escolas localizadas no meio de quadra possuem acesso apenas por uma rua, e geralmente nesta fachada estão localizados um jardim de acesso, áreas administrativas e estacionamento. Nesses casos, o pátio tende a se localizar nos fundos e é cercado por muros de divisa. Assim, fora os jardins de acesso, o contato visual entre o pátio e o entorno escolar é bastante reduzido.

Nos demais casos, há possibilidades de acesso por duas ou três ruas, embora o que se tenha visto seja um acesso principal conforme o projeto padrão voltado a uma das ruas e o segundo acesso voltado à outra rua, menor e menos estruturado. Conforme indicamos, a posição do terreno da escola na quadra pode influenciar as relações entre a escola e seu entorno, contudo, observamos na prática muitas escolas com muros altos que a separam das ruas ao redor, sem qualquer contato físico ou visual com elas. Essa solução de projeto não apenas deixa de explorar a possibilidade de integrar a escola ao seu entorno, como traz insegurança a quem utiliza as calçadas. Muros em grandes extensões na cidade, criam áreas isoladas que podem se consolidar como áreas menos seguras aos pedestres, sobretudo mulheres e crianças.

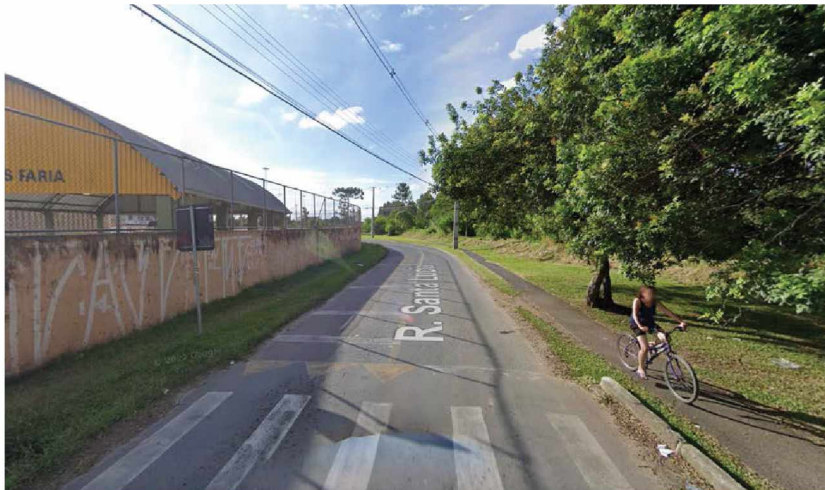
Infelizmente, observamos isso em várias escolas visitadas, conforme as imagens abaixo.

FIGURA 89 – MURO ENTRE A ESCOLA E A RUA, VISTO DA ESCOLA



EM Senador Enéas Faria. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 90 – MURO ENTRE A ESCOLA E A RUA, VISTO DA RUA



EM Senador Enéas Faria. Fonte: *Street view* (2019).

FIGURA 91 – MURO ENTRE A ESCOLA E A RUA, VISTO DA ESCOLA



EM Doutor Hamilton Calderari Leal. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 92 – MURO ENTRE A ESCOLA E A RUA, VISTO DA RUA



EM Doutor Hamilton Calderari Leal. Fonte: Streetview (2019).

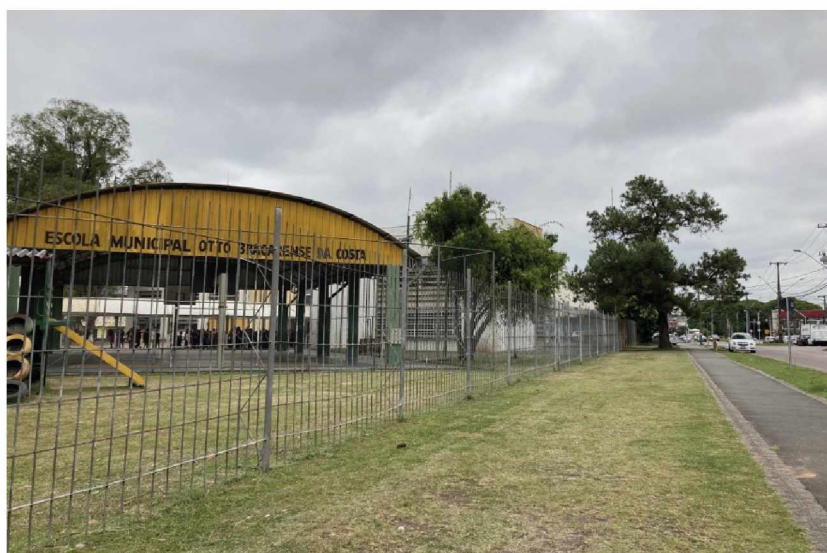
Nesse sentido, os gradis permitem uma permeabilidade visual maior com o entorno, fazendo com que o cotidiano escolar se integre mais ao cotidiano da cidade, além de trazer mais segurança a quem caminha pelas calçadas.

FIGURA 93 – PERMEABILIDADE VISUAL ENTRE A ESCOLA E O ENTORNO



EM Otto Bracarense Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 94 – PERMEABILIDADE VISUAL ENTRE A ESCOLA E O ENTORNO



EM Otto Bracarense Costa. Fonte: acervo pessoal (2021).

Em uma das escolas visitadas, que faz divisa com um CMEI, os gradis que separam os solários do CMEI e o pátio da escola permitem um contato visual entre as crianças da escola e da educação infantil (Figura 95). Neste caso, observamos também as possibilidades de interação que poderiam ser ocasionadas através de um brinquedo que pudesse ser compartilhado entre os dois lados do gradil, como uma gangorra.

FIGURA 95 – DIVISA ENTRE ESCOLA E CMEI



EM Professora Maria lenkot Zeglin. Fonte: acervo pessoal (2021).

Embora os gradis possibilitem um contato visual entre a escola e a cidade, nem sempre as possibilidades de olhar para o entorno são exploradas. Por exemplo, na imagem abaixo, apesar de haver permeabilidade visual, os bancos estão posicionados de costas para a rua.

FIGURA 96 – BANCOS POSICIONADOS DE COSTAS PARA A RUA



EM João Amazonas. Fonte: acervo pessoal (2021).

Por fim, em algumas escolas visitadas cujos terrenos possuem um desnível muito acentuado, os desafios de integrar a escola ao seu entorno são maiores. Em uma das escolas visitadas, que ocupa um ponto mais alto da rua, o projeto

arquitetônico valorizou suas visuais, sobretudo a partir da quadra, em que é possível observar a copa das árvores.

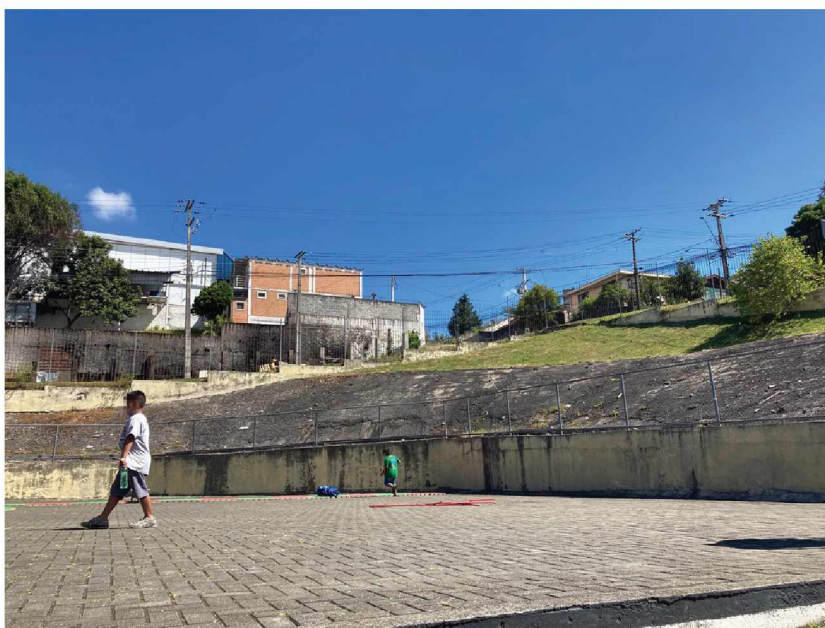
FIGURA 97 – PAISAGEM A PARTIR DA QUADRA



EM Tanira Regina Schmidt. Fonte: acervo pessoal (2021).

Contudo, em outra escola, a posição mais baixa em relação ao entorno fez com que fosse projetado um grande talude de concreto que separa a escola das ruas adjacentes, permitindo apenas um contato visual distante.

FIGURA 98 – O ENTORNO ESCOLAR VISTO A PARTIR DO PÁTIO



EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo. Fonte: acervo pessoal (2021).

FIGURA 99 – O PÁTIO VISTO A PARTIR DO ENTORNO ESCOLAR



EM Professora Nansyr Cecato Cavichiolo. Fonte: *Street view* (2019).

Assim, observamos que as relações entre a escola e o entorno escolar tendem a ser pouco exploradas nos projetos arquitetônicos das unidades visitadas. Em algumas delas, os muros altos também podem ser um problema para o entorno, por questões de insegurança. Neste sentido, identificamos que elementos de cercamento que permitem contato visual, como gradis, podem ser uma solução que integra mais a escola ao seu entorno, em comparação aos muros, além de trazer mais segurança a quem caminha na calçada.

#### 4.1.3 Limites e possibilidades: aspectos identificados nas visitas

A partir das visitas realizadas, observamos alguns aspectos gerais com relação à concepção dos projetos arquitetônicos que impactam na qualidade das áreas livres escolares. Conforme mencionamos, o projeto arquitetônico da escola é padronizado e alocado nos terrenos com algumas adaptações. Essa separação entre o projeto da edificação e o projeto de implantação tende a reforçar a separação entre o edifício e a área externa, e em poucos casos explora as potencialidades do terreno. Além disso, observamos a partir dos desenhos de implantação, que os projetos das áreas externas das escolas visitadas tendem a priorizar o cumprimento de itens do programa de necessidades (como quadra esportiva e pátio descoberto), parâmetros urbanísticos (como afastamento das divisas e área permeável) e atendimento à acessibilidade, e exploram menos as potencialidades que esses espaços podem oferecer, como o potencial lúdico e a relação com o entorno.

Contudo, embora os projetos sejam padronizados, podemos observar como cada escola consegue arranjar os espaços a sua maneira, imprimindo neles seus valores e marcas de seu cotidiano. Isso nos indica a existência de culturas na escola e da escola, para além da cultura escolar (MAFRA, 2003).

Neste sentido, identificamos durante as visitas como o chão e as paredes são muito utilizados pela comunidade e como alguns elementos podem ser utilizados de variadas formas, como a estrutura da quadra e bancos usados nas aulas de Educação Física.

Também observamos durante as visitas como o contexto em que algumas unidades escolares estão inseridas, como áreas de maior vulnerabilidade social e menor segurança pública, podem impactar na qualidade das áreas livres escolares, pois, em função de furtos, algumas escolas deixam de instalar mobiliários e investir nas áreas externas.

Com relação aos aspectos referentes às funções definidas por Flores (2011) e Santos (2017), de forma geral, as escolas atendem boa parte das funções propostas pelas autoras. Contudo, a função ambiental foi a que apresentou resultados menos satisfatórios, sobretudo no que diz respeito à disposição das árvores no terreno, localizadas junto às divisas, ocasionando em poucas áreas sombreadas nos espaços de permanência e nos locais em que as crianças brincam. Esse aspecto foi identificado nas escolas visitadas mas não reflete a realidade de toda RME: alguns

projetos mais antigos contam com áreas externas mais arborizadas e, apesar de Curitiba ser tida como uma referência em áreas verdes urbanas, os novos projetos avaliados não incluíram a vegetação como prioridade (com exceção dos projetos de revitalização dessas áreas, elaborados pela Coordenadoria de Obras e Projetos da SME, que tem incluído mais espécies vegetais, como na EM Senador Enéas Faria).

Além das funções sociais, recreativas, ambientais e pedagógicas, incluímos mais dois elementos de análise em nossas visitas: a cultura lúdica local e a relação intramuros e extramuros. Identificamos que, junto às funções ambientais, esses dois aspectos tendem a ser menos valorizados nos projetos arquitetônicos. De fato, observamos que as crianças encontram oportunidades para o brincar nas mais variadas situações, contudo, alguns elementos e configurações espaciais podem convidar mais as crianças e se expressarem e se apropriarem do espaço, e poderiam ser mais explorados nos projetos, tais como desníveis e elementos de diferentes alturas, paredes riscáveis e paginação de piso atrativa. Além disso, a participação da criança nas intervenções realizadas no espaço poderia ser mais incentivada.

Ademais, os projetos das escolas visitadas tendem a explorar pouco as relações com seu entorno e, em alguns casos, se fecham a ele. É o caso da utilização de muros que separam a escola e a rua, e percorrem grandes extensões, deixando não apenas de criar um diálogo entre a escola e seu entorno, como pode trazer insegurança a quem caminha pela calçada.

Por fim, com o objetivo de sistematizar as informações trazidas na seção anterior, organizamos dois quadros com aspectos positivos e negativos observados nas visitas, referentes ao projeto e uso dos espaços livres escolares, que podem contribuir com o objetivo geral desta pesquisa.

Incluímos nesta síntese, uma coluna referente à atribuição de autoria/responsabilidade. Ao longo da entrevista e das visitas, foi se consolidando o entendimento de que a arquitetura escolar envolve uma rede de atores, e não apenas os projetistas. Por isso, é importante identificar as atribuições de cada grupo, visando um processo de projeto participativo. Ressaltamos também, que ao mencionarmos “comunidade escolar” na coluna “Atribuição” nos referimos aos adultos e às crianças, que também podem ser coprodutoras dos espaços.

QUADRO 7 – INICIATIVAS POSITIVAS DE PROJETO E USO DOS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES NAS ESCOLAS VISITADAS

Identificação	Atribuição
Taludes em que as crianças possam subir e escorregar	Projetistas
Jogos e brincadeiras desenhados no chão	Comunidade escolar
Espaços em diferentes níveis	Projetistas
Paginação de piso interessante	Projetistas
Tanque de areia para playground	Projetistas
Lousas e azulejos para desenho e pintura	Projetistas
Murais artísticos	Comunidade escolar
Faixas com frases amigáveis	Comunidade escolar
Painéis sensoriais	Comunidade escolar
Pintura colorida nas paredes, escadas e pilares	Projetistas
Hortas	Projetistas/ comunidade escolar
Hortas verticais	Projetistas/ comunidade escolar
Flores e jardins	Projetistas/ comunidade escolar
Árvores nos espaços em que as crianças passam o intervalo	Projetistas
Áreas gramadas	Projetistas
Visual interessante do entorno	Projetistas
Playgrounds/ parquinhos	Projetistas/ comunidade escolar
Mesas para jogos e socialização	Projetistas/ comunidade escolar
Brinquedos/ materiais soltos usados durante intervalo	Comunidade escolar
Lixeira para coleta seletiva	Projetistas/ comunidade escolar
Casinhas/ pequenos abrigos	Projetistas/ comunidade escolar

Bancos coloridos	Projetistas/ comunidade escolar
Bebedouros	Projetistas
Permeabilidade visual com o entorno	Projetistas

Fonte: Autor (2022).

QUADRO 8 – ASPECTOS NEGATIVOS DE PROJETO E USO DOS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES NAS ESCOLAS VISITADAS

Identificação	Atribuição
Demarcação monótona dos espaços, ex.: áreas pavimentadas planas muito grandes e pequenas faixas de grama junto aos muros	Projetistas
Pouca diversidade de materiais, em geral apenas paver e areia	Projetistas
Tanques de areia em áreas de sol intenso	Projetistas
Falta de um espaço propício para apresentações	Projetistas
Falta de espaços destinados à exposição de trabalhos dos estudantes	Projetistas/ comunidade escolar
Falta de árvores dispostas mais ao centro dos espaços	Projetistas
Falta de árvores de copa larga que produzam sombra	Projetistas
Falta de elementos naturais diversificados, como um pequeno fio d`água	Projetistas
Pouca diversidade vegetacional	Projetistas/ comunidade escolar
Bancos dispostos de forma que não favorece a socialização	Projetistas/ comunidade escolar
Falta de mobiliário diversificado para permanência	Projetistas/ comunidade escolar
Playgrounds fechados com grades	Projetistas/ comunidade escolar
Muros de separação entre a escola e a rua, que percorrem longas extensões	Projetistas

Fonte: Autor (2022).

Por fim, ressaltamos que o projeto de arquitetura não é capaz prever todas as formas de ocupação dos espaços (e nem se propõe a isso), e que a comunicação contínua entre projetistas e a comunidade escolar se faz muito importante, tanto para que os projetistas possam identificar novas demandas, quanto para que a comunidade escolar possa compreender as condicionantes que balizam os projetos.

A partir dos resultados alcançados nesta etapa, identificamos como futuro desdobramento deste trabalho uma ampla pesquisa envolvendo as 185 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a fim de reunir boas práticas de utilização dos espaços livres pela comunidade escolar em um material direcionado aos estudantes, professores e gestores.

## 4.2 MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA

Nesta seção, apresentaremos os resultados da aplicação do instrumento “Mapeando os lugares lúdicos da escola”.

A atividade foi realizada nos dias 07 e 08 de abril de 2022, com uma turma de 26 estudantes do quarto ano da EM Otto Bracarense Costa. O contato com a escola foi realizado após a liberação da carta de autorização de pesquisa (Anexo 5) pela SME. Após uma apresentação do projeto para a diretora, foram levados para a escola folhetos impressos de divulgação da pesquisa (Apêndice 2), os TCLEs e os TALEs para que os estudantes e os pais/responsáveis tomassem conhecimento do estudo e realizassem a assinatura, caso consentissem em participar.

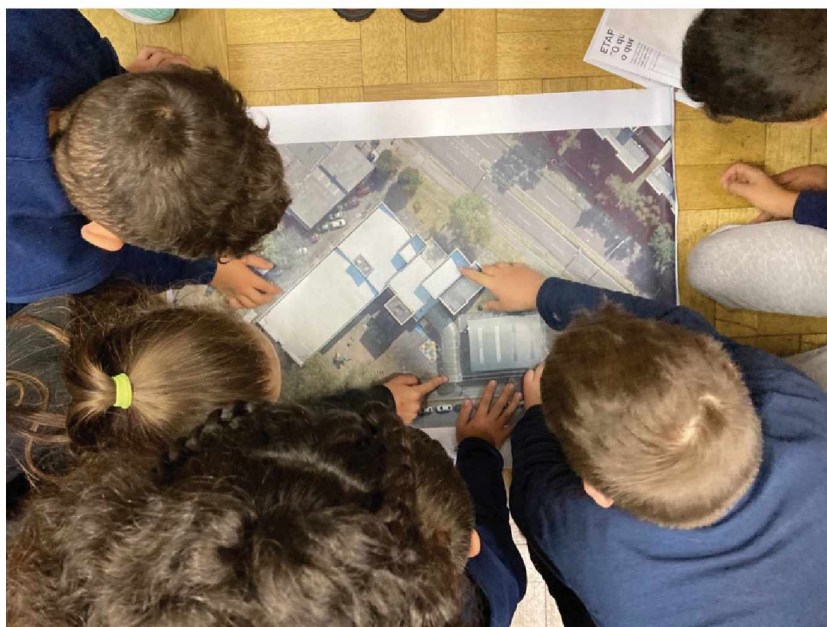
A atividade foi realizada durante 2 aulas de Educação Física (50 minutos cada) e a professora nos auxiliou durante a aplicação. Como já foi apresentado no capítulo de metodologia, o instrumento é composto por 3 etapas; dessa forma, a divisão das etapas nos dois dias de aplicação ocorreu da seguinte forma:

- **1º dia – Aproximação:** Entrega dos kits, apresentação da pesquisa aos estudantes, preenchimento das informações pessoais e Etapa 1 – Lugares Afetivos;
- **2º dia – Mapeamento e Construção:** Etapa 2 – Mapeamento das brincadeiras, Etapa 3 – “O que eu acho e o que eu gostaria” e recolhimento das cartilhas.

Assim, no primeiro dia da atividade iniciamos com uma breve apresentação da pesquisa e entrega dos kits. Quando chegamos na sala de aula, as crianças demonstraram curiosidade e receio sobre a atividade nova, sentimentos que durante a entrega dos kits se transformaram em grande animação. Na sequência, foi solicitado a elas que preenchessem a página sobre suas informações pessoais e seguimos para a Etapa 1. Nesta etapa, dividimos a turma em dois grupos a fim de que todos pudessem participar. Para cada grupo foi entregue 1 fotografia aérea da escola em formato A1 (que chamamos de Mapa) e 14 fotografias menores dos espaços externos.

Para iniciar, solicitamos que os estudantes identificassem em quais locais as fotografias menores foram tiradas e que as colassem no mapa utilizando as colas entregues, conforme as imagens abaixo:

FIGURA 100 – ESTUDANTES RECONHECENDO O MAPA DA ESCOLA



Fonte: Autor (2022).

FIGURA 101 – ESTUDANTES RECONHECENDO O MAPA DA ESCOLA



Fonte: Autor (2022).

As crianças demonstraram interesse e facilidade em identificar os espaços da escola antes mesmo que as fotografias menores fossem entregues. Segundo um dos estudantes, eles estavam aprendendo sobre mapas naquele ano e ficaram animados quando souberam que iríamos utilizar um durante a atividade.

Na sequência, seguimos para a primeira etapa da atividade – Lugares afetivos. Nela, orientamos as crianças a colar os adesivos no mapa de maneira que os adesivos em formato de coração ficassem nos espaços que mais gostam e os adesivos em formato de carinha triste nos espaços que menos gostam. Antes que iniciássemos esta etapa, a professora perguntou às crianças se alguém sabia o que significa a palavra “afetivo” e apenas uma criança respondeu ser “aquilo que a gente gosta”. A partir disso, a professora explicou que por ser algo que gostamos e que nos faz bem é uma resposta muito pessoal e que, por isso, poderia haver adesivos de coração e de carinha triste no mesmo espaço, pois uma criança pode gostar muito daquele lugar ao passo que outra não.

Para que todos pudessem participar, os estudantes foram chamados por fileiras para que pudessem colar os adesivos.

FIGURA 102 – ETAPA 1 – LUGARES AFETIVOS



Fonte: Autor (2022).

Durante esta etapa algumas informações surgiram, como por exemplo a predileção pela quadra, principalmente pelos meninos. Duas meninas nos contaram que não gostavam da quadra, pois lá só ficavam os meninos no intervalo. Inclusive os poucos adesivos de carinha triste neste espaço foram de meninas e houve um pequeno desentendimento pois os meninos estavam tentando colar adesivos de coração sobre as carinhas tristes para escondê-las.

Além da quadra, outro espaço de destaque positivo foram os parquinhos. Algumas crianças também relataram “gostar de tudo” e não haver nenhum espaço que não goste na escola. O espaço com mais carinhas tristes corresponde à entrada da escola; o motivo, além de aspectos espaciais, pode estar relacionado ao fato de chegar na escola. Isso ficou evidente quando um estudante respondeu brincando “não gosto da entrada da escola, só da saída”. Contudo, outras crianças relataram o inverso: “Não gosto da saída, porque eu gosto de estudar”, escreveu uma delas. Desse modo, percebemos já durante a aplicação do instrumento como há certas relações de significado e pertencimento atribuídas por cada criança aos espaços, que explicam o fato de haver tanto corações quanto carinhas tristes no mesmo lugar.

A partir dos mapas abaixo (Figuras 103 e 104), conseguimos obter uma visão mais coletiva dos sentimentos sobre os espaços. Mais adiante, apresentaremos os resultados obtidos a partir dos dados presentes nas cartilhas e ficarão mais evidentes essas duas dimensões: o imaginário coletivo das crianças sobre os espaços livres e aspectos pessoais de significado e pertencimento.

FIGURA 103 – MAPA 1 – LUGARES AFETIVOS



Fonte: Autor (2022).

FIGURA 104 – MAPA 2 – LUGARES AFETIVOS



Fonte: Autor (2022).

No segundo dia de aplicação (08/04), foram realizadas junto com os estudantes, as Etapas 2 e 3 do instrumento. Neste dia, fomos recebidas com familiaridade e alegria pelas crianças, que nos contaram estar animadas para continuar a atividade. Assim, primeiramente foi solicitado a elas que escrevessem nos cartões entregues no kit quais as atividades que mais gostam de realizar na escola nos tempos livres. Algumas crianças utilizaram os 7 cartões entregues, ao passo que outras utilizaram apenas um. Na sequência, pedimos a elas que colassem os cartões no mapa que havia sido usado no dia anterior, indicando assim em quais locais elas gostam de praticar essas atividades, conforme a imagem abaixo:



FIGURA 107 – MAPA 2 – MAPEAMENTO DAS BRINCADEIRAS



Fonte: Autor (2022).

Por fim, nós seguimos para a última etapa do instrumento, a Etapa 3 – “O que eu acho e o que eu gostaria”. Nesta etapa, mobilizamos os estudantes a escolher uma das atividades da Etapa 2 (a atividade favorita) e refletir sobre o espaço que eles utilizam para realizar essa atividade. Esta foi a etapa que eles apresentaram maior dificuldade em realizar e, infelizmente, não havia muito tempo restante para que eles finalizassem a atividade. Após a explicação da etapa, algumas crianças pediram para que fôssemos individualmente até suas carteiras para explicar melhor a atividade. A maioria delas optou por responder as perguntas através de desenhos e, por se tratar de uma etapa mais individual, os resultados foram observados depois da aplicação da atividade, com a leitura das cartilhas.

Por fim, as cartilhas foram recolhidas para que as respostas fossem analisadas. Os dados presentes nas cartilhas foram tabulados (Apêndice 3) e sistematizados em gráficos de pizza, nuvens de palavras<sup>41</sup> e mapas comportamentais. A partir disso, foi possível analisá-los com maior profundidade.

---

<sup>41</sup> Nuvem de palavras consiste em uma ferramenta de representação visual, no qual as palavras são dispostas de forma hierárquica, isto é, termos mais recorrentes aparecem maiores e termos menos recorrentes, em tamanho menor.

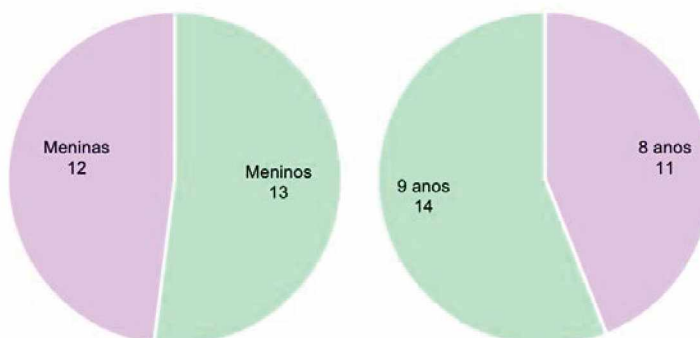
Por fim, reforçamos com as crianças nosso compromisso da devolutiva dos resultados para o próximo ano. Neste momento, foi necessária uma pequena negociação, pois elas acharam o prazo muito extenso. Ao explicarmos que ainda faltavam algumas etapas para a finalização da pesquisa e que no próximo ano elas ainda estariam estudando nesta escola, elas concordaram com a data proposta.

Nos despedimos com muito afeto das crianças, que ao final da atividade nos pediram autógrafos e abraços.

#### 4.2.1 Brincando e participando: análise da atividade

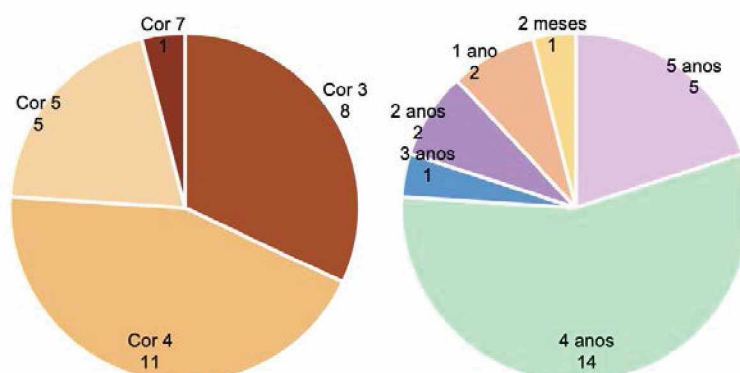
Após a recontagem das cartilhas, identificamos que uma não fora devolvida; dessa forma, foram avaliadas 25 cartilhas. Primeiramente, iniciamos com uma caracterização da turma: a turma é composta por 13 meninos e 12 meninas, com idades entre 8 e 9 anos, cor/raça branca (16 crianças) e parda/preta (9 crianças), e em sua maioria estudam na escola há mais de 4 anos, como pode ser observado nos gráficos a seguir:

GRÁFICO 1 e 2 – GÊNERO E IDADES DOS PARTICIPANTES



Fonte: Autor (2022).

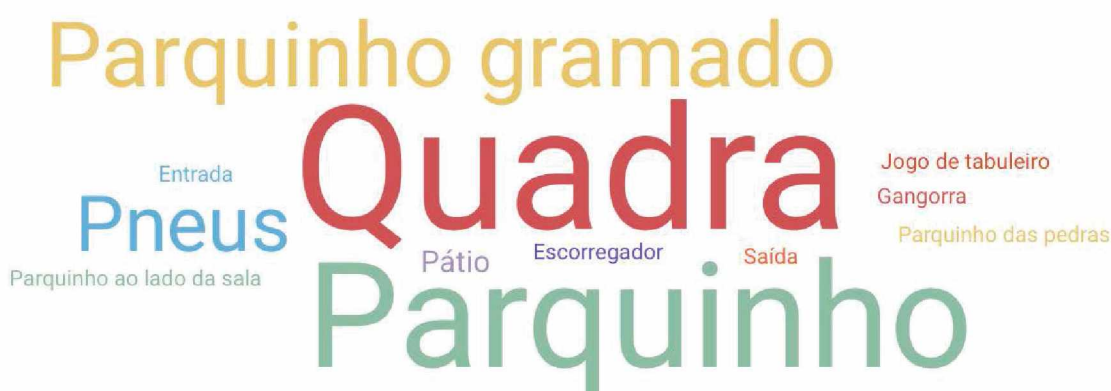
GRÁFICO 3 e 4 – COR/RAÇA E TEMPO QUE ESTUDA NA ESCOLA



Fonte: Autor (2022).

Após a leitura das respostas referentes a Etapa 1, notamos que a maioria dos estudantes apenas identificou o espaço que mais e menos gosta, sem escrever os motivos pelos quais gostam ou não daquele espaço. Dessa forma, a partir da tabulação dos dados, os termos mencionados pelas crianças foram organizados em nuvens de palavras (Gráficos 5 e 6).

GRÁFICO 5 – “ESPAÇOS QUE EU MAIS GOSTO”



Fonte: Autor (2022).

GRÁFICO 6 – “ESPAÇOS QUE EU MENOS GOSTO”



Fonte: Autor (2022).

Utilizamos as nuvens de palavras para representação dos dados com o objetivo de reunir graficamente os termos mencionados pelas crianças e visualizar quais deles foram mais e menos recorrentes. Contudo, por trás dessas nuvens há um céu repleto de relações e significados, que buscaremos analisar com maior profundidade.

Como já havíamos previsto durante a aplicação do instrumento, a quadra foi o espaço mais citado pelos estudantes, seguida pelos parquinhos e pneus. Entre os motivos para essas preferências surgiram algumas respostas, como por exemplo: “A quadra, porque gosto de futebol” ou “A quadra, porque dá pra correr em volta dela”. Contudo, mais do que apenas uma relação direta entre gostar de um espaço e as brincadeiras, as respostas nesta etapa indicam que a predileção ou não por um espaço também está relacionada a dinâmicas entre grupos e a demarcação de territórios.

Neste sentido, identificamos um recorte de gênero logo durante a aplicação da atividade. A quadra foi identificada como espaço favorito principalmente pelos meninos e, conforme mencionamos anteriormente, durante a atividade algumas meninas manifestaram seus sentimentos sobre este espaço, colando carinhas tristes sobre ele, ao passo que alguns meninos tentaram ocultar essas respostas, colando corações sobre as carinhas tristes. Nesse episódio, pudemos visualizar uma forma de jogo de poder (FOUCAULT, 1995) durante a aplicação da atividade, que aponta também para um jogo de poder na apropriação dos espaços.

Assim, também podemos olhar para as áreas livres escolares como espaços “em disputa”, pois, diferentemente da sala de aula em que há uma uniformidade em relação ao uso e ocupação do espaço, a maior liberdade proporcionada pelas áreas externas torna as dinâmicas sociais entre as crianças mais evidentes, o que se reflete também na ocupação dos espaços. Isso é reforçado ao observarmos que, embora “Quadra” e “Parquinho” apareçam como os espaços mais queridos pelos estudantes, também são os espaços que eles menos gostam. Isso porque as crianças que gostam dos parquinhos, em geral, indicaram não gostar da quadra; ao passo que as crianças que gostam da quadra, indicaram não gostar dos parquinhos.

A partir dessa perspectiva, elaboramos dois mapas de apropriação dos espaços pelos meninos e pelas meninas (Figuras 108 e 109) com base nas respostas presentes nas cartilhas. Nesta coleta, as diferenças de apropriação dos espaços entre crianças brancas, pretas e pardas, e entre crianças de 8 e 9 anos, não foram significativas e, portanto, não serão analisadas.

FIGURA 108 – MAPA ESPAÇOS QUE MAIS GOSTO COM RECORTE DE GÊNERO



Fonte: Autor (2022).

FIGURA 109 – MAPA ESPAÇOS QUE MENOS GOSTO COM RECORTE DE GÊNERO



Fonte: Autor (2022).

Nos mapas acima, os círculos coloridos indicam a frequência que os espaços foram citados. Há menos círculos no mapa que indicam os espaços que os estudantes menos gostam, pois muitas crianças responderam “nenhum” a esta pergunta. A partir desses mapas podemos visualizar algumas relações: a primeira é que apesar de não haver uma grande diferença, a quadra foi apontada como espaço favorito por mais meninos (8) do que meninas (6), e como espaço não favorito por mais meninas (4) do que meninos (2). Com relação aos motivos de preferência pela quadra, para os meninos ela parece estar relacionada ao jogo de futebol, como aponta um estudante: “A quadra, porque eu gosto de futebol”, e para as meninas ela parece estar relacionada a outras brincadeiras, como aponta uma estudante: “A quadra, porque dá para correr em volta dela”. Com relação aos motivos da não preferência pela quadra, não houve nenhuma resposta escrita pelos meninos, já para as meninas as respostas indicam tanto um medo, “Porque tem perigo de levar bolada”, quanto aspectos mais subjetivos, “Porque a quadra é muito chata” e “Porque é chato e ruim”, que possivelmente estão relacionados a menor variedade de brincadeiras que acontecem na quadra do que nos outros espaços, como será apresentado na próxima etapa.

Com relação a preferência pelos parquinhos, alguns estudantes escreveram as seguintes justificativas: “Porque nois gosta de brinca de pega pega”, “Porque é legal divertido” e “O parquinho gramado, porque dá para sentar na parte de baixo”. Esta última resposta, refere-se ao parquinho que possui uma estrutura de madeira na parte de baixo, na qual as crianças podem se sentar e conversar. Um estudante também relatou gostar da entrada “porque eu vou estudar”.

Com relação aos espaços que menos gostam, o termo mais recorrente entre as respostas foi “Nenhum”. De fato, muitas crianças demonstraram gostar de todas as áreas livres da escola, conforme será apresentado na Etapa 3. Outro termo recorrente foi a “Saída” e os motivos dizem respeito a ir embora da escola, como evidenciam as respostas: “Porque eu gosto muito da escola”, “A saída porque eu paro de estudar” e “Porque eu gosto de estudar”. Respostas como essas surgiram não apenas nesta pesquisa, mas em outras realizadas com crianças, inclusive pelo GEPEC (SANTOS, 2021). Sobre isso, conforme aponta Lima (1989), as escolas são, em muitos casos, os espaços mais favoráveis às atividades lúdicas no contexto urbano, e onde a criança pode vivenciar, a partir da convivência com outras crianças, experiências típicas da infância como o brincar. Como já foi apresentado anteriormente, a região em que a escola está inserida conta com uma boa oferta de espaços livres que dispõem de

áreas verdes, quadras e parquinhos. Contudo, muito além da oferta de infraestrutura, no ambiente escolar muitas crianças se sentem mais respeitadas e acolhidas, sentimentos importantes para criar um ambiente mais convidativo à ludicidade, por isso a importância do espaço escolar também para o brincar.

Por fim, notamos nesta etapa uma menor variedade de termos relacionados ao espaço citados pelas crianças, em comparação à próxima etapa, quando elas foram estimuladas a citar seus jogos e brincadeiras favoritos. Isso nos leva a duas considerações iniciais: a primeira diz respeito à pequena diversidade de espaços livres escolares, compostos em sua maioria pelo pátio, parquinho e quadra; e segundo, como a grande variedade de brincadeiras citadas pelas crianças reflete a grandiosidade da cultura lúdica, vivenciada e compartilhada na escola.

Com relação às respostas referentes a Etapa 2, conforme adiantamos acima, foi observada uma grande diversidade de atividades citadas pelas crianças: ao total foram 37 jogos e brincadeiras, conforme apresentado no Gráfico 7 e disposto no Apêndice 4.

GRÁFICO 7 – JOGOS E BRINCADEIRAS



Fonte: Autor (2022).

Conforme tratamos anteriormente, não é possível falar em infâncias no singular, uma vez que elas são diversas. Isso ficou evidente nesta etapa da atividade. As brincadeiras citadas pelas crianças são compartilhadas dentro do contexto delimitado nesta pesquisa e, sendo assim, é bastante provável que ao aplicarmos

essa mesma atividade em outra região as respostas fossem diferentes. Observamos assim, a importância dos espaços destinados ao brincar mudarem de acordo com o contexto nos quais se inserem, ou seja, de planejar os espaços livres escolares levando em consideração a cultura lúdica local.

Durante a análise, sentimos falta de informações vindas das crianças sobre algumas brincadeiras citadas. Desse modo, solicitamos à professora que perguntasse às crianças a respeito das seguintes brincadeiras: elefante colorido, mãe cola, mãe polenta e mãe altura, e nos encaminhasse as respostas. Abaixo encontram-se as transcrições das respostas enviadas por áudio:

- Elefante colorido:

Criança: “vai ter uma criança que vai falar cores e aí a criança que tiver, vai ter que dar um passo pra frente e daí a primeira que terminar vai ser a mãe ou o elefante colorido.”

Professora: “dá um exemplo.”

Criança: “tipo, azul daí a criança que tiver...”

Professora: “aí todo mundo sai procurando azul?”

Criança: “é, aí quem conseguir dá um passo pra frente.”

- Mãe cola:

Criança: “você brinca com mais de uma criança, tipo pega-pega também, mas você cola as pessoas e elas vão descolando e quando você terminar de colar todas, a primeira que você pega vai ser a mãe cola.”

Professora: “e como descola?”

Criança: “colocando a mão na criança.”

- Mãe polenta:

Criança: “se brinca com três crianças, duas vão ser irmãos e uma vai ser a mãe, a mãe vai fazer a polenta e daí ela vai trabalhar, as crianças vão comer a polenta e a mãe vai chegar, e elas vão falar que o gato comeu e aí a mãe vai correr atrás delas e quem pegar, tem que ser a mãe polenta.”

- Mãe altura:

Criança: “é uma brincadeira que você brinca com outras pessoas e vai ter um pegador, daí vai ter outras crianças, daí você vai brincar tipo pega-pega só que pra você não ser pego, você tem que subir em alguma altura.”

A partir das respostas das crianças podemos notar como para algumas brincadeiras o espaço é um componente fundamental. Na brincadeira mãe-altura, por exemplo, a brincadeira é favorecida quando há elementos em diferentes níveis no espaço; inclusive, as oportunidades lúdicas geradas por elementos de alturas diversas já haviam sido observadas nas visitas realizadas. Além disso, tratam-se de brincadeiras coletivas, que envolvem movimento, como correr e pegar, e necessitam para isso de espaços mais livres.

Com relação às diferenças observadas entre as atividades citadas pelos meninos e pelas meninas, as respostas obtidas não corroboraram com pressupostos iniciais, por exemplo, de que as meninas tenderiam a escolher atividades mais contidas que os meninos. Embora, uma das atividades favoritas indicada pelas meninas seja “Conversar/ conversar com meu/minha amigo(a)”, outras mais movimentadas também foram escolhidas, como “Corrida/correr” e “Pega-pega”. No caso dos meninos, como havíamos previsto, “Jogar Bola/ Futebol” foi a mais citada, seguida também pelo “Pega-pega”.

Na segunda etapa da atividade, as crianças localizaram no mapa da escola os lugares que costumam utilizar em seus jogos e brincadeiras. Essas respostas foram sistematizadas no esquema abaixo (Figura 110) com o objetivo de obter uma leitura mais nítida da relação entre os espaços e as atividades.

FIGURA 110 – ESQUEMA LOCALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO



Fonte: Autor (2022).

A partir dessa sistematização, identificamos certas tendências de ocupação dos espaços. Por exemplo, o pátio (área pavimentada com concreto e pedrinhas) reúne a maior diversidade de jogos e brincadeiras. Os motivos para isso, pode estar no fato de ser uma grande área aberta, capaz de comportar assim, diferentes usos. Além disso, existe a importância do chão ser pavimentado para algumas brincadeiras, como pular corda, elefante colorido ou brincar nos jogos desenhados no chão. Dessa forma, observamos que o espaço que possibilita a maior variedade de brincadeiras é

o menos estruturado, indicando assim, a importância de espaços livres mais “soltos” que possibilitem múltiplas possibilidades de apropriação. Sobre isso, retomamos aqui o conceito de “entre-espaços” (NASCIMENTO, 2014) apresentado anteriormente, isto é, espaços que fogem da programação prévia e que possibilitam à criança estar constantemente o (re)inventando, como um acontecer contínuo.

A saída, espaço em que há alguns pneus coloridos (Figura 111), consiste em um espaço menor e embora não esteja separado do pátio, fica mais afastado. Nele encontramos atividades mais contidas, como “Ler um livro”.

A quadra é o espaço em que mais apareceram as atividades esportivas, como jogar bola e o futebol. No parque gramado, além de algumas brincadeiras que já haviam aparecido no pátio, surgiram brincadeiras que necessitam de um espaço gramado para acontecer com mais segurança, como escalar ou dar mortal.

FIGURA 111 – ÁREA COM PNEUS



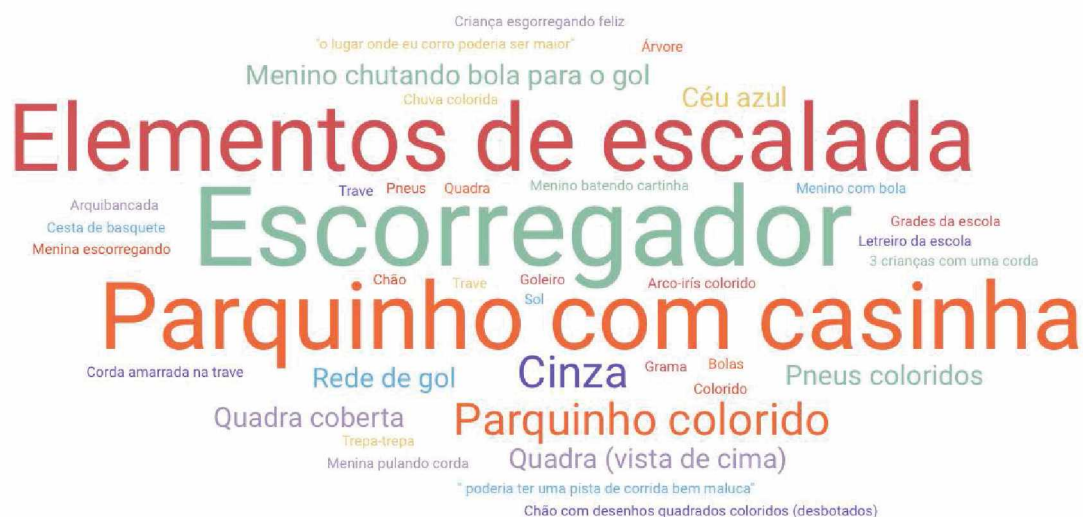
Fonte: Autor (2022).

Por fim, realizamos a leitura das respostas referentes a Etapa 3 da atividade. Nesta etapa, as crianças foram convidadas a responder de forma livre a duas perguntas: “O que eu acho do espaço em que eu pratico minha atividade favorita?” e “Como eu gostaria que este espaço fosse?”. O fato de realizarmos as duas perguntas na mesma etapa se deu por uma limitação de tempo, contudo as crianças manifestaram dificuldades em compreender as perguntas e elaborar uma resposta.

Diante disso, para aplicações futuras do instrumento, indicamos apresentar a segunda pergunta em uma outra etapa, preferencialmente em outro dia.

A maioria das crianças optou por responder às perguntas através do desenho, e os elementos presentes nos desenhos foram tabulados e organizados em nuvens de palavras, conforme o Gráfico 8 abaixo.

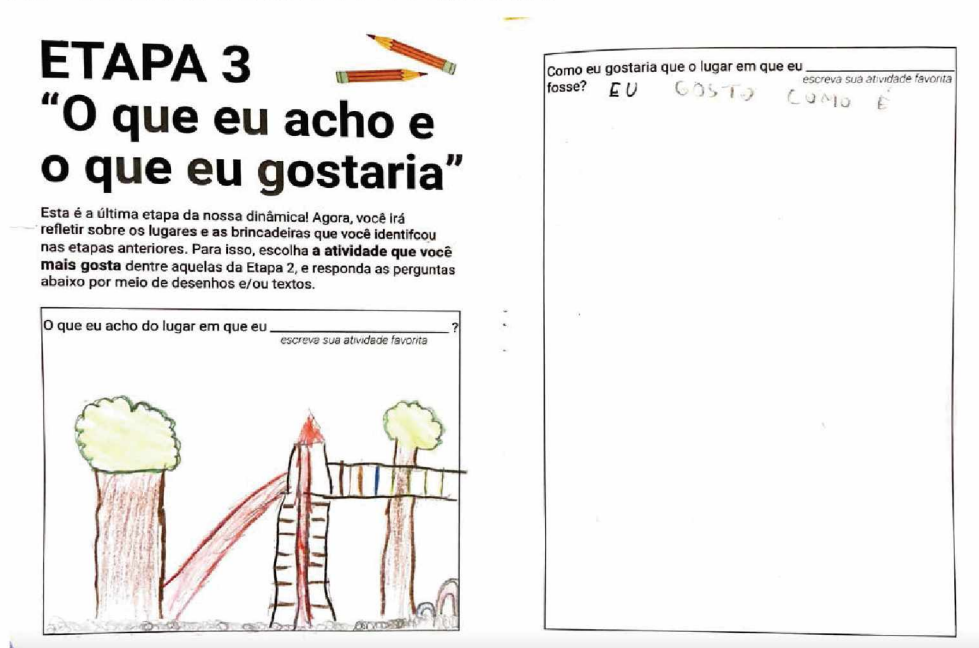
GRÁFICO 8 – “O QUE EU ACHO DO ESPAÇO EM QUE EU PRATICO MINHA ATIVIDADE FAVORITA?”



Fonte: Autor (2022).

Observamos nesta etapa que as respostas referentes à primeira pergunta “O que eu acho do espaço...” não enfatizaram necessariamente aspectos negativos, ao contrário, muitas crianças identificaram os elementos que mais gostam, como o escorregador, o parquinho com casinha e elementos de escalada que compõe os parquinhos, conforme a Figura 112.

FIGURA 112 – DESENHO DE UM DOS PARQUINHOS



Fonte: Autor (2022).

Como já foi mencionado anteriormente, para muitas crianças a escola é um dos poucos lugares em que elas dispõem de um tempo e espaço nos quais elas podem brincar. Isso, aliado à ausência de outros referenciais de espaços destinados ao brincar, corroboram para as afirmações que muitas crianças trouxeram de gostar dos espaços como eles são, ou que não mudariam nada.

Nas respostas relacionadas à segunda pergunta “Como eu gostaria que o espaço fosse?”, alguns elementos presentes nos desenhos das crianças se destacaram, como o balanço (nesta escola, bem como em outras, os balanços foram removidos por questões de segurança). Além do balanço, as crianças também desenharam mais elementos naturais, como grama, árvores, céu azul e sol, nesta resposta do que na anterior (Figuras 113 e 114). Indicando assim, um desejo em estar em contato com a natureza. A partir da Figura 113, podemos observar como são os espaços destinados ao brincar nas escolas, representado no desenho por um brinquedo industrializado, e como a criança gostaria que ele fosse, ilustrado com uma árvore com raízes, balanço e um céu azul.

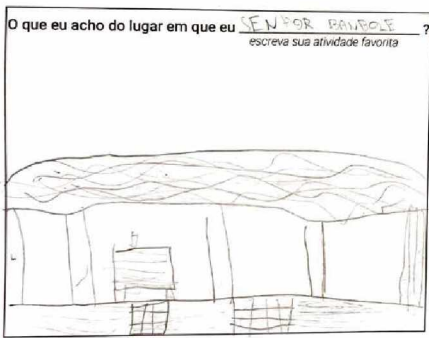


FIGURA 114 – DESENHO REPRESENTANDO MAIS ELEMENTOS NATURAIS

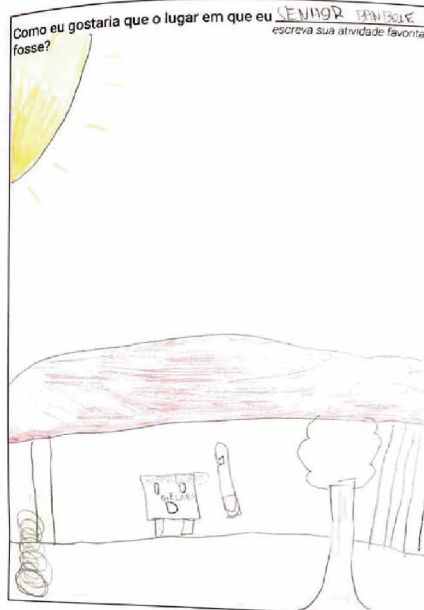
**ETAPA 3**  
**“O que eu acho e o que eu gostaria”**

Esta é a última etapa da nossa dinâmica! Agora, você irá refletir sobre os lugares e as brincadeiras que você identificou nas etapas anteriores. Para isso, escolha a atividade que você mais gosta dentre aquelas da Etapa 2, e responda as perguntas abaixo por meio de desenhos e/ou textos.

O que eu acho do lugar em que eu SENHOR BANDEI escreva sua atividade favorita?



Como eu gostaria que o lugar em que eu SENHOR BANDEI fosse? escreva sua atividade favorita



Fonte: Autor (2022).

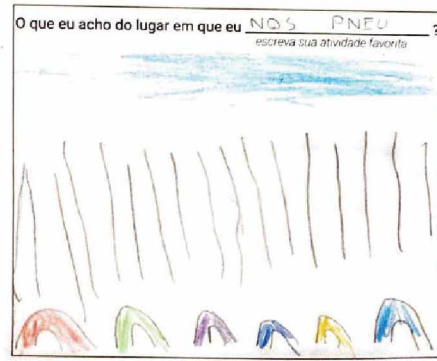
Também surgiram nas respostas elementos mais lúdicos, como um “pula-pula” (Figura 115), uma “pista de corrida bem maluca” (Figura 116) e um castelo (Figura 117). Outro aspecto observado, diz respeito à falta de cores (ou cores mais desbotadas) no primeiro desenho e a presença de cores vivas no segundo, conforme Figura 118.

FIGURA 115 – DESENHO REPRESENTANDO UM PULA-PULA

**ETAPA 3**  
**“O que eu acho e o que eu gostaria”**

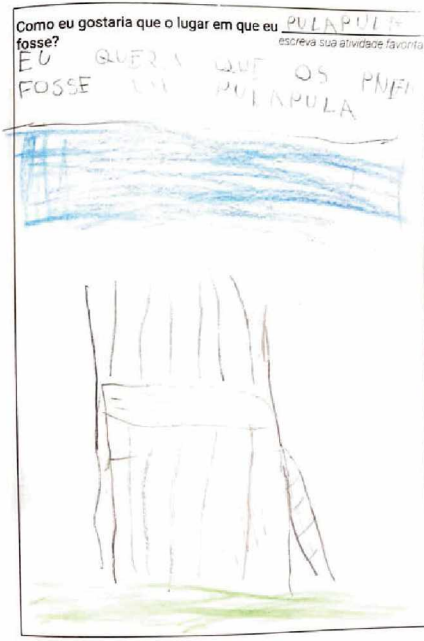
Esta é a última etapa da nossa dinâmica! Agora, você irá refletir sobre os lugares e as brincadeiras que você identificou nas etapas anteriores. Para isso, escolha a atividade que você mais gosta dentre aquelas da Etapa 2, e responda as perguntas abaixo por meio de desenhos e/ou textos.

O que eu acho do lugar em que eu NÓS PNEU escreva sua atividade favorita?




Como eu gostaria que o lugar em que eu PULAPULA fosse? escreva sua atividade favorita

EU QUERO QUE OS PNEU FOSSE EM PULAPULA



Fonte: Autor (2022).

FIGURA 116 – DESENHO REPRESENTANDO UMA PISTA DE CORRIDA “BEM MALUCA”

**ETAPA 3** 

**“O que eu acho e o que eu gostaria”**

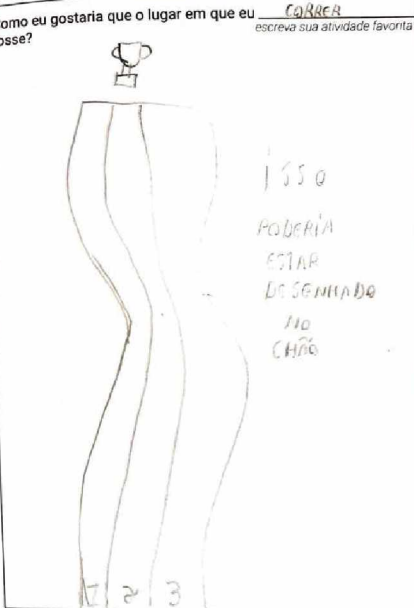
Esta é a última etapa da nossa dinâmica! Agora, você irá refletir sobre os lugares e as brincadeiras que você identificou nas etapas anteriores. Para isso, escolha a **atividade que você mais gosta** dentre aquelas da Etapa 2, e responda as perguntas abaixo por meio de desenhos e/ou textos.

O que eu acho do lugar em que eu CORRER escreva sua atividade favorita?

EU ACHO QUE O ESPAÇO ONDE EU CORRO PODERIA SER MAIOR, E PODERIA TER UMA PISTA DE CORRIDA BEM MALUCA ONDE EU BRINCO DE CORRER ASSIM ACHO QUE É MAIS LEGAL.


Como eu gostaria que o lugar em que eu CORRER fosse? escreva sua atividade favorita

ISSO PODERIA ESTAR DESEMNDO NO CHÃO



Fonte: Autor (2022).

FIGURA 117 – DESENHO REPRESENTANDO UM CASTELO, BALANÇO E UMA ÁRVORE

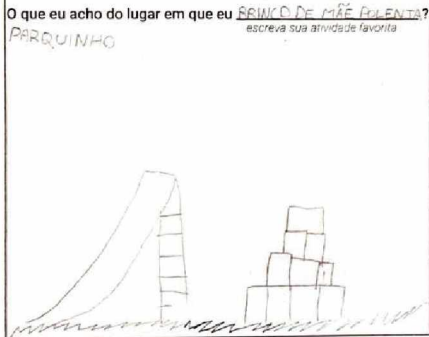
**ETAPA 3** 

**“O que eu acho e o que eu gostaria”**


Esta é a última etapa da nossa dinâmica! Agora, você irá refletir sobre os lugares e as brincadeiras que você identificou nas etapas anteriores. Para isso, escolha a **atividade que você mais gosta** dentre aquelas da Etapa 2, e responda as perguntas abaixo por meio de desenhos e/ou textos.

O que eu acho do lugar em que eu BRINCO DE MÃE POLENTA? escreva sua atividade favorita

PARQUINHO



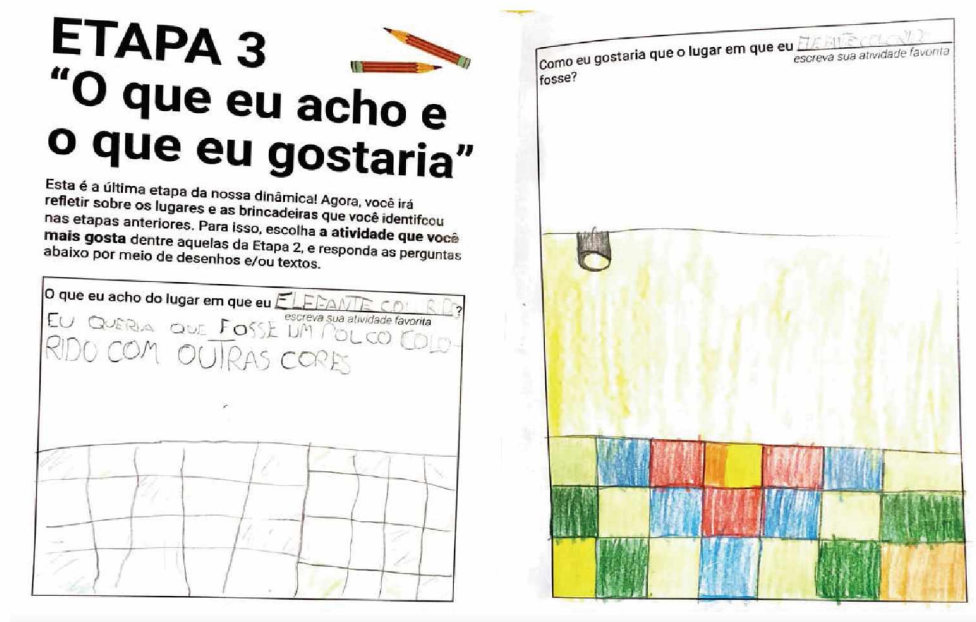
Como eu gostaria que o lugar em que eu BRINCO DE MÃE POLENTA? fosse? escreva sua atividade favorita



Fonte: Autor (2022).

No caso da Figura 118 (abaixo), a criança participante indicou que gostaria que o espaço fosse mais colorido para jogar elefante colorido. Como nesta brincadeira é preciso buscar por cores, um espaço mais colorido poderia contribuir com a experiência lúdica.

FIGURA 118 – DESENHO MOSTRANDO COMO O PÁTIO PODERIA SER MAIS COLORIDO



Fonte: Autor (2022).

Por fim, foi realizada a leitura dos *feedbacks* deixados pelas crianças. Todas as crianças que deixaram um comentário, relataram terem gostado da atividade:

"Eu não gostei, eu adorei!"

"Eu amei essa experiência"

"Achei bem legal, algo diferente"

"Eu gostei muito da aula, gostei muito do kit"

Entre outros.

A partir da aplicação da atividade, pudemos compreender melhor as dinâmicas de uso e apropriação das áreas livres escolares a partir do ponto de vista das crianças. Através da primeira etapa do instrumento, identificamos que os espaços estão cobertos por relações subjetivas de significados atribuídos por cada criança e que as dinâmicas sociais entre elas surgem de forma mais evidente nas áreas livres escolares. Logo, podemos olhar para essas áreas também como espaços em disputa, onde observamos mais nitidamente jogos de poder que se estabelecem entre as crianças em comparação a outros espaços escolares. Desse modo, compreendemos a importância em notar que, embora essas dinâmicas não sejam fruto apenas de questões relativas aos espaços, se faz necessário planejar **espaços que possam ser**

**emancipadores**, isto é, que crianças de diferentes gêneros, raças e idades sintam-se acolhidas e convidadas a se apropriar.

Através da segunda etapa do instrumento, identificamos uma grande variedade de jogos e brincadeiras realizadas nesses espaços. A diversidade de jogos e brincadeiras nos indica como a cultura lúdica é contextualizada e que, portanto, ao planejar os espaços livres das escolas se faz necessário **considerar a cultura lúdica local**. Assim, ressaltamos a importância do processo participativo para a construção desses espaços, uma vez que somente a partir da participação das crianças poderemos compreender as “(...) estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular” (BROUGÈRE, 1998, p.2).

Na sequência, ao localizar espacialmente os jogos e brincadeiras nas áreas livres escolares, identificamos tendências de uso e ocupação das áreas livres escolares. Observamos como **espaços menos estruturados**, como o pátio, **oferecem mais possibilidades de apropriações**. Assim, ressaltamos a importância em planejar espaços para o brincar como obras abertas, que a partir de suas brechas instigue nas crianças o desejo de estar constantemente reinventando.

Por fim, na última etapa da atividade, embora as crianças tenham apresentado dificuldades em articular as respostas, observamos através dos desenhos o desejo de muitas delas em estar em contato com **mais elementos naturais e lúdicos**, como um céu azul, árvores, grama e cores.

Assim, os dados construídos nesta atividade serão triangulados junto aos dados construídos na etapa anterior e na etapa a seguir, com o intuito de atender ao objetivo geral desta pesquisa.

### 4.3 REFERENCIAIS

Por fim, nesta seção serão apresentados os resultados da terceira etapa de construção dos dados. Nesta etapa, foram selecionados cinco referenciais de boas práticas de projeto de espaços para o brincar com foco nas áreas livres escolares. O objetivo desta etapa consiste em identificar estratégias projetuais que possam contribuir para o objetivo geral desta pesquisa. Dessa forma, cada referência será brevemente apresentada enfatizando suas estratégias projetuais.

- Aldo Van Eyck

A primeira referência é Aldo Van Eyck (1918-1999), arquiteto holandês, cujo enfoque aqui se dará sobre seus mais de 700 playgrounds construídos na Holanda. Van Eyck começou a construir os playgrounds no período pós-guerra, quando as cidades holandesas estavam se reconstruindo e o *baby boom* havia aumentado a população infantil. Este foi um momento de disputa entre os urbanistas: de um lado funcionalistas defendiam a separação entre moradia, trabalho e lazer, isto é, um planejamento “de cima para baixo” e de outro Van Eyck, que ao olhar para os bairros, propôs uma arquitetura “de baixo para cima”, através dos playgrounds (OUDENAMPSEN, 2011). Essa decisão carregava também um importante simbolismo: não apenas as cidades estavam sendo reconstruídas, mas toda uma geração, e priorizar o espaço para o lúdico era um posicionamento a respeito de qual indivíduo queria que se formasse.

O pensamento de Van Eyck influenciou modelos urbanísticos participativos e de pequena escala nas décadas seguintes. Sua predileção pelo brincar tinha raízes na obra “Homo Ludens”, de Huizinga (2000) e a proposta dos playgrounds se relacionava ao seu interesse pela poesia, arte e o mundo da criança (HEUVEL, 2005). Também havia uma razão para seu apreço pelos espaços residuais: é no espaço livre público que o sujeito experencia o lazer de forma mais democrática. Assim, para Van Eyck as relações urbanas macro e micro eram indissociáveis e não-hierárquicas, sendo que essa visão de planejamento se materializava através dos playgrounds (CARDOSO, 2017).

Outro aspecto importante e característico dos playgrounds de Van Eyck diz respeito ao seu aspecto minimalista que, muito além de um preciosismo estético, resultou de sua busca pela essência lúdica, do brincar e do movimento, e que obteve

como resultado formas geométricas simples. Desse modo, diferentemente de equipamentos para o jogo que possuem um significado pré-determinado, Van Eyck concebeu elementos lúdicos abstratos como “ferramentas para a imaginação”. (WITHAGEN; CALJOUW, 2017)

FIGURA 119 – PLAYGROUND DE ALDO VAN EYCK EM AMSTERDAM



Fonte: Withagen e Caljouw (2017).

Desse modo, Van Eyck trabalhou com um conjunto de elementos básicos, que repetia e recombina em seus projetos, tais como: “(...) caixa de areia, blocos de pedra, concreto, degraus de escada, bancos e barras metálicas com formas geométricas e cores em pisos e em equipamentos.” (CARDOSO, 2017, p. 49), a escolha pelos elementos e a maneira que eram arranjados, levava em consideração características do terreno e traços socioculturais do entorno (CARDOSO, 2017).

Desse modo, segundo Oudenampsen (2011), os playgrounds de Van Eyck representaram uma ruptura com o passado ao reunir três aspectos: primeiro, **o desenho consciente de formas mínimas que estimulavam a imaginação** das crianças, como um convite à apropriação; segundo, **seu caráter modular**, que diz respeito ao conjunto de elementos básicos que podem ser recombina de infinitas maneiras; e terceiro, sua **relação com o entorno**, uma vez que “(...) seu desenho sempre buscava uma interação com o tecido urbano ao redor.” (OUDENAMPSEN, 2011, p.55).

Além desses três aspectos, destacamos também sua **abordagem de conceber espaços que não se baseava na separação drástica entre funções**, mas em uma perspectiva de projeto da paisagem onde os espaços lúdicos fazem parte do tecido urbano. Por fim, destacamos sua predileção pelo “(...) espaço intersticial, **composição não hierárquica e planejamento participativo**” (OUDENAMPSEN, 2011, p.55).

- Elvira de Almeida

Elvira de Almeida (1945-2001) foi uma designer e artista brasileira, cuja carreira dedicou sobretudo ao desenho de espaços lúdicos e processos participativos. Seus trabalhos tinham como premissa a arte como possibilidade de fruição lúdica (ALMEIDA, 1997), sendo as esculturas lúdicas, instaladas primeiramente no parquinho do Butantã em São Paulo, suas obras mais características. Sobre elas, Elvira diz:

Projetei as “árvores-pássaro”, os “totens” e o “carrossel”. São brinquedos-personagens, que contracenam com as crianças, instigando-as a usar toda sua energia lúdica para movimentar seu “parquinho de diversões”. (ALMEIDA, 1997, p. 16)

FIGURA 120 – “ÁRVORE-PÁSSARO” PARQUINHO DO CONJUNTO HABITACIONAL DO BUTANTÃ



Fonte: Almeida (1997).

Seus processos participativos incluíam a criança não apenas na fase inicial de concepção de ideias, como também na construção coletiva dos espaços.

FIGURA 121 – CRIANÇAS DESENHAM OS PAINÉIS DE MOSAICO NA PRAÇA DA CRIANÇA



Fonte: Almeida (1997).

Outro aspecto característico de seu trabalho diz respeito ao material utilizado. Seus primeiros parques eram feitos com madeira reflorestada e, a partir de 1989, ela passa a incorporar as “sucatas ambientais”: “São obras que utilizam os refugos urbanos na intenção de devolvê-los à cidade como esculturas-brinquedo.” (ALMEIDA, 1997, p. 19). Isso possibilitou não apenas a reutilização desses materiais, tidos como lixo, como também a ampliação da rede de atores envolvidos no projeto participativo.

Sua abordagem para a concepção de espaços lúdicos nos remete a Van Eyck, na qual os espaços e os equipamentos são um convite à imaginação das crianças e tem como tema central o movimento.

Crio espaços lúdicos, intencionalmente multissensoriais e polivalentes: em cada escultura é possível realizar movimentos exploratórios de escalar, balançar, buscar o equilíbrio. As esculturas também estimulam a percepção de cores, texturas e a temperatura dos diferentes materiais. (ALMEIDA, 1997, p. 67)

Elvira destaca também a importância de estruturas assimétricas com a intenção de reforçar o convite ao movimento.

Assim, cada brinquedo é um espaço de surpresas e desafios, ao contrário das propostas convencionais, em que, por exemplo, a balança e a gangorra só propiciam movimentos simétricos, numa relação monótona entre o brinquedo e a criança. A estruturação assimétrica das esculturas vem reforçar a intenção de estimular os indivíduos a se relacionarem com o brinquedo, usando sua criatividade corporal, procurando nele os pontos de equilíbrio. **O movimento é, assim, entendido como exercício de prazer e liberdade e tem sido o tema-chave desde as primeiras esculturas lúdicas, propiciando a expansão corporal de seus usuários.** (ALMEIDA, 1997, p. 67, grifo nosso)

Por fim, no projeto desenvolvido para o pátio da escola Guilherme Tell, em São Paulo (1995), Elvira utilizou toda sua linguagem, transformando o pátio-externo da escola em um “cenário lúdico” (ALMEIDA, 1997, p. 160). Ali, ela explorou o piso e os muros como um pano de fundo, repletos por murais de seres fantásticos, lousa para as crianças desenharem e materiais diversos, como o chão de pedrisco, areia e mosaicos coloridos. Priorizou sobretudo brinquedos que estimulam as brincadeiras coletivas, como a cabana e o carrossel, e utilizou a topografia do terreno de modo a criar esconderijos e surpresas.

FIGURA 122 – PÁTIO EXTERNO DA ESCOLA GUILHERME TELL



Fonte: Almeida (1997).

Assim, podemos identificar na obra de Elvira de Almeida os seguintes aspectos que podem ser relevantes para o desenho das áreas livres escolares, tais como: o **espaço lúdico associado à cultura**; os **processos participativos**; a preocupação com toda a cadeia produtiva, que inclui a **escolha dos materiais**; o

**brinquedo como um convite ao movimento, sobretudo coletivo; o espaço, piso, muros e topografia como um cenário e suporte à ludicidade.**

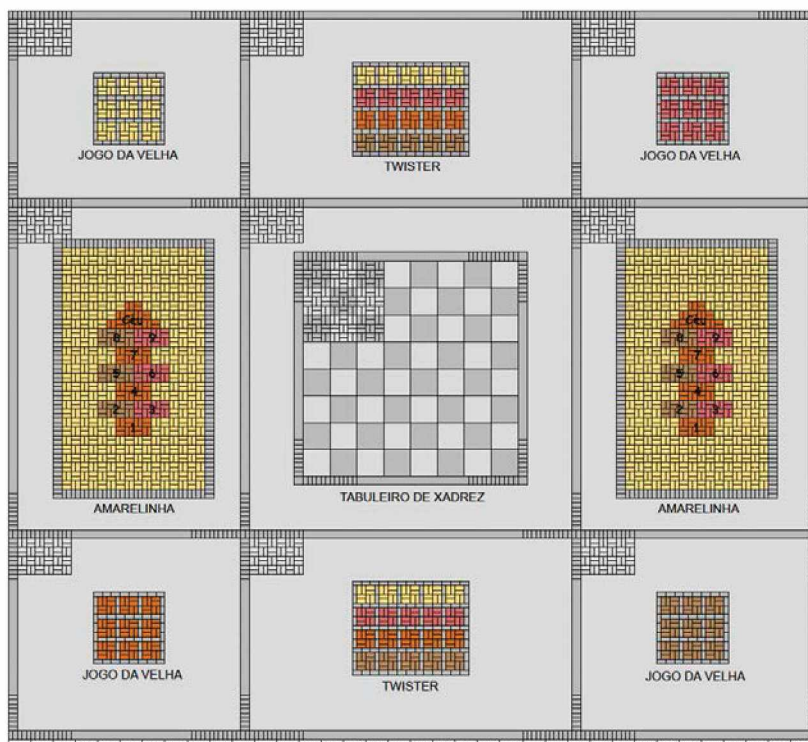
- **Projetos SME**

Neste tópico, apresentaremos características dos projetos para as áreas livres de escolas da RME desenvolvidos pela Coordenadoria de Obras e Projetos da SME. Esses projetos foram feitos nos últimos 15 anos pela arquiteta Leila do Rego Elias, embora nem todos tenham sido executados. O objetivo em apresentar esses projetos é extrair boas práticas já desenvolvidas pela SME que podem contribuir para o objetivo desta pesquisa.

Como já apresentamos anteriormente, um ponto importante dos projetos de paisagismo para as áreas livres escolares desenvolvidos pela SME diz respeito à paginação de piso, que combina formas geométricas e orgânicas e utiliza sobretudo o paver de diferentes cores. Conforme indicamos na seção das visitas realizadas, em quase todas as escolas visitadas encontramos vestígios de pinturas e desenhos feitos pelas crianças no paver, o que nos fez pensar nas possibilidades lúdicas de paginações de piso utilizando este material. Além desse potencial, trata-se de um material mais acessível, tanto do ponto de vista financeiro quanto de disponibilidade no mercado. É certo que este último ponto não deve ser colocado a frente durante a elaboração de um projeto, mas acreditamos ser necessário se pensar também na cadeia produtiva e durabilidade dos materiais.

Sobre as possibilidades de utilização do paver nas áreas livres escolares, a coordenadoria de obras da SME desenvolveu alguns desenhos de paginação de piso que convidam a jogos e brincadeiras (Figura 123). Trata-se de brincadeiras tradicionais como amarelinha, jogo da velha, xadrez e twister. Nesse sentido, seria possível ampliar o repertório de brincadeiras considerando também as brincadeiras relatadas pelas crianças na pesquisa, como mãe-cola e mãe-altura, isto é, a cultura lúdica local.

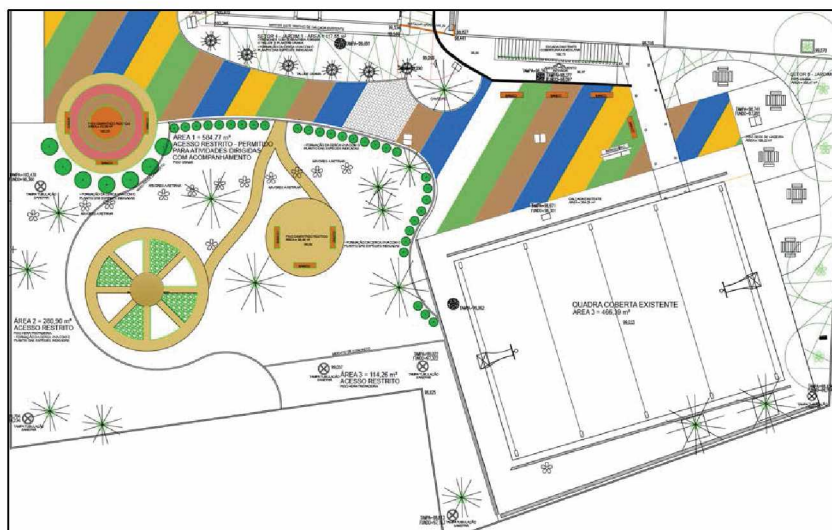
FIGURA 123 – PAGINAÇÃO DE PISO COM PAVER PARA JOGOS E BRINCADEIRAS



Fonte: Coordenadoria de obras e projetos/SME (201-).

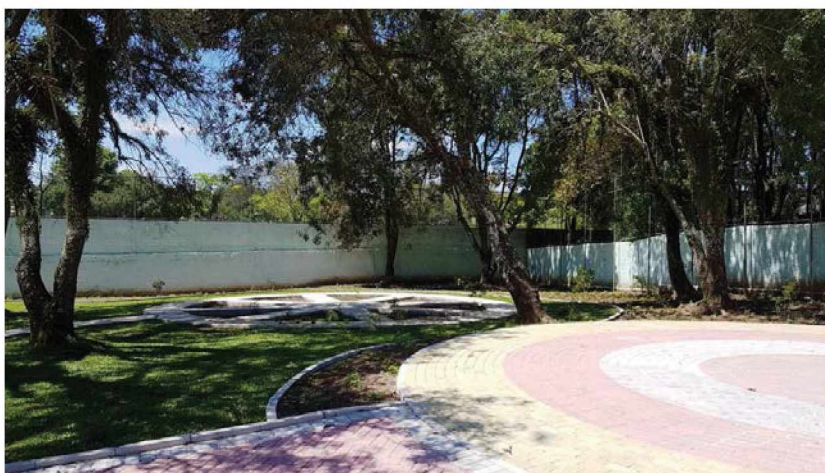
Além da utilização do paver, outro importante ponto nesses projetos diz respeito às hortas mandala. Conforme já foi apresentado anteriormente, a instalação de hortas nas escolas da RME diz respeito à uma política municipal que existe desde a segunda gestão de Lerner (1979-1983), embora essas hortas tenham sido instaladas, em sua maioria, em espaços mais afastados do terreno ou de acesso mais restrito, de modo que as crianças têm contato com elas em horários específicos, como em aulas e atividades. As hortas mandala, por sua vez, fazem parte do desenho paisagístico, sendo possível caminhar entre os canteiros e chegar a um ponto central de encontro.

FIGURA 124 – PROJETO DAS ÁREAS LIVRES EM JOSÉ CAVALIN



Fonte: Coordenadoria de obras e projetos/SME (2017).

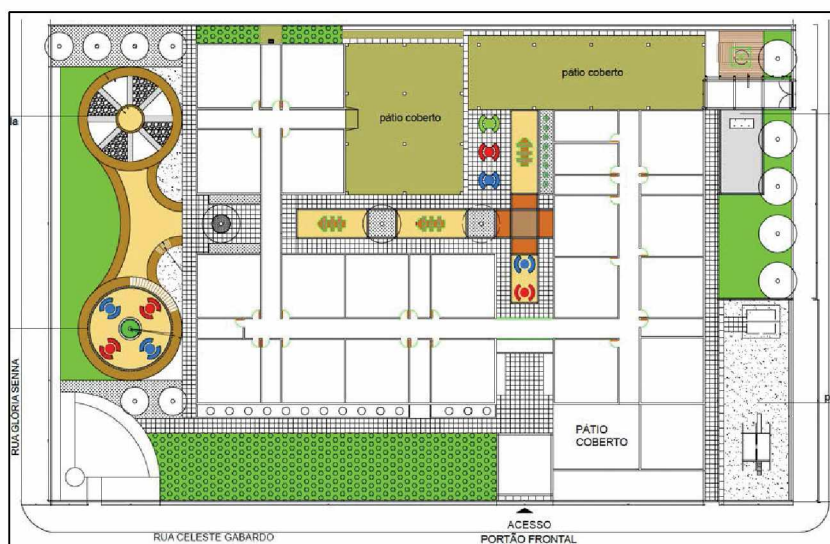
FIGURA 125 – PROJETO DAS ÁREAS LIVRES EM JOSÉ CAVALIN



Fonte: Coordenadoria de obras e projetos/SME (2017).

Inclusive, outro aspecto importante desses projetos consiste nos pontos de encontro, em sua maioria circulares, que convidam a atividades coletivas, conforme pode ser visto nos projetos paisagísticos para a EM Rio Negro (Figura 126) e EM José Cavalin (Figuras 124 e 125). Além de serem pontos de encontro, esses espaços menores e separados do pátio são importantes para atividades mais calmas, conforme foi visto nos resultados da atividade “Mapeando os lugares lúdicos”.

FIGURA 126 – PROJETO DAS ÁREAS LIVRES EM RIO NEGRO



Fonte: Coordenadoria de obras e projetos/SME (201?).

Por fim, identificamos nesses projetos a presença de caminhos mais orgânicos, geralmente dentro de áreas gramadas, como na EM José Cavalin. Isso nos remeteu às possibilidades de explorar percursos principais e alternativos, sobretudo em terrenos maiores.

Desse modo, indicamos como aspectos positivos desses projetos e que podem contribuir para o objetivo geral desta pesquisa: a **paginação de piso interessante que convide ao movimento e que considere a cultura lúdica local**; as **hortas mandala**; os **pontos de encontro**; **espaços menores e separados do pátio**; e os **percursos principais e alternativos** a serem explorados no terreno.

- Guia de Diseño de Entornos Escolares

O Guia de desenho de entornos escolares (SERRANO; LAREDO; PEÑA, 2017) é um material desenvolvido pela Câmara Municipal de Madrid e faz parte do Projeto de Cuidados com o Ambiente Escolar, lançado junto ao Plano de Cuidados da Cidade de Madrid. O guia consiste em um material direcionado às comunidades escolares e tem como objetivo orientar o processo de revitalização das áreas livres escolares e de seu entorno.

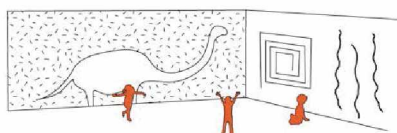
De acordo com o guia, o processo de projeto dessas áreas deve se dar de forma participativa e, para isso, apresenta uma série de ferramentas que podem auxiliar o processo colaborativo. Nesta pesquisa, não nos aprofundaremos nas metodologias de processos participativos, mas reforçamos sua importância e

indicamos como desdobramento futuro deste trabalho a elaboração de recomendações para processos participativos de projeto das áreas livres escolares para a RME, considerando as diretrizes elencadas nesta pesquisa.

Desse modo, nos ateremos aos aspectos de projeto, sobretudo à parte final do guia que reúne elementos paisagísticos recorrentes nos projetos de revitalização e que contribuíram para a melhoria desses espaços. O primeiro aspecto de projeto dessas áreas trazido pelo Guia diz respeito à setorização. Contudo, não se trata de uma setorização rígida e marcada dos espaços, mas de se pensar em áreas mais e menos ativas (SERRANO; LAREDO; PEÑA, 2017), de modo que haja espaços grandes para brincadeira com mais movimento e áreas menores para brincadeiras de menos movimento. Essa preocupação também foi apresentada anteriormente, tanto nos resultados da atividade "Mapeando os lugares lúdicos", quanto no tópico anterior sobre os projetos já desenvolvidos pela SME.

O guia também apresenta as estratégias de projeto para essas áreas através de desenhos. Essas estratégias estão reunidas da seguinte forma:

- Paredes, tetos e piso:



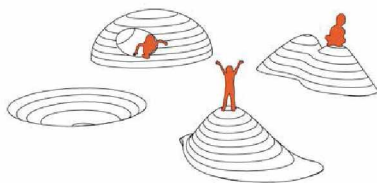
Paredes y techos: juegos, color y texturas



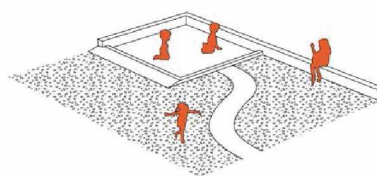
Suelos: juegos, color y texturas

Fonte: Serrano, Laredo e Peña (2017).

- Topografia e caixas de areia:



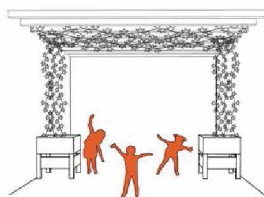
Topografías lúdicas



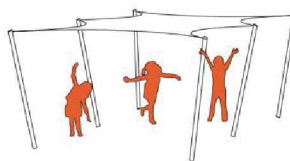
Areneros y zonas de tierra

Fonte: Serrano, Laredo e Peña (2017).

○ Sombra:



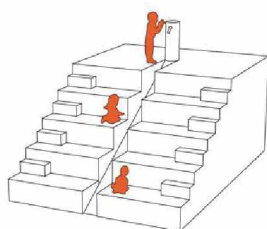
Sombra (con soporte o sin soporte): de vegetación



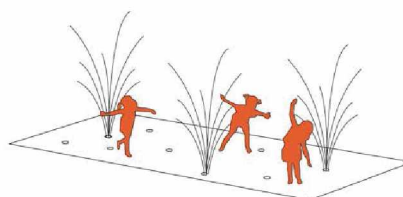
Sombra (con soporte o sin soporte): textil, opaca

Fonte: Serrano, Laredo e Peña (2017).

○ Água:



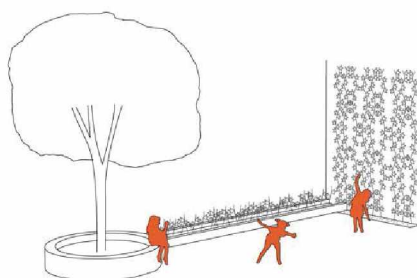
Água: fontes, riego



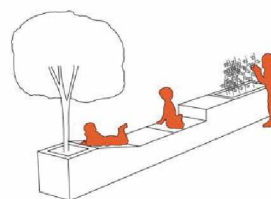
Água: chorros (suelo, techo, paredes), láminas

Fonte: Serrano, Laredo e Peña (2017).

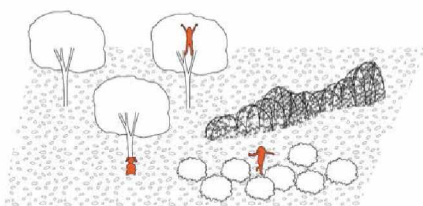
○ Elementos naturais:



Alcorques, parterres, jardines verticales



Jardineras, bancales



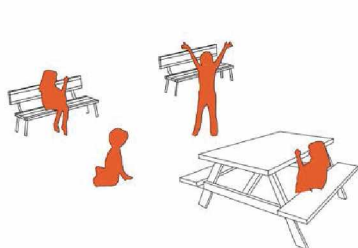
Árboles, arbustos, trepadoras, tapizantes, flores - guía niños



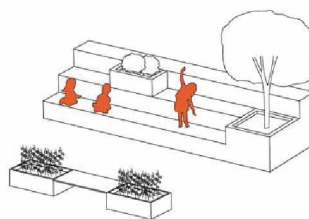
Huerto (mesas de cultivo, invernaderos)

Fonte: Serrano, Laredo e Peña (2017).

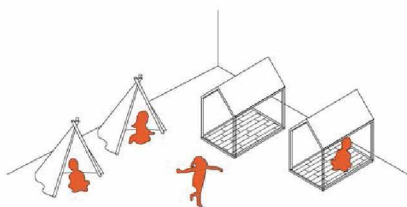
○ **Mobiliário:**



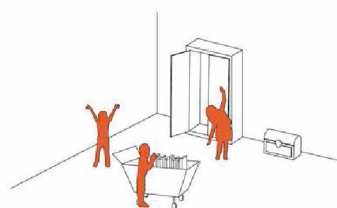
Bancos, mesas, sillas



Gradas, jardineras



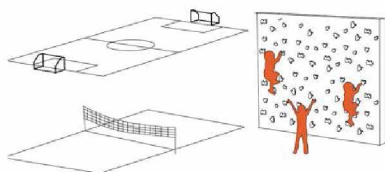
Casitas, cabañas, cobijos



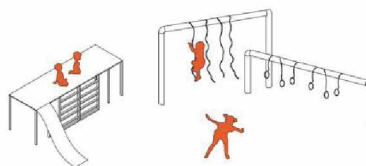
Armarios, baúles, bibliopatio

Fonte: Serrano, Laredo e Peña (2017).

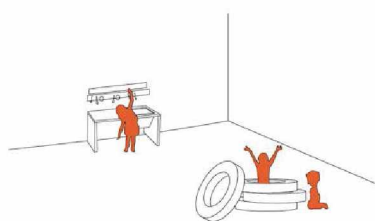
○ **Suportes para jogo e esportes:**



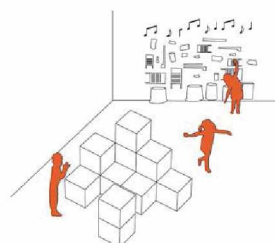
Juegos activos: juegos deportivos, rocódromos



Juegos semiactivos, cobijos, columpios, toboganes, equilibrios



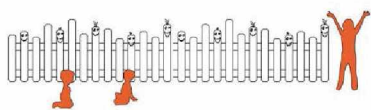
Juego simbólico, manipulativo e imaginativo: mesa de experimentación, cuerdas, ruedas



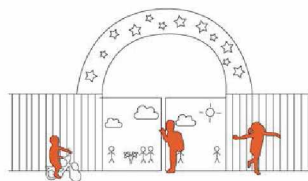
Juego creativo y sensorial: construcciones, muros musicales, táctiles

Fonte: Serrano, Laredo e Peña (2017).

o Elementos de setorização:



Separaciones internas : barreras, vallas, puertas



Vallas perimetrales, puertas de accesos

Fonte: Serrano, Laredo e Peña (2017).

Sobre os elementos de setorização, acreditamos que elementos que podem constituir barreiras, como cercas, podem causar problemas na utilização das áreas livres escolares. Contudo, acreditamos que portais de acesso e equipamentos que permitam a passagem das crianças, possuem potencial para despertar a ludicidade e a imaginação.

Desse modo, os aspectos apresentados no guia que podem contribuir para o objetivo geral desta pesquisa são: o **processo participativo**; **setorização dos espaços a partir de atividades mais e menos ativas**; o agrupamento das diretrizes de duas formas: **aspectos gerais e estratégias projetuais**; bem como as estratégias projetuais em si.

- Fundação Pátio Vivo

Por fim, a última referência diz respeito ao trabalho desenvolvido pela Fundação Pátio Vivo. Pátio Vivo é uma fundação sem fins lucrativos fundada no Chile por Ángela Ibáñez, mestra em Arquitetura da Paisagem. Seus trabalhos têm como objetivo transformar pátios escolares em **Paisagens de Aprendizagem**. Este termo diz respeito ao que Ibáñez define como a articulação entre o espaço, a cultura e o olhar da comunidade (DEJTIAR, 2020), e almeja o jogo livre e ativo, boa convivência e contato com a natureza (PATIO VIVO, 2022).

Segundo Ibáñez (DEJTIAR, 2020), os pátios escolares chilenos são muito similares em todo o país, embora o Chile, assim como o Brasil, seja marcado por diversidades geográficas e culturais. Para ela, essa uniformização dos espaços silencia as culturas e os territórios locais. Desse modo, a metodologia de projeto desenvolvida pela fundação tem como ponto chave sua primeira etapa: o diagnóstico (VARGAS, 2022), quando são elencadas as necessidades da comunidade escolar e, sobretudo, as dimensões culturais e territoriais. Isso influencia, por exemplo, a escolha

dos materiais, que podem ser elementos representativos para a cultura local, como o exemplo abaixo (Figura 127)

FIGURA 127 – LICEO AGRÍCOLA PADRE FRANCISCO, ARICA, CHILE



Fonte: Dejtiar (2020).

Além da relação com seu território, Ibáñez elenca outros elementos importantes para esses espaços, como estruturas polifuncionais, que convidem ao jogo ativo e livre. Assim, para ela é importante distinguirmos o risco controlado do perigo, e como esse risco controlado pode ser benéfico às crianças; pensando assim, em espaços que possibilitem isso, sem deixar de serem seguros (DEJTIAR, 2020).

FIGURA 128 – COLÉGIO SAN ESTEBAN MÁRTIR, SANTIAGO, CHILE



Fonte: Dejtiar (2020).

Outro ponto importante diz respeito ao contato com a natureza. Nos projetos da Fundação Pátio Vivo, esse contato é imprescindível e inclui a escolha de espécies nativas e/ou que apresentem características marcantes ao longo das estações do ano. Assim, não apenas é possível ter diferentes paisagens ao longo do ano, como também aprender sobre as espécies nativas de sua região (VARGAS, 2022).

Por fim, outro aspecto fundamental, considerado nos projetos da fundação, consiste em pensar espaços que sejam democráticos e que crianças de diferentes idades, raças e gêneros sintam-se acolhidas. Ibáñez observou que muitas crianças não participavam, nem brincavam entre si, pois o pátio era hostil e poucas crianças o utilizavam para jogar futebol, sem diversidade ou inclusão (VARGAS, 2022). Assim, ela elenca como um aspecto fundamental a setorização dos espaços segundo interesses, de modo que o recreio seja uma experiência mais inclusiva e segura. “O pátio tem um uso mais democrático quando todos os estudantes encontram um lugar.” (DEJTIAR, 2020).

FIGURA 129 – COLÉGIO AYELÉN, RANCAGUA, CHILE.



Fonte: Dejtjar (2020).

Desse modo, indicamos como aspectos positivos desses projetos e que podem contribuir para o objetivo geral desta pesquisa: pensar em **intervenções nos espaços livres escolares como projetos da paisagem**, que incluem **dimensões territoriais e culturais**; o **processo participativo** e a etapa de **diagnóstico**; a **escolha dos materiais**; espaços que possibilitem **risco controlado** e que sejam **seguros**; o **contato com a natureza**, em especial com espécies nativas e com

características marcantes; e a **setorização para um uso mais democrático dos pátios**.

A partir dessas cinco referências, sintetizamos nos quadros abaixo os aspectos trazidos por elas e que podem contribuir com o objetivo geral desta pesquisa. Os resultados apresentados neste capítulo nos indicam que muitos desses aspectos se repetem entre as referências trazidas, o que reforça a importância deles.

Dividimos os resultados em dois quadros: o primeiro reúne aspectos gerais para o desenho das áreas livres escolares e o segundo as estratégias projetuais. Essa separação foi feita por acreditarmos que os aspectos gerais devem perpassar todas as estratégias projetuais elencadas.

QUADRO 9 – ASPECTOS GERAIS PARA O DESENHO DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES A PARTIR DAS REFERÊNCIAS

<b>Aspectos gerais</b> para o desenho das áreas livres escolares	<b>Referência</b>
Processo de projeto participativo	Aldo Van Eyck; Elvira de Almeida; Guía de Diseño de Entornos Escolares; Pátio Vivo
Diagnóstico como etapa chave do projeto	Pátio Vivo
Relação com entorno	Aldo Van Eyck; Pátio Vivo
Ênfase na cultura lúdica local	Elvira de Almeida;
O desenho dos espaços livres escolares como projetos da paisagem	Pátio Vivo

Fonte: Autor (2022).

QUADRO 10 – ESTRATÉGIAS PROJETOAIS PARA O DESENHO DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES A PARTIR DAS REFERÊNCIAS

<b>Estratégias projetuais</b> para o desenho das áreas livres escolares	<b>Referência</b>
Desenho de formas que estimulam a imaginação	Aldo Van Eyck; Elvira de Almeida
O brinquedo como um convite ao movimento, sobretudo coletivo	Aldo Van Eyck; Elvira de Almeida; Guía de Diseño de Entornos Escolares; Pátio Vivo
Modulação	Aldo Van Eyck
Composição não hierárquica	Aldo Van Eyck
Uso de materiais característicos da região	Elvira de Almeida; Pátio Vivo
Piso, muros e topografia, como um cenário e suporte à ludicidade	Elvira de Almeida; Guía de Diseño de Entornos Escolares
Elementos lúdicos e sensoriais	Elvira de Almeida; Guía de Diseño de Entornos Escolares
Paginação de piso que convide ao movimento e que considere a cultura lúdica local	Projetos SME;
Hortas mandala	Projetos SME;
Pontos de encontro	Projetos SME;
Espaços menores e separados do pátio/ Setorização dos espaços a partir de atividades mais e menos ativas/ Setorização para um uso mais democrático dos pátios	Projetos SME; Guía de Diseño de Entornos Escolares; Pátio Vivo
Percursos principais e alternativos	Projetos SME;
Topografias	Guía de Diseño de Entornos Escolares
Áreas de sombra	Guía de Diseño de Entornos Escolares
Água como elemento lúdico	Guía de Diseño de Entornos Escolares
Contato com a natureza/ Uso de espécies nativas	Guía de Diseño de Entornos Escolares; Pátio Vivo
Mobiliários como bancos, mesas e cabanas	Guía de Diseño de Entornos Escolares
Equipamentos esportivos	Guía de Diseño de Entornos Escolares
Espaços que possibilitem risco controlado e que sejam seguros	Pátio Vivo

Fonte: Autor (2022).

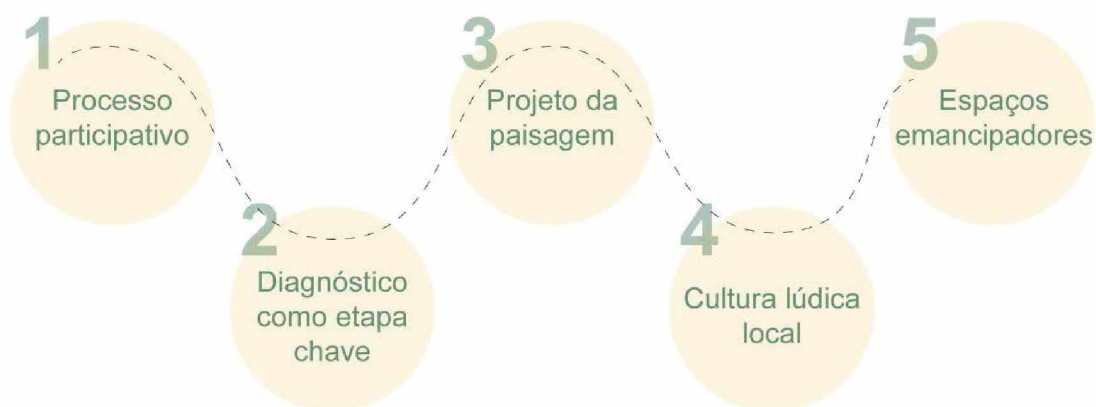
## 5 UM PONTO DE PARTIDA PARA NOVAS MANEIRAS DE PENSAR: DIRETRIZES DE PROJETO PARA OS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES

Por fim, neste capítulo, serão apresentadas as Diretrizes de Projeto para os Espaços Livres Escolares. Essas diretrizes foram extraídas a partir das 3 etapas de construção dos dados apresentadas no capítulo anterior, sendo elas: Avaliação de especialista, Satisfação dos usuários e Referenciais.

Os resultados das 3 etapas foram tabulados em uma planilha (Apêndice 5), onde foram organizados em dois grupos: aspectos gerais de projeto e estratégias projetuais, mesma divisão usada na sistematização dos dados construídos na etapa dos referenciais. Primeiro serão apresentados os aspectos gerais e na sequência as estratégias projetuais, que serão então denominadas diretrizes projetuais.

Como mencionamos, os aspectos gerais foram extraídos a partir dos dados construídos ao longo da pesquisa e refletem condições gerais que devem balizar os projetos para os espaços livres escolares. A partir do tratamento dos dados, chegamos em 5 aspectos gerais de projeto para essas áreas (Figura 130), sendo eles: Processo participativo; Diagnóstico como etapa chave; Projeto da paisagem; Cultura lúdica local e Espaços emancipadores. Desse modo, mais do que apenas atender as diretrizes que serão apresentadas na sequência, os projetos para os espaços livres escolares devem considerar primeiramente o atendimento a esses 5 aspectos gerais.

FIGURA 130 – ASPECTOS GERAIS PARA O PROJETO DOS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES



Fonte: Autor (2022).

- **Processo participativo:**

Um dos primeiros aspectos observados ao longo da pesquisa, e que se fortaleceu durante a construção dos dados, consiste no entendimento de que a arquitetura escolar envolve uma rede de atores, e não apenas os projetistas. Nesse sentido, incluir a comunidade escolar (crianças e adultos) no processo de projeto é fundamental para compreender as demandas da escola, apresentar para os envolvidos as condições que balizam os projetos, aprender e ensinar.

Sabemos que não é fácil alterar um processo de projeto que já existe, mas acreditamos que os espaços livres escolares podem ser os lugares mais propícios para se começar. Isso porque as normativas em relação às edificações tendem a ser menos flexíveis em comparação às áreas externas, nas quais as principais exigências dizem respeito apenas à acessibilidade e parâmetros urbanísticos. Dessa forma, se almejamos escolas melhores para nossas crianças, precisamos escutar o que elas têm a dizer em processos participativos, e o primeiro passo para isso pode estar na revitalização dos espaços livres escolares.

Essa inclusão da comunidade escolar no processo de projeto pode se dar de diferentes formas, desse modo, indicamos como desdobramento futuro deste trabalho a elaboração de recomendações para processos participativos de projeto de revitalização dos espaços livres escolares. Assim, embora não esteja no escopo desta pesquisa apresentar de que maneiras poderia se dar o processo participativo, elencamos um aspecto fundamental: o diagnóstico.

- **Diagnóstico:**

Assim como propõe Ángela Ibáñez da Fundação Pátio Vivo, acreditamos que o diagnóstico deve ser uma etapa fundamental nos projetos para os espaços livres escolares (VARGAS, 2022), isso porque é nesta etapa inicial, que todos os atores envolvidos, projetistas e comunidade escolar, conseguem participar de forma mais próxima, identificando as demandas da escola, as expectativas dos envolvidos, as condicionantes do entorno etc. Há diversas ferramentas de pesquisa que podem ser utilizadas nessa etapa, algumas delas foram citadas neste trabalho, tais como o Mapeamento afetivo e o Poema dos desejos, além do instrumento “Mapeando os lugares lúdicos da escola”, desenvolvido para esta pesquisa e que também pode ser utilizado durante a etapa de diagnóstico.

- Projeto da Paisagem:

O terceiro aspecto geral a ser considerado nos projetos para os espaços livres escolares consiste na abordagem a ser utilizada nesses projetos, ou seja, assumi-los como Projetos da Paisagem. Essa maneira de olhar para os espaços livres das escolas faz com que esses projetos sejam mais do que apenas o cumprimento de normativas e digam respeito também à relação com o entorno, com elementos naturais e com a comunidade.

- Cultura lúdica local:

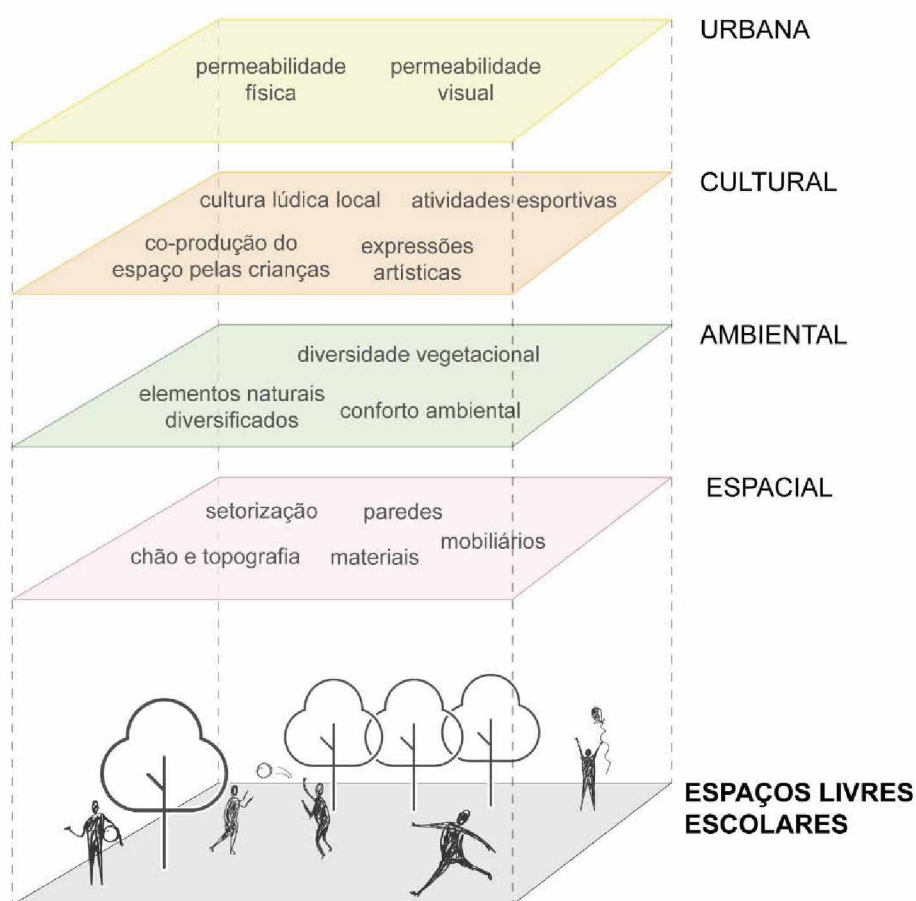
O quarto aspecto geral a ser considerado consiste em um ponto fundamental para espaços livres escolares: a ênfase na cultura lúdica local. Como já foi mencionado anteriormente, a cultura lúdica é contextualizada, dessa forma, não é possível falar em uma infância, pois é um conceito que abarca múltiplas formas de ser. Isso se reflete nas diferentes brincadeiras, jogos e formas com que os espaços são utilizados pelas crianças por diferentes regiões do país ou de uma mesma cidade. Desse modo, conhecer a cultura lúdica local é fundamental ao se planejar os espaços livres escolares, sendo necessário para isso ouvir as crianças. Essa escuta deve fazer parte do processo participativo, sobretudo na etapa de diagnóstico. Nesse sentido, também ressaltamos que espaços menos estruturados, mais “livres”, apresentam maior potencial de apropriações pelas crianças, pois não direcionam a brincadeiras específicas.

- Espaços emancipadores:

Por fim, o quinto e último aspecto geral para o projeto dos espaços livres escolares diz respeito à sua responsabilidade em tornar o recreio mais democrático. Ao longo da pesquisa, sobretudo na segunda etapa de construção dos dados em que ouvimos as crianças, identificamos como as áreas livres escolares são os espaços em que as dinâmicas sociais entre as crianças aparecem de forma mais evidente na escola. Embora não tenhamos observado neste estudo, essas dinâmicas também podem envolver a exclusão de determinados grupos, relacionado a marcadores sociais da diferença (como gênero, raça e idade). Dessa forma, e de acordo também com o que propõe Ángela Ibáñez, é importante que o projeto para os espaços livres escolares considere isso e disponha de espaços diversificados para que todos possam encontrar o seu lugar.

Dessa forma, partindo desses 5 aspectos gerais para o projeto dos espaços livres escolares, seguiremos para as estratégias projetuais elencadas a partir dos resultados anteriores. Ao agruparmos as estratégias projetuais identificadas ao longo da pesquisa, observamos que elas se relacionavam entre si por proximidade de tema. Desse modo, ao analisarmos os temas formados, identificamos que se trata de camadas que compõem os espaços livres escolares (Figura 131), e as denominamos da seguinte forma: Espacial, Ambiental, Cultural e Urbana. Desse modo, partimos do entendimento que os espaços livres escolares são resultado da sobreposição dessas camadas que, por sua vez, são formadas por um conjunto de elementos. Por exemplo, a camada espacial é formada pelo chão, topografia, paredes e assim por diante.

FIGURA 131 – CAMADAS QUE COMPÕEM OS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES



Fonte: Autor (2022).<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Ilustrações de pessoas por Manuela Buccé de <thenounproject.com>.

Assim, as diretrizes projetuais que elencamos tratam de cada elemento que compõe essas camadas, por exemplo: de que forma as paredes podem ser utilizadas nos projetos ou como permitir permeabilidade visual com o entorno. Lembrando que o objetivo geral desta pesquisa é identificar diretrizes de projeto para os espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR que possam contribuir para as experiências lúdicas das crianças nos momentos de lazer. Desse modo, essas diretrizes têm como foco as experiências lúdicas.

Abaixo, organizamos essas diretrizes em um quadro, no qual elas foram separadas de acordo com cada camada. Inserimos também uma coluna referente às atribuições dos atores envolvidos para cada diretriz, como foi feito nos quadros síntese da primeira etapa de construção dos dados.

QUADRO 11 – DIRETRIZES PROJETUAIS ESPACIAIS, AMBIENTAIS, CULTURAIS E URBANAS PARA OS ESPAÇOS LIVRES ESCOLARES

Camada	Composição	Diretrizes Projetuais	Atribuição
ESPACIAL	Setorização	Setorização dos espaços a partir de atividades mais e menos ativas	Projetistas
		Espaços menores e separados do pátio para atividades mais calmas	Projetistas
		Espaços menores e diversificados para um uso mais democrático do pátio	Projetistas
		Pontos para encontro e permanência	Projetistas
		Percursos principais e alternativos	Projetistas
	Chão e topografia	Taludes em que as crianças possam subir e escorregar	Projetistas
		Topografias lúdicas	Projetistas
		Utilizar a topografia para criar esconderijos e surpresas	Projetistas
		Área pavimentada para brincadeiras	Projetistas
		Jogos e brincadeiras desenhados no chão, considerando a cultura lúdica local	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)
		Tanques de terra/ areia	Projetistas

		Desenho de formas que estimulam a imaginação	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)	
		Espaços em diferentes níveis	Projetistas	
		Paginação de piso que convida ao movimento	Projetistas	
	Paredes		Lousas e azulejos para desenho e pintura	Projetistas
			Murais artísticos	Comunidade escolar (em especial as crianças)
			Faixas com frases amigáveis	Comunidade escolar (em especial as crianças)
			Painéis sensoriais	Comunidade escolar
			Hortas verticais	Projetistas e Comunidade escolar
	Materiais		Uso de materiais característicos da região	Projetistas e Comunidade escolar
			Explorar uso de cores e texturas	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)
	Mobiliários		Bancos dispostos de forma que favoreça a interação	Projetistas e Comunidade escolar
			Mesas para jogos e socialização	Projetistas e Comunidade escolar
			Mobiliário diversificado para permanência (ex. bancos mais baixos, esteiras, etc.)	Projetistas e Comunidade escolar
			Lixeira para coleta seletiva	Projetistas e Comunidade escolar
			Bebedouros	Projetistas
AMBIENTAL		Água (ex. uma fonte ou um pequeno fio d'água)	Projetistas e Comunidade escolar	
		Pedras e galhos	Projetistas e Comunidade escolar	

	Elementos naturais diversificados <sup>43</sup>	Jardins de mel	Projetistas e Comunidade escolar
	Diversidade vegetal	Flores e jardins	Projetistas e Comunidade escolar
		Áreas gramadas	Projetistas
		Hortas (formato convencional ou mandalas)	Projetistas e Comunidade escolar
		Priorizar o plantio de espécies nativas e espécies que possuam características diferentes ao longo das estações	Projetistas e Comunidade escolar
	Conforto Ambiental	Árvores próximas às áreas de convivência e permanência	Projetistas
		Árvores de copa larga que produzam sombra	Projetistas
		Considerar a sombra projetada pela edificação	Projetistas
		Evitar tanques de areia em áreas de sol intenso	Projetistas
	CULTURAL	Coprodução do espaço pelas crianças	Espaços que convidem as crianças a se expressarem e se apropriarem (ex. paredes riscáveis)
Incluir as crianças no processo de projeto			Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)
Cultura lúdica local		Prever espaços que comportem brincadeiras locais (ex. mãe cola, mãe altura, etc)	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)
		Evitar o uso de brinquedos que direcionam as brincadeiras e optar por estruturas multissensoriais e polivalentes (ALMEIDA, 1997)	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)

<sup>43</sup> Indicamos como referência para se planejar espaços para brincar naturalizados a publicação recente do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana, intitulado “Parques Naturalizados: como criar e cuidar de paisagens naturais para o brincar” (BARROS, 2022).

		O brinquedo como um convite ao movimento, sobretudo coletivo	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)	
		Explorar potencialidades propostas pelos equipamentos: equilibrar, escalar, girar, escorregar, balançar, etc.	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)	
		Equipamentos que possibilitem risco controlado	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)	
		Casinhas/ pequenos abrigos	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)	
	Expressões artísticas		Espaço destinado à exposição de trabalhos dos estudantes	Projetistas e Comunidade escolar
			Murais de artistas locais	Comunidade escolar (em especial as crianças)
			Mosaicos coloridos	Projetistas e Comunidade escolar (em especial as crianças)
		Anfiteatro ao ar livre que comporte apresentações culturais	Projetistas	
	Atividades esportivas		Quadra coberta	Projetistas
			Pista de corrida	Projetistas
		Espaços que comportem jogos e esportes regionais	Projetistas	
		Pequena parede de escalada (prever tanque de areia abaixo para segurança)	Projetistas	
URBANA	Permeabilidade física	Evitar a utilização de muros que separam a escola e a rua por grandes extensões	Projetistas	
		Explorar conexões com o entorno (ex. com uma praça ou bosque próximo)	Projetistas	
	Permeabilidade visual	Utilizar cercamentos que possibilitem contato visual com o entorno (ex. muro palito, gradil metálico, etc.)	Projetistas	

---

	Explorar visuais interessantes do entorno	Projetistas
--	---	-------------

---

Fonte: Autor (2022).

Conforme exposto no início deste capítulo, acreditamos que os projetos para os espaços livres escolares devem envolver um processo participativo, desse modo, essas diretrizes podem orientar tanto arquitetos como a comunidade escolar nas tomadas de decisão. Também é importante ressaltar que não defendemos que todas as diretrizes sejam aplicadas em todos os casos; como mencionamos, a etapa chave do projeto deve ser o diagnóstico, nele será possível identificar as condicionantes, os problemas e as expectativas de cada contexto e, a partir disso, selecionar as diretrizes que podem ser aplicadas no projeto.

Por fim, as diretrizes apresentadas foram definidas a partir dos dados construídos ao longo dessa pesquisa, sendo provável que muitas outras não tenham sido incluídas. Desse modo, acreditamos que muitas outras diretrizes ainda podem ser incluídas futuramente a partir de novos estudos e projetos. Enfim, acreditamos que a avaliação contínua dos projetos e dos processos de projetos, incluindo das diretrizes apresentadas, podem garantir espaços cada vez mais qualificados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, neste capítulo serão apresentadas as considerações finais deste trabalho e as recomendações para trabalhos futuros.

No capítulo anterior, foram apresentadas as diretrizes de projeto para os espaços livres escolares desenvolvidas ao longo dessa pesquisa e que atendem ao objetivo geral desse trabalho. Definir que o nosso objetivo geral seriam as diretrizes projetuais partiu do propósito de responder à pergunta que orientou este trabalho, isto é, “Como os projetos dos espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR podem contribuir para as experiências lúdicas das crianças nos momentos de lazer?”.

Esta pergunta requer uma resposta operacional, por isso, desde o início do estudo acreditamos em seu potencial aplicável. Assim, ao longo desses dois anos, buscamos elaborar uma ferramenta que pudesse ser utilizada em novos projetos ou projetos de revitalização dos espaços livres escolares de escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tendo como ponto de partida a contribuição desses espaços para as experiências lúdicas das crianças.

Para isso, utilizamos uma abordagem multimétodo da Avaliação Pós-Ocupação que reuniu uma entrevista semiestruturada com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, visitas nas escolas, atividade de escuta com as crianças e busca por referenciais de projeto. A partir de cada etapa, fomos descobrindo que os espaços livres escolares são compostos por camadas que foram sendo desveladas ao longo da pesquisa. Ao organizarmos os resultados, observamos então quatro camadas importantes que compõem esses espaços: a espacial, a ambiental, a cultural e a urbana. Desse modo, iniciamos a pesquisa compreendendo o espaço escolar a partir de suas características espaciais, para ao fim chegarmos ao lugar escola, ou seja, nas relações que se dão entre as crianças com e no espaço.

Durante as visitas realizadas, observamos que os espaços externos destinados ao brincar são compostos, em sua maioria, por apenas um playground industrializado, pouco flexível para o potencial da dimensão lúdica das crianças. Isso nos leva a acreditar que a arquitetura escolar, não apenas da RME mas também de outras localidades, centra-se apenas na camada espacial dos espaços livres escolares e pouco explora as relações ambientais, culturais e urbanas. Acreditamos assim, que novos projetos para os espaços livres escolares devem superar o

atendimento apenas de requisitos espaciais e explorar também as outras camadas que compõem esses espaços. Contudo, para isso é necessário que as políticas públicas no campo da Educação se abram para esse olhar, investindo também em profissionais, tanto projetistas quanto da comunidade escolar, na formação de professores e no diálogo entre a produção acadêmica e o poder público.

Desse modo, ao discutirmos neste trabalho a importância dos espaços livres escolares, primeiramente ressaltamos a importância das experiências lúdicas das crianças nos tempos e espaços de lazer para o desenvolvimento humano, criativo e emancipatório. Criativo pois diz respeito à inventividade, à capacidade das crianças em ressignificar e transformar os espaços, e emancipatório pois, apesar de estratégias de controle presentes nas escolas, as crianças encontram brechas através do brincar, sendo por meio dessas brechas que a cultura lúdica se fortalece no cotidiano escolar. Emancipatório também pois, através do brincar emergem dinâmicas sociais que levam às negociações, diálogos e à construção de relações entre as crianças.

Assim, percebemos que os projetos dos espaços livres escolares podem contribuir de forma significativa para as experiências lúdicas das crianças ao proporcionar cenários mais receptivos para que elas possam se manifestar de forma mais genuína, ao dialogar com a cultura lúdica local, ao envolver a comunidade escolar no processo de projeto, ao proporcionar condições ambientais mais confortáveis. Ao dialogar com seu entorno e permitir que o cotidiano da escola se relacione mais com o cotidiano da cidade. Ao considerar seu papel em tornar os tempos livres na escola uma experiência mais democrática para todos e que todos possam encontrar um lugar para si. Ao proporcionar contato com elementos naturais. Por fim, sendo espaços que convidam à imaginação, ao movimento, sobretudo coletivo, e que consideram a criança como peça fundamental para sua construção.

Foi buscando atender a esses anseios que as diretrizes foram elaboradas. Elas são uma ferramenta, através da qual almejamos a construção de espaços livres escolares para a RME que possam contribuir para as experiências lúdicas das crianças em seus tempos de lazer. Nesta pesquisa, nosso horizonte esteve sobre a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mas acreditamos que as diretrizes também podem ser utilizadas em outros contextos.

Esta pesquisa foi desenvolvida durante um momento atípico de pandemia, que perdurou todo o período do mestrado. Isso dificultou as possibilidades de

pesquisa de campo, que se deram apenas no final de 2021. Foram muitos momentos de incerteza, entre retomada e suspensão das aulas presenciais, aprovação nos comitês de ética em pesquisa, dificuldade de acesso às escolas e contato com os participantes.

Neste período, tivemos a oportunidade de aprender e ensinar todos os dias e de reorganizar nossos caminhos metodológicos, que só foram possíveis com o apoio de todos que participaram da construção deste trabalho.

Assim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir não apenas com as diretrizes projetuais para os espaços livres escolares, como também com a metodologia que foi construída, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e a aplicação do instrumento “Mapeando os lugares lúdicos da escola”. Além disso, destacamos também a inclusão de mais dois elementos de análise dos espaços livres escolares no instrumento desenvolvido por Santos (2017): a relação intra e extramuros e a cultura lúdica local.

Enfim, ressaltamos que este trabalho retoma o projeto “A escola e os espaços lúdicos”, um projeto de pesquisa extenso desenvolvido pelo GEPLC em escolas de Curitiba, no qual constatou-se que a arquitetura escolar interfere nas experiências lúdicas das crianças e que os espaços livres propiciam uma maior variedade de práticas lúdicas espontâneas dentro da escola. Assim, partimos de um importante trabalho desenvolvido por pesquisadores do GEPLC, muitos deles também professores da RME, trazendo um olhar a partir da arquitetura, e esperamos que esta pesquisa possa contribuir para que os caminhos entre arquitetura e educação nos levem cada vez mais longe.

## 6.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Durante a construção dessa pesquisa nos deparamos com algumas situações que poderiam ter sido mais exploradas, mas que não foram por limitações de tempo.

A primeira delas diz respeito à seleção dos referenciais de projeto para os espaços livres escolares. Nesta pesquisa, utilizamos cinco referências, mas sabemos que possivelmente haja outras de mesma importância. Dessa forma, indicamos como recomendações para futuros trabalhos uma revisão bibliográfica sobre esses referenciais.

Como mencionamos no capítulo de introdução, desde o início da pesquisa nos deparamos com a pouca produção acadêmica sobre as escolas da RME de Curitiba e, menos ainda, pesquisas que utilizam a Avaliação Pós-Ocupação. Assim, também recomendamos para trabalhos futuros mais pesquisas que utilizem a APO nas escolas da RME com diferentes enfoques, não apenas o que foi utilizado neste estudo.

Tendo em vista a dimensão pedagógica dos espaços livres escolares, que foi menos explorada neste trabalho, recomendamos também o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem o potencial pedagógico do pátio escolar para educação urbanística e ambiental.

Indicamos também como desdobramento futuro deste trabalho uma pesquisa na RME envolvendo as 185 escolas, a fim de reunir boas práticas de utilização dos espaços livres pela comunidade escolar, em um material direcionado às crianças, professores e gestores. Neste material, pode ser apresentada a importância desses espaços e como eles têm sido explorados nas escolas da RME.

Também indicamos como desdobramento futuro desta pesquisa a elaboração de recomendações para processos participativos de projeto para os espaços livres escolares da RME envolvendo projetistas e a comunidade escolar, tendo como foco a participação da criança.

Por último, por uma delimitação de pesquisa, o enfoque neste trabalho se deu sobre os espaços do “lado de dentro” do muro da escola e, dessa forma, as relações entre a escola e seu entorno foram menos exploradas. Assim, apontamos também como desdobramento futuro deste trabalho um estudo com foco sobre as relações intramuros e extramuros nas escolas da RME.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sabrina Monique Bora de. **O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança**: entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/pr. 2020. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- ALANA. **Sobre nós**. Disponível em: <https://alana.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALMEIDA, Elvira de. **Arte Lúdica**. São Paulo: Edusp, 1997. 180 p.
- ARANTES, Ana Cristina (org.). **Mário de Andrade**: o precursor dos parques infantis em São Paulo. São Paulo: Phorte, 2008. 192 p.
- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância**: territórios educativos em Ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.
- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: análise das interações pessoa-ambiente para transformação qualitativa dos espaços pedagógicos. **Anais do Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído**. Juiz de Fora: Antac, 2012. p. 3494-3504.
- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina. O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres. **Rio de Janeiro: PROARQ**, 2011.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, v. -, n. 18, p. 103-141, dez. 2001.
- BARROS, Lia Affonso Ferreira. **Avaliação de projeto padrão de creche em conjuntos habitacionais de interesse social**: o aspecto da implantação. 2002. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Engenharia Civil, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Parques Naturalizados**: como criar e cuidar de paisagens naturais para o brincar. São Paulo: Instituto Alana, 2022.
- BRASIL, Conselho de Arquitetura e Urbanismo do. **CAU Educa**. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/caueduca/>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development**: experiments by nature and design. United States of America: Harvard University Press, 1979.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-17, jul. 1998.
- CARDOSO, Adriana Marques. **Espaços interativos infantis**: aproximações entre o lúdico e a inovação dissertação. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CARDOSO, Gabriela Resende. **O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR**: entre o oficial e o

oficioso. 2021. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 151-170, jul. 1999.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **A arquitetura das escolas públicas do Paraná: 1853-1955**. Curitiba: Edição do Autor, 2018. 320 p.

CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular. Guia metodológico: "Vamos ouvir as crianças: Caderno de metodologias participativas". Rio de Janeiro: CECIP. 2013. Disponível em: [www.cecip.org.br](http://www.cecip.org.br). Acesso em: 20 jan. 2021.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História e Arquitetura Escolar**: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953). 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; NEVES, Helia Maria Vendramini; MELLO, Mirela Geiger de. **Arquitetura escolar paulista: 1890-1920**. São Paulo: FDE, 1991. 172 p.

COSTA, Vidal A. A.. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1982)**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2007. 180 p.

COSTA, Vidal A. A.. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1983-1998)**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2010.

CURITIBA. **Saiba mais sobre o histórico da educação em tempo integral na RME de Curitiba**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historico/7551>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CURITIBA. **Secretaria Municipal da Educação**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CURITIBA. **Centro de Educação Integral**: coordenadoria especial de implantação dos centros de educação integral. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 1992.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 6 v. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/11263>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre Simone Aparecida Rechia. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5265139315424802>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DEJTIAR, Fabian. **Patio Vivo**: "resignificar los patios escolares y convertirlos en paisajes de aprendizaje". "resignificar los patios escolares y convertirlos en paisajes de aprendizaje". 2020. Archdaily. Disponível em: <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/931819/patio-vivo-resignificar-los-patios-escolares-y-convertirlos-en-paisajes-de-aprendizaje>. Acesso em: 04 ago. 2022

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. -, n. 49, p. 161-181, set. 2013.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**: planejamento de lazer no Brasil. Serviço Social do Comércio, Administração Regional no Estado de São Paulo, 1980.

ELALI, Gleice Azambuja. **Ambientes para educação infantil: Um quebra-cabeça?** contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificação e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. 2 v. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ELALI, Gleice Azambuja. Relações entre comportamento humano e ambiência: uma reflexão com base na psicologia ambiental. **Anais do Colóquio Ambiências Compartilhadas**. Rio de Janeiro: ProArq-UFRJ, 2009.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul. 2012.

FLORES, Laís Regina. O uso dos espaços livres escolares nas diferentes idades. **Paisagem Ambiente**: ensaios, São Paulo, v. -, n. 29, p. 137-152, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. 152 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, Christianne Luce (org.). **Dicionário crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 240 p.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HEUVEL, Dirk van Den. Grade da identidade perdida, 1956: Aldo van Eyck. In: RISSELADA, Max; HEUVEL, Dirk van Den. Team 10 1953 - 1981: In Search of A Utopia of the Present. **Rotterdam**: Nai Publishers, 2005. p. 56-57.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IPPUC, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **DADOS GEOGRÁFICOS**. 2021. Disponível em: <https://ippuc.org.br/geodownloads/geo>. Acesso em: 27 mar. 2022.

IPPUC, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Diagnóstico Regional**: CIC. Curitiba, 2021. Disponível em: [https://ippuc.etools.com.br/storage/uploads/2755199e-b064-431c-930b-840ff869833a/cic\\_-\\_diagnostico\\_2021\\_-\\_dig.pdf](https://ippuc.etools.com.br/storage/uploads/2755199e-b064-431c-930b-840ff869833a/cic_-_diagnostico_2021_-_dig.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K.. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. 272 p.

LARA, Jorge Tibilletti de. Higienismo, saúde e doença: Trajano Joaquim dos Reis e inspetoria de higiene do paraná (1889-1919). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 16., 2018, Campina Grande. 2018.

LEITÃO, Lucia; LACERDA, Norma. O espaço na geografia e o espaço da arquitetura: reflexões epistemológicas. **Cadernos Metr pole**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 803-822, set. 2016.

LIMA, Caroline Raniero. **O final da educa o infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras**. 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Educa o Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que   mesmo isso**, p. 22-60, 2005.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em constru o. In Zago, Nadir et al. (Orgs). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educa o. RJ: DP&A, 2003.p.109-136.

MAGNOLI, Miranda Martinelli. Espaço Livre: objeto de trabalho. **Paisagem Ambiente**: ensaios, São Paulo, v. -, n. 21, p. 175-198, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educa o**. Campinas: Papyrus, 1987. 164 p.

MARQUES, Amaro Sérgio. **Arquitetura, poder e educa o no Brasil**: o centro de aten o integral   criança – CAIC. 2007. 254 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Gradua o em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claro, Montes Claros, 2017.

MATIELLO, Alexandre Maurício. **INFÂNCIA E CIDADE**: dispositivos da arquitetura na identifica o de territórios educativos. 2019. 359 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percep o**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. Lei n  8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2019.

MOREIRA, Daniel de Carvalho; KOWALTOWSKI, Doris C. C. K.. Discussão sobre a importância do programa de necessidades no processo de projeto em arquitetura. **Ambiente Construido**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 31-45, abr. 2009.

MORO, Luize. **Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados às brincadeiras infantis**. 2012. 152 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Pós-gradua o em Educa o Física, Educa o Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

NASCIMENTO, Andréa Zemp S. do. **A criança e o arquiteto**: quem aprende com quem?. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2014. 287 p.

NORMAN, Donald A.. **O design do dia a dia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

OBA, Leonardo Tossiaki. **Os Marcos Urbanos e a Construção da Cidade: a identidade de Curitiba**. 1998. - f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ONO, Rosaria; ORNSTEIN, Sheila Walbe; VILLA, Simone Barbosa; FRANÇA, Ana Judite Galbiatti Limongi (org.). **Avaliação pós-ocupação: da teoria à prática**. São Paulo: Oficina de Textos, 2018.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Transmissão do SARS-CoV-2: implicações para as precauções de prevenção de infecção**. 2020. Disponível em: [iris.paho.org](https://iris.paho.org). Acesso em: 25 abr. 2021.

ORNSTEIN, Sheila Walbe. Avaliação Pós-Ocupação (APO) no Brasil, 30 Anos: o que há de novo? **Revista Projetar: Projeto e Percepção do Ambiente**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-12, ago. 2017.

PÁDUA, Letícia Carolina Teixeira. **A Geografia de Yi-Fu Tuan: essências e persistências**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia., Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PATIO VIVO. **¿Qué Es Patio Vivo?** Disponível em: <https://patiovivo.cl>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PEREIRA, Beatriz Oliveira; NETO, Carlos. As crianças, o lazer e os tempos livres. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Jacinto (org.). **Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. p. 85-107.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (Município). Lei nº 11095, de 08 de junho de 2004. **Código de Posturas**. Curitiba, Disponível em: <http://mid.curitiba.pr.gov.br/2010/00084620.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; RAIMANN, Cristiane. Arquitetura e espaço escolar na produção de subjetividades. **Itinerarius Reflectionis: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás Campus Jataí**, Jataí, v. 2, n. 5, p. 1-14, 27 out. 2008.

RECHIA, Simone. Atividades físicas e esportivas e as cidades. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2017.

RECHIA, Simone. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006.

RAYMUNDO, Luana dos Santos; KUHNEN, Ariane; SOARES, Lia Brioschi. O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 21, p. 251-270, ago. 2010.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso; ALCANTARA, Denise de; RIO, Vicente del. A influência do projeto na qualidade do lugar: percepção da qualidade em áreas residenciais no

Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, p. 1-18. 2005.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle Arteiro; BRASILEIRO, Alice; ALCANTARA, Denise de; QUEIROZ, Mônica. **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009. 117 p.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço Escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. -, n. 31, p. 103-118, jul. 2004.

SANOFF, Henry. **School Building Assessment Methods**. Washington, DC, 2001.

SANTOS, Amanda Correia dos. **NO “ESCONDE-ESCONDE” DA PANDEMIA AINDA HÁ ESPAÇO PARA A BRINCADEIRA**: o brincar na cidade de Siqueira Campos/PR durante o Covid-19. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SANTOS, Claudia Maria Neme dos. **Instrumento de avaliação da qualidade funcional das áreas livres em escolas de ensino fundamental**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

SANTOS, Cláudia Maria Neme dos; FONTES, Maria Solange Gurgel de Castro. Instrumento para avaliar a qualidade das áreas livres escolares. In: MAGAGNIN, Renata Cardoso; LANDIM, Paula da Cruz; FONTES, Maria Solange Gurgel de Castro; MEDOLA, Fausto Orsi (org.). **Interdisciplinaridade nas pesquisas em design, arquitetura e urbanismo**. Bauru: Canal 6, 2018. p. 163-173.

OUDENAMPSEN, Merijn. A cidade como playground. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 03, página 52 - 55, 2011.

SERRANO, Pablo Garcia; LAREDO, Patricia Leal; PEÑA, Lucila Urda. **Guía de Diseño de Entornos Escolares**. Madrid, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE (Estado). **Resolução Sesa Nº 860/2021**. Curitiba, 23 set. 2021. n. 860.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SORRIGOTTO, Rafael Escrivão; CONSTANTINO, Norma Regina Truppel. Espaços livres na escola. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 6, n. 21, p. 160-161, jul. 2010. UNESP.

SPRÉA, Nélio Eduardo. **A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS**: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 años con ojos de niño. 2. ed. Barcelona: Graó, 2007.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**. 5. ed. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004.

TORANZO, Verónica. Espacios abiertos para una educación por el movimiento. **Aula de innovación educativa**, n. 181, p. 69-74, 2009.

TSCHOKE, Aline; TARDIVO, Thais Gomes; RECHIA, Simone. Como a escola se tornou também espaço de lazer da comunidade: os programas inseridos na escola Maria Marly Piovesan. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-11, 27 maio 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013. 248 p.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo de percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980. 288 p.

VARGAS, Karla Riquelme. **Patio Vivo Resignifica los Patios Escolares a Través de la Arquitectura y el Juego**. 2022. Revista Materia. Disponível em: <https://www.revistamateria.com/entrevista/patio-vivo-resignifica-los-patios-escolares-a-traves-de-la-arquitectura-y-el-juego/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

VIANA, Iêda. A Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas Relações com o Processo de Urbanização: a materialidade do espaço escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 55-73, 29 dez. 2016.

WITHAGEN, Rob; CALJOUW, Simone R.. Aldo van Eyck's Playgrounds: aesthetics, affordances, and creativity. **Frontiers In Psychology**. p. 1-9. jul. 2017.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan; BASANI, Simone I. Stroka; ARALDI, Marizete. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. **Educere Et Educare**: Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 245-260, jul. 2007. 245-260.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – CARTILHA MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA

Cartilha do participante

# Mapeando os lugares lúdicos da escola





## Apresentação




Muito obrigada por querer participar dessa pesquisa! Sua participação é fundamental.

Antes de começarmos, vamos explicar do que se trata este estudo, tudo bem?

- 1 Qual é o objetivo desse estudo?**  
Nesta pesquisa, estamos estudando a qualidade dos espaços livres das escolas, e como você se relaciona com eles durante os jogos e brincadeiras. Os espaços livres são os pátios, a quadra, o parquinho, entre outros espaços abertos.
- 2 Por que a sua participação é importante?**  
Neste estudo, gostaríamos de saber sua opinião sobre esses espaços! Como você os conhece melhor do que ninguém, sua participação é fundamental!
- 3 Como funciona essa dinâmica?**  
Para saber sua opinião sobre esses espaços, montamos essa dinâmica que possui 3 etapas. A professora irá nos ajudar lendo a explicação de cada etapa, para que você e seus colegas possam responder às perguntas na própria cartilha. Seus textos e desenhos são muito importantes para este trabalho, então sinta-se livre para se expressar como desejar!

## Sobre você




Primeiro, gostaríamos de te conhecer um pouco melhor.

**Você é menino ou menina?**

**Quantos anos você tem?**

**Qual dos lápis de cor ao lado mais se parece com a cor da sua pele?**



Você pode aproximar a sua mão para comparar.

1 2 3 4 5 6 7

**Há quanto tempo você estuda nesta escola?**

## ETAPA 1

# Lugares afetivos



### Agora vamos comerçar!

O objetivo desta etapa é que você identifique os espaços que você mais e menos gosta dentro da escola.

Para isso, trouxemos uma foto grande da sua escola tirada de cima, que vamos chamar de **mapa**, e outras fotos de alguns espaços de dentro da escola.

Junto com seus colegas, identifique no mapa em quais locais as fotos foram tiradas. Você pode colar as fotos no mapa como o exemplo abaixo:



### Na sequência,

você vai usar os adesivos que vieram no kit entregue.

Junto com seus colegas, você vai colar no mapa os adesivos em formato de coração nos espaços que você mais gosta e os adesivos de 'carinha triste' nos espaços que você menos gosta. Conforme o exemplo abaixo:



Depois, não se esqueça de anotar aqui o espaço que você mais gosta e o espaço que você menos gosta:



\_\_\_\_\_

*escreva aqui o espaço que você mais gosta e porque você gosta dele*



\_\_\_\_\_

*escreva aqui o espaço que você menos gosta e porque você não gosta dele*

## ETAPA 2

# Mapeamento das brincadeiras



Agora que você refletiu sobre os espaços que você mais e menos gosta na escola, vamos pensar sobre as atividades que você gosta de fazer nos tempos livres das aulas (recreio, entrada e saída)?

Nesta etapa, haverá dois passos, então vamos lá!

### 1º Passo:

Nos cartões em branco entregues no kit, você poderá escrever quais atividades você gosta de fazer nesses momentos. Por exemplo, jogar bola com os amigos, brincar de esconde-esconde, entre outros; você pode trocar ideias com os colegas e com a professora.

Depois, não se esqueça de também anotar aqui as atividades que você escolheu!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

### 2º Passo:

Agora, junto com seus colegas você irá localizar no mapa em quais lugares você pratica essas atividades. Por exemplo: gosto de jogar bola no parquinho, então você irá colar o cartão que está escrito "Jogar bola", em cima da foto do parquinho. Conforme o exemplo abaixo:



## ETAPA 3



# “O que eu acho e o que eu gostaria”

Esta é a última etapa da nossa dinâmica! Agora, você irá refletir sobre os lugares e as brincadeiras que você identificou nas etapas anteriores. Para isso, escolha a **atividade que você mais gosta** dentre aquelas da Etapa 2, e responda as perguntas abaixo por meio de desenhos e/ou textos.

O que eu acho do lugar em que eu \_\_\_\_\_?  
*escreva sua atividade favorita*

Como eu gostaria que o lugar em que eu \_\_\_\_\_ fosse?  
*escreva sua atividade favorita*

## Parabéns!

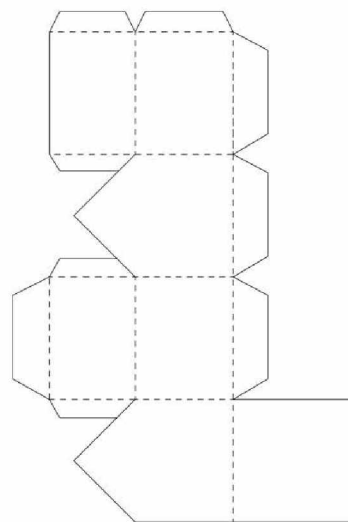


Parabéns por participar dessa dinâmica, sua participação foi muito importante para nós. Sua turma receberá no próximo ano uma cartilha com os resultados dessa pesquisa, e você poderá ver como a sua opinião foi fundamental para este estudo!

Você gostaria de fazer algum comentário ou sugestão final sobre essa dinâmica?

## Obrigada

Obrigada por participar dessa pesquisa! Como agradecimento, você pode destacar essa página para montar essa dobradura de casinha em sua casa. Você pode colorir, juntar com os amigos e formar uma pequena cidade.



— corte nas linhas cheias    - - - - - dobre nas linhas tracejadas

## APÊNDICE 2 – FOLHETO DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

# Convite

## para participação de pesquisa



Olá pais e responsáveis! Me chamo Gabriela, sou arquiteta e atualmente estudante de mestrado em educação na UFPR.

Junto com minha orientadora, professora Simone, estamos estudando a qualidade das áreas externas das escolas (pátio, jardins e os parques) e para isso gostaríamos de saber a opinião das crianças sobre esses espaços.

### 1 Qual é o objetivo desse estudo?

Nesta pesquisa, estamos estudando a qualidade dos espaços livres das escolas, e como as crianças se relacionam com eles durante os jogos e brincadeiras.

### 2 Por que a participação da criança é importante?

Neste estudo, gostaríamos de saber a opinião das crianças sobre esses espaços. Como elas os conhecem melhor do que ninguém, sua participação é fundamental!

### 3 Como funciona essa dinâmica?

Para saber a opinião das crianças, montamos uma atividade chamada 'Mapeando os lugares lúdicos da escola', que leva cerca de 1 hora e meia, e será realizada durante duas aulas de Educação Física. Nela, as crianças responderão perguntas sobre os espaços junto com os colegas, de forma lúdica e participativa. Cada criança receberá um kit contendo uma cartilha colorida que será usada para acompanhar a atividade, e materiais que serão utilizados, como lapis de cor e adesivos.

A atividade será conduzida pela professora, e ao final, as cartilhas serão recolhidas. Os demais materiais poderão ficar com a criança.

Por fim, reforçamos que você tem total autonomia para autorizar ou não, a participação da criança na atividade.

Caso você se interesse e autorize, disponibilizaremos na escola dois termos para que você e a criança possam conhecer melhor seus direitos, e assinar.

Caso você prefira não autorizar, não tem problema! A criança poderá participar da atividade junto com os colegas, se assim desejar, mas suas respostas não serão avaliadas.

Desde já, agradecemos!



## APÊNDICE 3 – TABULAÇÃO DOS DADOS DA ATIVIDADE MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA

ID	Sobre você		ETAPA 1			ETAPA 2		ETAPA 3		Feedback		
	Gênero	Idade (anos)	Cor da pele	Quanto tempo estuda na escola (anos)	Gosto	Motivo	Não gosto	Motivo	Jogos e brincadeiras		Jogo/brincadeira favorita	O que acho (elementos recorrentes)
1	Mentino	8	3	5	Parquinho	-	Frete da escola	-	Jogar Bola Jogar piga Mile Cola Polar corda Esconde-esconde Vôlei	Jogar bola	Mentino chutando bola para o gol Arco-iris Ceu azul Sol Trape	"Eu não gostei, eu adorei!"
2	Mentino	8	4	4	Quadra Parquinho gramado Pneus	-	Nenhum	-	Pega-esconde Batalinha Frita 1 2 3 Pega piga Senhor Bambole Mile Cola Mile Altura Zanung us	Senhor Bambole	Quadra coberta Cruza	Quadra coberta vermelha Grama Anvere Bebebeuro com água quente e gelada
3	Mentino	8	5	4	Quadra Parquinho Parquinho gramado Pneus	-	Nenhum	-	Mile Altura Pega piga Comensar Esconde-esconde Gangorra Escalar	Mile Altura	Quadra	Chão vermelho Arco colorido com estrelas e luas Bolas coloridas
4	Mentino	9	4	4	Quadra Parquinho	-	Parquinho gramado	-	Futebol Educação física Comensar Brincar com os amigos Cantinha	Cantinha	Chão Mentino batendo cantinha	-
5	Mentino	9	5	3	Pélio Bola Parquinho Escorregador	-	Nenhum	-	Jogar Bola com os amigos	Jogar bola	Arco-iris colorido Chuva colorida Mentino com bola	-
6	Mentino	8	3	4	Quadra	"Porque eu gosto de futebol"	Saída	"Porque eu gosto muito da escola"	Futebol	Futebol	Quadra (desenho visto de cima)	Quadra (desenho visto de cima)
7	Mentino	9	3	1	Quadra	-	Parquinho das pedrinhas	-	Jogar Bola	Jogar bola	Quadra (desenho visto de cima)	Quadra com grama sintética
8	Mentino	8	4	4	Quadra Sala Jogo de Tabuleiro	-	Parquinho	-	Faltou	Faltou	Faltou	-
9	Mentino	9	3	4	Quadra	-	Parquinho	-	Jogar Bola Comensar Desenhar Brincar	Jogar bola	Quadra coberta Letreiro da escola Gol	Campo gramado Gol
10	Mentino	8	3	4	Parquinho	-	Quadra	-	Pega piga Mile Cola Esconde-esconde	Mile Cola	Parquinho colorido Pneus	Parquinho (vista de cima) Escorregador solto
11	Mentino	9	4	1	Parquinho ao lado da sala Pneus	-	Quadra	-	Brincar no parquinho Pega piga	Espaço Vazio Pega piga	3 crianças com uma corda Grama Ceu azul Sol	-
12	Mentino	8	5	2 meses	Quadra Parquinho Parquinho gramado Pélio	-	Nenhum	-	Jogar Bola Pega piga Comensar Vôlei	Jogar bola	Mentino chutando bola para o gol	O estudante desenhou uma mesa de ping pong (atualmente há uma mesa de ping pong no pátio interno). No desenho há duas crianças (segundo ping pong em uma mesa e atrás há o prédio da escola.
13	Mentino	9	4	4	Entrada	"A entrada porque eu vou estudar"	Saída	"A saída porque eu parto de estudar"	Brincar com meu amigo Ficar dando mortal nos parquinhos Brincar com os brinquedos	Brincar	Parquinho colorido	O estudante desenhou mentino sentado no sofá jogando WFO

ID	Sobre você				ETAPA 1				ETAPA 2		ETAPA 3			Feedback
	Gênero	Idade (anos)	Cor da pele	Quanto tempo estuda na escola (anos)	Gosto	Motivo	Não gosto	Motivo	Jogos e brincadeiras	Jogo/brincadeira favorita	O que acho (elementos recorrentes)	O que gostaria (elementos recorrentes)		
14	Menina	9	4	5	Parquinho gramado Quadra Gangorra Parquinho das pedras	-	Saida	"Porque eu gosto de estudar"	Pular corda Pega-pega Esconde-esconde Desenhar Corrida Mãe Altura Pneus	Pular corda	Menina pulando corda Corda amarrada na trave	Menina pulando corda sozinha	"Eu gostei muito"	
15	Menina	8	4	5	Parquinho	-	Nenhum	-	Pega-pega Conversar Pular corda Ler Desenhar	Pega-pega	Parquinho com casinha Menina escorregando Escorregador Elementos de escalada	"Eu gosto como ele é"	-	
16	Menina	8	3	5	Quadra Parquinho gramado	-	Parquinho Pneus	-	Pega-pega Brincar no parquinho Conversar Brincar na quadra Correr	Conversar	Parquinho com casinha Elementos de escalada Escorregador	Balanco	-	
17	Menina	9	3	2	Parquinho	"Porque nós gosta de brincar de pega pega"	Quadra	"Porque a quadra é muito chata"	Brincar no parquinho Pega-pega Conversar na quadra Brincar com minha melhor amiga	Mãe Polenta	Escorregador Trepá-trepa Cinza	Castelo Árvore Balanco Colorido	-	
18	Menina	9	5	5	Parquinhos Pneus	-	Nenhum	-	Jogar Bola Quadra	Quadra	Cesta de basquete Arquibancada Trave Bolas	Cesta de basquete Arquibancada Trave Bolas	Desenho de um coração	
19	Menina	9	4	4	Parquinho	"Porque nós gosta de brincar de pega pega"	Quadra	"Porque a quadra é muito chata"	Mãe Polenta Brincar com minha melhor amiga Conversar com minha melhor amiga	Mãe Polenta	Parquinho com casinha Colorido Escorregador Elementos de escalada	Árvore Raios Balanco	"Eu gostei muito da aula, gostei muito do kit"	
20	Menina	8	4	4	Quadra Pneus	-	Parquinhos	-	Brincar nos pneus Brincadeiras do chão	Brincar nos pneus	Pneus coloridos Grades da escola Céu azul	"Eu queria que os pneus fosse um pula pula" Pula Pula Céu azul Grama	-	
21	Menina	8	4	4	Parquinho gramado	"Porque dá para sentar na parte de baixo"	Quadra	"Porque tem perigo de levar bolada"	Pega-pega Pneus Parquinho gramado Quadra Mãe Cola Mãe Altura Conversar	Pega-pega	Parquinho com casinha Elementos de escalada Escorregador	Parquinho colorido Escorregador colorido Casinha com janelas Balanco	"Muito legal, eu adorei"	
22	Menina	9	5	4	Quadra	"Porque dá para correr em volta dela"	Parquinho	"Porque é pequeno e porque fica uns meninos correndo em cima dele"	Conversar Correr Conversar Brincar com os amigos Quadra	Correr	"Eu acho que o lugar onde eu corro poderia ser maior, e poderia ter uma pista de corrida bem maluca onde eu brinco de correr assim acho que é mais legal"	Pista de corrida Troféu desenhado no chão "Isso poderia estar desenhado no chão"	"Foi muito legal"	
23	Menina	9	7	2	Parquinho Quadra	-	Saida pneus	-	Conversar	Parquinho	Parquinho com casinha Elementos de escalada Criança escorregando feliz Escorregador	"Eu gosto como ele é"	-	
24	Menina	9	4	4	Parquinho gramado	"Porque é legal divertido"	Quadra	"Porque é chato e ruim"	Correr Elefante colorido Educação Física	Elefante colorido	Chão com desenhos quadrados coloridos Cinza	Chão com desenhos quadrados coloridos Colorido "Eu queria que fosse um pouco mais colorido com outras cores"	"É muito legal"	
25	Menina	9	3	4	Parquinhos Quadra Pneus	-	Nenhum	-	Conversar Desenhar Pneus Futebol Conversar	-	Parquinho com casinha Elementos de escalada Escorregador Árvore Pneus coloridos Pedrinhas	"Eu gosto como ele é"	"Eu não gostei eu amei a atividade"	
26														

**APÊNDICE 4 – TABULAÇÃO DAS BRINCADEIRAS CITADAS NA ATIVIDADE  
MAPEANDO OS LUGARES LÚDICOS DA ESCOLA**

<b>Jogos e brincadeiras</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>	<b>Geral</b>
Among us	-	1	1
Batatinha Frita 1,2,3	-	1	1
Brincadeiras do chão	1	-	1
Brincar	-	1	1
Brincar com os brinquedos	-	1	1
Brincar de bambolê	-	1	1
Brincar na quadra	4		4
Brincar nos parquinhos	3	2	5
Brincar nos pneus	4		4
Brincar os(as) amigos(as)	3	2	5
Cartinha	-	1	1
Conversar na quadra	1	-	1
Conversar/ conversar com meu/minha amigo(a)	6	4	10
Corrida/correr	6	-	6
Desenhar	3	1	4
Educação Física	1	1	2
Elefante colorido	1	-	1
Escalar	-	1	1
Esconde-esconde	1	3	4
Ficar dando mortal nos parquinhos		1	1
Gangorra	-	1	1
Jogar Bola/ Futebol	2	7	9
Latinha	-	1	1
Ler	1	-	1
Mãe Altura	1	-	1
Mãe Altura	1	2	3
Mãe Cola	1	3	4
Mãe Polenta	1	-	1
Pega-esconde	-	1	1
Pega-pega	5	6	11
Pular corda	2	1	3
Senhor Bambolê	-	1	1
Vôlei	-	2	2

## APÊNDICE 5 – TABULAÇÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS AO LONGO DA PESQUISA

<b>Aspectos gerais</b>	<b>Etapa identificada</b>
Qualidade das áreas livres escolares como um trabalho conjunto entre a comunidade escolar e projetistas	Entrevista
Incluir a comunidade escolar nas etapas de tomada de decisão	Entrevista
Espaços emancipadores	Mapeando os lugares lúdicos da escola
Cultura lúdica local	Mapeando os lugares lúdicos da escola
Espaços menos estruturados	Mapeando os lugares lúdicos da escola
Processo de projeto participativo	Referenciais
Diagnóstico como etapa chave do projeto	Referenciais
Relação com entorno	Referenciais
Ênfase na cultura lúdica local	Referenciais
O desenho dos espaços livres escolares como projetos da paisagem	Referenciais

<b>Estratégias projetuais</b>	<b>Etapa identificada</b>
Importância do risco controlado	Entrevista
Incluir a comunidade na construção coletiva das áreas livres, a partir de ideias de baixo custo de implantação e manutenção (ex. jardins de mel)	Entrevista
Evitar demarcação monótona dos espaços	Visitas
Explorar diversidade dos materiais	Visitas
Evitar tanques de areia em áreas de sol intenso	Visitas
Espaço propício para apresentações	Visitas
Espaços destinados à exposição de trabalhos dos estudantes	Visitas
Plantar árvores próximas às áreas de permanência/convivência	Visitas
Árvores de copa larga que produzam sombra	Visitas
Explorar elementos naturais diversificados	Visitas
Explorar diversidade vegetal	Visitas
Sombra projetada pela edificação	Visitas
Posicionar bancos de forma que favoreça a socialização	Visitas
Explorar mobiliários diversificado para permanência	Visitas

Evitar muros de separação entre a escola e a rua, que percorrem longas extensões	Visitas
Taludes em que as crianças possam subir e escorregar	Visitas
Jogos e brincadeiras desenhados no chão	Visitas
Espaços em diferentes níveis	Visitas
Paginação de piso interessante	Visitas
Tanque de areia para playground	Visitas
Lousas e azulejos para desenho e pintura	Visitas
Murais artísticos	Visitas
Faixas com frases amigáveis	Visitas
Painéis sensoriais	Visitas
Pintura colorida nas paredes, escadas e pilares	Visitas
Hortas	Visitas
Hortas verticais	Visitas
Flores e jardins	Visitas
Árvores nos espaços em que as crianças passam o intervalo	Visitas
Áreas gramadas	Visitas
Visual interessante do entorno	Visitas
Mesas para jogos e socialização	Visitas
Lixeira para coleta seletiva	Visitas
Casinhas/ pequenos abrigos	Visitas
Bancos coloridos	Visitas
Bebedouros	Visitas
Permeabilidade visual com o entorno	Visitas
Mais elementos naturais e lúdicos	Mapeando os lugares lúdicos da escola
Desenho de formas que estimulam a imaginação	Referenciais
O brinquedo como um convite ao movimento, sobretudo coletivo	Referenciais
Modulação	Referenciais
Composição não hierárquica	Referenciais
Uso de materiais característicos da região	Referenciais
Piso, muros e topografia, como um cenário e suporte à ludicidade	Referenciais
Elementos lúdicos e sensoriais	Referenciais
Paginação de piso que convide ao movimento e que considere a cultura lúdica local	Referenciais
Hortas mandala	Referenciais

Pontos de encontro	Referenciais
Espaços menores e separados do pátio/ Setorização dos espaços a partir de atividades mais e menos ativas/ Setorização para um uso mais democrático dos pátios	Referenciais
Percursos principais e alternativos	Referenciais
Topografias	Referenciais
Áreas de sombra	Referenciais
Água como elemento lúdico	Referenciais
Contato com a natureza/ Uso de espécies nativas	Referenciais
Mobiliários como bancos, mesas e cabanas	Referenciais
Equipamentos esportivos	Referenciais
Espaços que possibilitem risco controlado e que sejam seguros	Referenciais

## ANEXOS

## ANEXO 1 – INSTRUMENTO ‘AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS ÁREAS LIVRES ESCOLARES’ (SANTOS, 2017)

Tabela 3 – Modelo de avaliação da qualidade funcional das áreas livres escolares

1	FUNÇÕES SOCIAIS	AVALIAÇÃO
1.1	O pátio está equipado com bancos e outras mobílias para descanso e bate-papo em pequenos grupos, permitindo a interação entre os alunos?	<input type="radio"/>
1.2	O pátio está dividido em áreas mais estruturadas e menores, próprias para determinadas atividades e para o uso de crianças mais novas, além de áreas mais livres para os alunos maiores se movimentarem, conversarem e interagirem de variadas formas?	<input type="radio"/>
1.3	A estrutura do pátio permite a realização de comemorações, festas e outros eventos para a interação dos alunos, pais, professores e funcionários?	<input type="radio"/>
1.4	Na hora do recreio ocorrem correrias, conflitos e aglomeração entre os alunos, impedindo o descanso e atividades mais tranquilas?	<input type="radio"/>
1.5	Os alunos têm espaços e mobiliário adequado para a realização de atividades diversificadas (ouvir música, brincar, conversar com os colegas e descansar isoladamente)?	<input type="radio"/>
Sugestões ou comentários:		
2	FUNÇÕES RECREATIVAS	AVALIAÇÃO
2.1	No pátio existem espaços abertos para atividades livres (correr, pular, jogar, usar bola, corda, etc.) e para outras atividades de recreação como jogos e brincadeiras individuais ou em pequenos grupos?	<input type="radio"/>
2.2	Os espaços, brinquedos ou elementos mobiliários são suficientes para diferentes usos e por vários alunos ao mesmo tempo?	<input type="radio"/>
2.3	Existem brinquedos de diferentes tipos e tamanhos que podem ser manipulados e transportados pelos alunos (bola, corda, sucatas, pneus, jogos de mesa e outros), além de equipamentos de parque (playground) como balanços, trepa-trepa, gangorra, escorregador, entre outros?	<input type="radio"/>
2.4	O pátio escolar permite brincadeiras por alunos de diferentes idades, com equipamentos, objetos e brinquedos adequados para isso?	<input type="radio"/>
2.5	Existe variedade nos tipos de solo ou piso do pátio, com áreas gramadas e com areia (para jogos de bola, pega-pega, brincar com areia, etc.) e áreas cimentadas com pintura no chão para a realização de brincadeiras como amarelinha, roda, caracol, entre outros jogos?	<input type="radio"/>
Sugestões ou comentários:		

3	FUNÇÕES AMBIENTAIS	AVALIAÇÃO
3.1	Há plantas, árvores, arbustos, flores e outras vegetações no pátio, com áreas com sombra e com sol?	<input type="radio"/>
3.2	A estrutura e organização do pátio permitem que os alunos aprendam a plantar, observar o crescimento das plantas, cuidar e dar manutenção à vegetação como numa horta ou jardim?	<input type="radio"/>
3.3	Existem recipientes (cestos) em quantidade suficiente para os alunos colocarem diferentes tipos de lixo, e aprenderem sobre sua reciclagem e a conservação do ambiente, deixando pátio limpo?	<input type="radio"/>
3.4	O espaço do pátio promove experiências significativas com a natureza, como o contato com areia, madeira, pedras, água, grama, floreiras, árvores e diferentes tipos de vegetação?	<input type="radio"/>
3.5	O pátio permite a realização de vivências práticas, aulas e atividades de educação ambiental?	<input type="radio"/>
Sugestões ou comentários:		
4	FUNÇÕES PEDAGÓGICAS	AVALIAÇÃO
4.1	O espaço, o mobiliário e a organização do pátio possibilitam aulas e outras atividades práticas de ensino ao ar livre?	<input type="radio"/>
4.2	O pátio possui espaços para apresentações artísticas, exposições de desenhos, trabalhos e produções dos alunos, de forma adequada e visível?	<input type="radio"/>
4.3	Há espaço para o ensino e a prática de atividades esportivas?	<input type="radio"/>
4.4	O espaço do pátio apresenta diversidade de cores, formas, texturas e objetos que estimulam o interesse e a vontade de aprender dos alunos?	<input type="radio"/>
4.5	Há áreas e mobiliários adequados para a realização de leitura, desenhos e pinturas; jogos de regras e outras atividades que promovem a aprendizagem e facilitam a atenção e concentração?	<input type="radio"/>
Sugestões ou comentários:		



## ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Simone Aparecida Rechia professora no programa de pós-graduação em Educação e Gabriela Ingrid de Lima aluna de pós-graduação em Educação – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a) que faz parte da coordenadoria de Obras e Projetos e diretoria do Departamento de Ensino Fundamental – da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba a participar de um estudo intitulado “O lazer na arquitetura escolar: um estudo sobre os espaços livres das escolas municipais de Curitiba/PR”. Esta pesquisa trata dos projetos para os espaços livres das escolas municipais de Curitiba, e a influência desses espaços nas experiências lúdicas no tempo de lazer dos estudantes. Este estudo tem como relevância social dar destaque à importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças, e os espaços livres escolares como ambientes favoráveis a essas experiências, em especial no contexto de retomada das aulas presenciais.

a) O objetivo desta pesquisa é identificar diretrizes para os espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR, que possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças nos momentos de lazer.

b) Caso o(a) senhor(a) concorde em participar da pesquisa, será necessário realizar uma entrevista de forma remota, por meio de vídeo chamada. Essa adequação aos moldes não-presenciais tem como finalidade o cumprimento das recomendações de saúde pública para não disseminação do vírus da Covid-19.

c) Para tanto o(a) senhor(a) deverá acessar o link que será enviado por e-mail para iniciar a vídeo chamada, a qual levará aproximadamente 45 minutos.

d) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, relacionado a algum constrangimento causado pelas perguntas contidas no roteiro da entrevista. Desse modo, o(a) senhor(a) terá total autonomia para não responder qualquer pergunta que não desejar.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser desconfortos e constrangimentos causado pelas perguntas contidas no roteiro da entrevista

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: para as escolas a valorização das experiências lúdicas no ambiente escolar e a contribuição para qualificação das áreas livres escolares; para a ciência, a ampliação da pesquisa sobre arquitetura escolar no estado do Paraná; por fim, aos participantes pode trazer satisfação por participar de uma pesquisa que visa contribuir com o ambiente de aprendizagem.

Rubricas do  
pesquisador  
e do  
participante

g) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia e Gabriela Ingrid de Lima responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na sala do GEPLC sediada no Departamento de Educação Física (2º andar) na Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 – Campus Politécnico – Jardim das Américas – Curitiba-PR, através do e-mail [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br) e [gabrielaidelima@ufpr.br](mailto:gabrielaidelima@ufpr.br) e no telefone fixo (41) 3361-3342 no horário das 09h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência o(a) senhor(a) também pode me contatar (Gabriela), neste número, em qualquer horário: (41) 99556-3634.

h) O material obtido – transcrição da entrevista – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/deletado após cinco anos do término do estudo. Não será feita qualquer tipo de gravação (vídeo ou áudio) das entrevistas online.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como por exemplo, a Prof.ª Dr.ª Simone Aparecida Rechia, orientadora dessa pesquisa, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

j) O(a) senhor(a) terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada. Por gentileza, assinale abaixo a opção desejada.

( ) Permito a revelação da minha identidade na publicação dos resultados da pesquisa;

( ) Não permito a revelação da minha identidade na publicação dos resultados da pesquisa;

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) É direito do(a) senhor(a) ser indenizado em caso de danos decorrentes da pesquisa, conforme prevê o Código Civil (Lei 10.406 de 2002), nos artigos 927 a 954 dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil) e no item IV.3 - h da Resolução CNS 466/2012.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se o(a) senhor(a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, o(a) senhor(a) pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) e/ou telefone (41) 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h; e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação (CEP/SME), pelo e-mail [etica@sms.curitiba.pr.gov.br](mailto:etica@sms.curitiba.pr.gov.br) e/ou telefone (41) 3360-4961. O Comitê de Ética em

Rubricas do  
pesquisador  
e do  
participante

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)  
Telefone (041) 3360-7259

Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humano Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS E RESPONSÁVEIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por nós, Simone Aparecida Rechia professora no programa de pós-graduação em Educação e Gabriela Ingrid de Lima aluna de pós-graduação em Educação – da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “O lazer na arquitetura escolar: um estudo sobre os espaços livres das escolas municipais de Curitiba/PR”. Esta pesquisa busca avaliar os espaços livres das escolas municipais de Curitiba (pátios, jardins e quadras), e a influência desses espaços nas experiências lúdicas no tempo de lazer dos estudantes. Este estudo tem como relevância social dar destaque à importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças, e os espaços livres escolares como ambientes favoráveis a essas experiências, em especial no contexto de retomada das aulas presenciais.

a) O objetivo desta pesquisa é identificar orientações para o projeto dos espaços livres das escolas municipais de ensino fundamental de Curitiba/PR, que possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças nos momentos de lazer.

b) Caso o(a) senhor(a) autorize a participação da criança nesta pesquisa, será necessário que a criança participe de uma dinâmica que será realizada na escola junto com outras crianças e uma professora, durante uma aula de educação física.

c) Para tanto, é necessário que a criança compareça na aula de educação física no dia combinado na Escola Municipal Otto Bracarense Costa. Nesta dinâmica, as crianças responderão perguntas sobre os espaços da escola e os jogos e brincadeiras que mais gostam, com auxílio de uma cartilha ilustrada que será entregue a elas. Caso o(a) senhor(a) não autorize a participação da criança na pesquisa, ela poderá participar normalmente da atividade se desejar, a fim de evitar constrangimentos, mas suas respostas e desenhos não serão analisados, nem constarão na pesquisa.

d) É possível que a criança experimente algum desconforto, relacionado a algum constrangimento;

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser desconfortos e constrangimentos, por exemplo: não se sentir à vontade para responder às perguntas. Desse modo, a criança terá total autonomia para não responder qualquer pergunta que não desejar.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: para as escolas, a valorização das experiências lúdicas no ambiente escolar e a contribuição para melhoria das áreas livres escolares; e aos participantes pode trazer satisfação por participar de uma pesquisa que visa contribuir com o ambiente de aprendizagem.

Rubricas do  
pesquisador  
e do  
responsável

g) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia e Gabriela Ingrid de Lima responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na sala do GEPEC sediada no Departamento de Educação Física (2º andar) na Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 – Campus Politécnico – Jardim das Américas – Curitiba-PR, através do e-mail [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br) e [gabrielaidelima@ufpr.br](mailto:gabrielaidelima@ufpr.br) e no telefone fixo (41) 3361-3342 no horário das 09h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência o(a) senhor(a) também pode me contatar (Gabriela), neste número, em qualquer horário: (41) 99556-3634.

h) O material obtido – textos e desenhos feitos pela criança durante a dinâmica – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruído/descartados após cinco anos do término do estudo.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como por exemplo, a Prof.ª Dr.ª Simone Aparecida Rechia, orientadora dessa pesquisa, sob forma codificada, para que **a identidade da criança seja preservada e mantida a confidencialidade.**

j) O(a) senhor(a) terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá o nome da criança.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

l) É direito do(a) senhor(a) ser indenizado em caso de danos decorrentes da pesquisa, conforme prevê o Código Civil (Lei 10.406 de 2002), nos artigos 927 a 954 dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil) e no item IV.3 - h da Resolução CNS 466/2012.

m) Se o(a) senhor(a) tiver dúvidas sobre os direitos da criança como participante de pesquisa, o(a) senhor(a) pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) e/ou telefone (41) 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h; e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação (CEP/SME), pelo e-mail [etica@sms.curitiba.pr.gov.br](mailto:etica@sms.curitiba.pr.gov.br) e/ou telefone (41) 3360-4961. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humano Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Rubricas do  
pesquisador  
e do  
responsável

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)  
Telefone (041) 3360-7259

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação da criança a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança.

Eu autorizo, de maneira voluntária, a participação da criança sob minha responsabilidade no estudo proposto.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## ANEXO 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

### TALE LÚDICO - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Oi, como você se chama?

Nós nos chamamos Simone e Gabriela, e queremos te convidar para participar do nosso estudo chamado “O lazer na arquitetura escolar: um estudo sobre os espaços livres das escolas municipais de Curitiba/PR”



#### Posso te contar do meu estudo?

Nesta pesquisa, estamos estudando a qualidade dos espaços livres das escolas, e como você se relaciona com esses espaços durante os jogos e brincadeiras. Os espaços livres são os pátios, os jardins, o parquinho, entre outros espaços abertos.



#### Às vezes você pode não gostar de tudo que vamos fazer na pesquisa.

Por exemplo, você pode se sentir envergonhado durante participação da dinâmica por achar que existe uma resposta certa para as perguntas.

#### Mas sabe? Coisas boas também podem acontecer.

Queremos saber a sua opinião! Por isso, não existe resposta certa ou errada. Além disso, a dinâmica foi pensada para você se divertir também, através dos desenhos e colagens.



Mas se você não gostar você pode nos dizer “chega, não quero mais” e nós deixamos você desistir e ir brincar de outra coisa, pode ser?





**Se você quiser falar com a gente, peça a seus pais e eles nos acharão através do contato:**

- Gabriela: (41) 99556-3634, e-mail: [gabrielaidelima@ufpr.br](mailto:gabrielaidelima@ufpr.br), end: sala do GEPLC sediada no Departamento de Educação Física (2º andar) na Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 – Campus Politécnico – Jardim das Américas – Curitiba-PR.

Nós já explicamos tudo também para seus pais e responsáveis, mas queremos te ouvir, OK?



**Então, você quer fazer parte deste meu estudo?**

Hum, acho que sim. Entendi tudo, você me explicou direitinho as coisas boas e as não tão boas e você respondeu todas as minhas perguntas.

Quero sim! E vou contar para meus amiguinhos!



Eu entendi tudo, que eu sou livre para aceitar ou recusar participar da pesquisa, que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão e eu até vou assinar aqui!

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
[Assinatura da criança]

**ANEXO 5 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7.º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 14 de Fevereiro de 2022.

**AUTORIZAÇÃO**

Informamos que o(a) pesquisador(a) **Gabriela Ingrid de Lima**, estudante de mestrado da Universidade Federal do Paraná, na área de Educação, orientada pelo(a) Professor(a) Simone Aparecida Rechia, está autorizado(a) a realizar a pesquisa: "O lazer na arquitetura escolar: um estudo sobre os espaços livres das escolas municipais de Curitiba/PR"

O objetivo do estudo é identificar como os(as) estudantes se relacionam com os espaços externos da escola durante os períodos de intervalo, e entrada e saída das aulas.

O(A) pesquisador(a) utilizará as seguintes estratégias:

- Dinâmica com estudantes de uma turma de 4º ano, que será realizada durante uma aula de Educação Física, a professora está ciente da pesquisa e possui interesse em participar;
- A dinâmica será realizada com o apoio de uma cartilha que será entregue pelas pesquisadoras a cada criança da turma selecionada e recolhida na sequência para análise;
- Os pais e responsáveis serão comunicados pela professora, e possuem o direito de autorizar ou não a participação da criança no estudo;
- A fim de não estigmatizar as crianças cujos responsáveis não autorizarem a participação, todas as crianças da turma poderão participar, mas os dados presentes na cartilha dessas crianças não serão analisados;
- As pesquisadoras apenas acompanharão a dinâmica, mas não irão interagir com as crianças.

Os instrumentos utilizados na pesquisa serão:





CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7.º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
www.curitiba.pr.gov.br

Será aplicado o instrumento denominado "Mapeando os lugares lúdicos da escola", no qual os estudantes identificarão os lugares afetivos no ambiente escolar, seus aspectos positivos e negativos. O instrumento será aplicado em uma dinâmica que contará com o apoio de uma cartilha ilustrada que será entregue a cada estudante da turma selecionada.

O(s) NRE(s) ou a(s) Unidade(s) eleito(s)(as) para a pesquisa serão:

- EM Otto Bracarense Costa (CIC);

Para efetivação da pesquisa, faz-se necessário:

- A participação dos(das) profissionais se dará mediante assinatura do termo de consentimento livre, elaborado, apresentado e esclarecido pelo(a) pesquisador(a);
- A presente autorização é para que a pesquisa aconteça até 29/04/2022.

Ressaltamos também que o(a) pesquisador(a) deverá enviar por e-mail, versão em PDF dos **resultados da investigação** para a(s) unidade(s) em que ocorrerá a pesquisa e também para o Departamento/Coordenadoria responsável pela autorização para execução do projeto.



Guilherme Furiatti Dantas  
Coordenador de Obras e Projetos-SME