

## A conversa com as crianças sobre o ambiente: vivências e relações

### Conversation with children about the environment: experiences and relationships

Nebora Lazzarotto Modler<sup>1</sup>  
Rodrigo Saballa de Carvalho<sup>2</sup>  
Paulo Afonso Rheingantz<sup>3</sup>

#### **Resumo:**

Este artigo apresenta um diálogo entre os campos da Arquitetura, da Educação Infantil e dos Estudos Sociais da Infância. Alinhado com uma base teórica interdisciplinar e explorando a perspectiva da teoria sociocultural-histórica do desenvolvimento de Lev Vygotsky, os autores discutem os resultados de uma pesquisa que investigou como as crianças na faixa etária de 3 a 4 anos e 11 meses se relacionam com o ambiente construído e sociocultural de sua escola de Educação Infantil, localizada em município do Rio Grande do Sul. Alinhada com a Abordagem Experiencial e com a Observação Incorporada, a estratégia metodológica do trabalho de campo desdobrou-se a partir dos dispositivos *walkthrough*, desenho temático, registro fotográfico e roda de conversa, os quais se mostraram profícuos para a apreensão das expressões das crianças sobre como vivenciam os ambientes internos e externos da escola. Os resultados revelam que, em suas interações durante as brincadeiras no ambiente escolar, sobretudo nas brincadeiras realizadas no pátio da escola, as crianças exploram criativamente a percepção e os significados dos elementos naturais e arquitetônicos, seus jogos e interações adquirem para elas significados espaciais, e as experiências no pátio da escola tornam-se significativas para as crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Arquitetura; Abordagem Experiencial; Pesquisa com crianças; Vivência espacial.

#### **Abstract:**

This article presents a dialogue between Architecture, Early Childhood Education and Childhood Social Studies. Aligned with an interdisciplinary theoretical basis and exploring the perspective of Lev Vygotsky's sociocultural and historical theory of development, the authors discuss the results of a research that investigates how children aged between three and four years and eleven months relate to the built and sociocultural environments of their Early Childhood Education school, located in a town

---

<sup>1</sup> Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/FAU/UFRJ) e pós-doutorado em Arquitetura pela Universidade Federal de Pelotas (PROGRAU/FAU/UFPEL). Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim RS. Email: [nebora.modler@uffs.edu.br](mailto:nebora.modler@uffs.edu.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/UFRGS na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias. Professor da área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação da UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas – CLIQUE/CNPQ/UFRGS. Email: [rsaballa@terra.com.br](mailto:rsaballa@terra.com.br)

<sup>3</sup> Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pós-doutorado no City and Regional Planning Department, California Polytechnic State University, San Luis Obispo. Professor Associado aposentado da FAU/UFRJ. Professor colaborador voluntário no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: [parheingantz@gmail.com](mailto:parheingantz@gmail.com)

in the Rio Grande do Sul state, in Brazil. Aligned with the Experiential Approach and the Embodied Observation, the methodological strategy of the fieldwork unfolded from the following devices: walkthrough, thematic drawing, photographic record and conversation circle, which proved useful to understand the children's expressions and desires about their daily experiences in the indoor and outdoor environments of the school. The results reveal that, in their interactions during play in the school environment, especially in games carried out in the school yard, children creatively explore the perception and meanings of natural and architectural elements; their games and interactions acquire spatial meanings for them; and experiences in the schoolyard become meaningful for the children.

**Keywords:** Early Childhood Education; Architecture; Experiential Approach; Research with children; Spatial experience.

## Introdução

O presente artigo apresenta um diálogo entre os campos da Educação Infantil, da Arquitetura e dos Estudos Sociais da Infância que foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de Doutorado<sup>4</sup>. A pesquisa teve como objetivo conceber um conjunto de proposições de projeto arquitetônico para escolas de Educação Infantil orientado aos desejos e às demandas das crianças, a fim de produzir ambientes que atuem como agentes educadores. A base teórica do estudo, de caráter interdisciplinar, foi a perspectiva vygotskyana da teoria sociocultural-histórica do desenvolvimento humano.

A referida pesquisa ocorreu por meio de um estudo de caso realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada no Rio Grande do Sul, Brasil. O propósito do artigo é compartilhar as estratégias metodológicas e tecer considerações sobre os resultados obtidos no trabalho de campo com as crianças do Maternal II (faixa etária de 3 a 4 anos e 11 meses).

A questão central de investigação foi compreender como as crianças interagem e brincam na EMEI, visto que, sob a ótica da teoria vygotskyana, o convívio com outros sujeitos sociais, no contexto das brincadeiras e interações, é fundamental para os processos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Em termos conceituais-metodológicos, a pesquisa se alinha com a Abordagem Experiencial e seu desdobramento prático: a Observação Incorporada (Rheingantz *et al.*, 2009), método difundido em pesquisas de avaliação pós-ocupação em Arquitetura e Urbanismo, mas que guarda semelhança com a postura da Observação Participante, amplamente abordada em pesquisas com crianças (Cruz, 2008).

<sup>4</sup> A referida pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul sob o CAAE 56835716.0.0000.5564.

Com base nesse viés metodológico, as estratégias por nós adotadas priorizaram “a escuta da criança e o entendimento de suas experiências no ambiente escolar em um processo de interação participante-observador” (Modler, 2020, p. 33). Em outras palavras, a investigação valorizou a experiência ambiental da pesquisadora vivenciada junto com os ocupantes da escola de Educação Infantil – principalmente, as crianças – protagonistas do ambiente escolar infantil.

Quanto à organização, o artigo está estruturado em três seções, além desta parte introdutória. Na seção um, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a discussão abordada neste artigo. Na sequência, na segunda seção, discorremos sobre as estratégias metodológicas da pesquisa, bem como relatamos e discutimos a experiência vivenciada no trabalho de campo com as crianças. Por fim, na última seção, expomos as considerações finais emergentes das discussões desenvolvidas.

## 1. A relação da criança com o espaço-ambiente

Conforme Forneiro (1998), Horn (2004) e Faria (2003), o ambiente pode ser um agente educador. Nesse sentido, cabe apresentar o entendimento dos termos *espaço* e *ambiente* e o que englobam, sob a perspectiva de autores da Educação Infantil e da Arquitetura. *Espaço* comprehende apenas os aspectos físicos (como os mobiliários, as aberturas, os materiais didáticos); já o termo *ambiente* corresponde ao espaço físico sustentado nas relações sociais que nele se criam, relações estas que estão impregnadas de significados, como afetos e símbolos culturais (Forneiro, 1998; Modler, 2020).

Para Lima (1989), o espaço físico é indissociável do ambiente. Em tal direção, a referida autora destaca que “não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado”, visto que, uma vez impregnado pelas percepções e afetos de quem vivencia, o espaço naturalmente se qualifica em ambiente (Lima, 1989, p. 13).

No que tange ao ambiente da escola de Educação Infantil, Forneiro (1988) argumenta que este deve ser compreendido como um sistema composto por diferentes dimensões que interagem conjuntamente – a física (o que compõe o espaço, como os mobiliários, os objetos e a organização do leiaute), a funcional (como ocorre a utilização do espaço), a relacional (as relações que se forjam no espaço, ou seja, criança-criança, criança-professor e criança-ambiente) e a temporal (a organização do tempo inerente à utilização do espaço). Nesse contexto, a dimensão relacional assume significativa relevância, pois o ambiente da escola de Educação Infantil se qualifica conforme consegue promover as relações sociais das crianças.

Isso significa, como apontam Ceppi e Zini (2013), Forneiro (1998) e Horn (2004), que o ambiente deve ser concebido de tal forma que possibilite aos seus usuários associarem os relacionamentos e o afeto ao desenvolvimento cognitivo.

Em vista do exposto, entendemos que as relações que se engendram nos ambientes também estão carregadas de signos culturais, de modo que, segundo defende Rogoff (1993) a partir de uma perspectiva vygotskyana, ao brincar – interagindo com seus pares, com objetos e com o meio –, as crianças aprendem, visto que desenvolvem tarefas e destrezas próprias de seu contexto sociocultural. Sob a ótica da Geografia da Infância (Lopes, 2008b; 2009), na medida em que se apropriam de um espaço, elas o transformam de acordo com seus propósitos de brincadeira e, nesse processo, modificam a função previamente estipulada pelos adultos, criando seus territórios-lugares. Na perspectiva da Geografia Humanista, os ambientes tornam-se lugares conforme os seus ocupantes lhes conferem significado, sentimentos e valores (Tuan, 1980; 2013).

O termo *território* comprehende, assim, a delimitação específica e simbólica de um lugar mediante relações de poder e, por sua vez, o termo *território-lugar* congrega a ideia de um lugar repleto de significados que é demarcado pela criança no contexto de suas brincadeiras (Lopes, 2008b; 2009). É dessa forma, de acordo com Lopes (2008b; 2009) e Amorin (2008), que se estabelece uma relação cultural mútua, na qual as crianças influenciam e são influenciadas pelas características dos espaços.

Nesse sentido, defendemos a importância de pensarmos a qualidade do ambiente construído da escola de Educação Infantil enquanto espaço-ambiente-lugar que abriga as crianças no decorrer de seus primeiros anos de vida. A esse respeito, também entendemos que a pesquisa de caráter interdisciplinar entre a Educação Infantil, a Arquitetura e os Estudos Sociais da Infância pode tecer uma importante contribuição através de investigações participativas centradas no olhar da criança, a fim de apreender que condições ambientais contribuem para o seu bem-estar e atendem às necessidades inerentes ao seu desenvolvimento.

## **2. Experiência de campo: as estratégias metodológicas e as descobertas com as crianças**

Em alinhamento à Abordagem Experiencial, nesta pesquisa os dispositivos (ou instrumentos) atuaram como interfaces mediadoras da interação entre a pesquisadora e as crianças. Essa perspectiva parte do pressuposto no qual nos baseamos, de que o processo de

produção do conhecimento ocorre a partir das relações envolvendo o pesquisador-observador, o ambiente estudado e os participantes-ocupantes desse contexto ambiental.

Assim, em nossa pesquisa, os procedimentos e dispositivos não foram predefinidos e meramente operacionalizados no campo, mas sim construídos e recontextualizados no decorrer do processo investigativo. O nosso propósito não foi simplesmente gerar resultados, e sim compreender a dinâmica do contexto sociocultural em que participavam as crianças, as professoras, a diretora e demais educadoras. Em outras palavras, conforme Latour (2001), procuramos proceder à escuta atenta dos múltiplos atores humanos e não humanos que compunham a rede sociotécnica da EMEI.

A partir do exposto, apresentamos os dispositivos que foram utilizados na pesquisa com as crianças do Maternal II, bem como a forma como foram construídos. Optamos por narrar os acontecimentos na ordem em que ocorreram no trabalho de campo, a fim de aproximar o leitor da experiência que vivenciamos na EMEI.

## 2.1 *Walkthrough*

O *walkthrough*, concebido por Kevin Lynch (Zeisel, 1981), consiste em um clássico instrumento de Avaliação Pós-Ocupação (APO) largamente empregado em pesquisas de Arquitetura e Urbanismo. Tal proposta diz respeito à realização de uma visita guiada ao ambiente construído estudado, durante a qual o pesquisador é conduzido por um ocupante-usuário que, simultaneamente, lhe concede uma entrevista. O registro das descobertas é feito pelo pesquisador através de croquis, fotografias, gravações de áudio e/ou vídeo etc. Assim, de acordo com Sanoff (1991; 1994) e Rheingantz *et al.* (2009), é possível identificar o estado e o uso dos ambientes e as relações que se produzem envolvendo ocupantes e ambientes.

Neste estudo, o *walkthrough* foi recontextualizado para a pesquisa com crianças. Em vez de uma entrevista propriamente dita, realizamos uma conversa ao longo de um passeio pelos ambientes externos e internos da EMEI<sup>5</sup>, cujo percurso foi conduzido pelas próprias crianças. Por recomendação da professora, a turma, que, naquela tarde, era composta por 18 crianças, foi organizada em dois grupos para facilitar a comunicação. Dessa forma, enquanto um grupo realizava o *walkthrough*, o outro aguardava na sala-referência, acompanhado por uma

<sup>5</sup> Primeiramente visitamos os ambientes externos (caixa de areia, torre do reservatório, áreas laterais da escola, pátio frontal, pátio dos fundos e parque infantil) e, após, os internos (sala-referência, refeitório, biblioteca, hall de entrada e pátio coberto).

educadora. A professora da turma participou do percurso com ambos os grupos. Também contamos com a colaboração de uma voluntária<sup>6</sup>, que realizou a gravação de vídeo no decorrer de toda a atividade, a qual foi fundamental para a posterior análise dos dados gerados. O percurso com cada grupo teve a duração de, aproximadamente, 45 minutos.

Durante o *walkthrough*, buscamos manter o grupo caminhando junto, mas algumas crianças, por vezes, se dispersaram. Sempre que chegávamos em um ambiente, após todos estarem atentos, a pesquisadora que conduzia a ação perguntava “Que lugar é este? O que vocês fazem aqui?”, buscando adotar uma postura de visitante curiosa, para que elas se sentissem valorizadas ao falar sobre sua escola. As crianças respondiam aos poucos, com base em suas lembranças. Por exemplo, quando indagadas sobre se brincavam na caixa de areia, algumas disseram “sim” e outras “não”, então a pesquisadora voltou a perguntar:

**Pesquisadora<sup>7</sup>:** Sim ou não?

**Larissa<sup>8</sup>:** Não.

**Pesquisadora:** E por que não?

**Larissa:** Porque tá molhado um pouco.

**Henry:** É destapado.

(Transcrição de diálogo entre as crianças e a pesquisadora.)

Fonte: Modler (2020).

A professora complementou a informação relatando que a areia frequentemente se encontrava molhada, visto que a água do piso dos fundos infiltrava na caixa, razão pela qual as crianças utilizavam pouco aquele espaço. Tal informação possibilita-nos refletir sobre o quanto os aspectos técnicos do ambiente construído podem interferir no uso dos espaços pelas crianças, o que significa privá-las de vivências importantes para o seu desenvolvimento.

Prosseguindo com o *walkthrough*, no decorrer da visita aos ambientes, as crianças expressavam, através de falas e gestos, suas vivências naqueles locais, principalmente as brincadeiras que realizaram. Ao chegarmos à área lateral da escola<sup>9</sup>, um menino disse que naquele lugar era “o caminho de correr”, outra menina disse: “Sim, aqui nós brincamos de avião”. Em seguida, todas as crianças começaram a correr e, após, levantaram as mãos para cima. Ao perguntar à professora por que estavam fazendo aqueles gestos, ela explicou que

<sup>6</sup> Discente voluntária do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul.

<sup>7</sup> Informamos que a pesquisa de campo foi realizada somente por um dos autores do artigo, embora a análise dos dados e a escrita do artigo tenha sido realizada em conjunto.

<sup>8</sup> Tendo em vista o anonimato dos participantes da pesquisa, todos os nomes são fictícios.

<sup>9</sup> Área recoberta por britas, que dá acesso externo à cozinha e à lavanderia.

estavam imitando a forma como brincaram naquele mesmo local há dois meses, quando cada uma correu com o seu balangandã<sup>10</sup> (Figura 1).

**FIGURA 1 – Walkthrough: “o caminho de correr”**



**Fonte:** Modler (2020)

A experiência desse momento corroborou a necessidade de atentarmos para as múltiplas linguagens a partir das quais as crianças se expressam, uma vez que os seus gestos comunicaram significativamente o que queriam dizer. Em tal perspectiva, concordamos com Lopes (2008a) quando afirma que as ações das crianças estão repletas de significações espaciais, pois elas mencionaram que “aqui é o caminho de correr”.

Na área de entrada da escola<sup>11</sup>, chegamos todos de mãos dadas. Então, uma criança perguntou: “Quem vai ser o gato?”. Na sequência, contou que aquele era o lugar de brincar de gato e rato. Uma menina disse que aquele era o lugar de “brincar de prendedor<sup>12</sup>”. Por sua vez, a professora confirmou que já haviam realizado essas brincadeiras naquele ambiente, das quais as crianças gostavam bastante. Logo, as manifestações das crianças demonstraram que aquele lugar se tornou significativo para elas por causa da lembrança da brincadeira que as marcou.

Nesse momento, ocorreu outro fato interessante: várias crianças passaram a correr ao redor do portal vermelho que se localiza na fachada frontal da escola, evidenciando que elas estavam atentas ao ambiente e dispostas a explorá-lo para brincar, visto que se apropriaram dos elementos e das formas arquitetônicas (Figura 2).

<sup>10</sup> Brinquedo confeccionado com papel, cujas tiras soltas abrem-se no ar quando a criança corre.

<sup>11</sup> Área calçada e protegida com cobertura, que dá acesso à porta principal da EMEI.

<sup>12</sup> Brincar de prendedor, segundo a professora, significa brincar de estender roupas no varal.

FIGURA 2 – *Walkthrough*: crianças correndo ao redor do portal



Fonte: Modler (2020)

Durante o percurso nos ambientes internos da EMEI, a reação das crianças revelou que estes também eram significativos para elas. Isso porque as crianças demonstraram autonomia, conduzindo a pesquisadora pela mão para mostrar os recantos que, em suas brincadeiras, ressignificavam e transformavam. Por exemplo, comentaram que as cadeiras que estavam ao redor das mesas às vezes eram usadas para brincar de ônibus, pois eram arranjadas em fileiras.

Em suma, o *walkthrough* consistiu em uma estratégia relevante para os resultados da pesquisa, dado que nos possibilitou apreender as expressões das crianças sobre quais lugares eram significativos para elas. Nesse processo, o acompanhamento da professora foi fundamental, porque, além de mediar a interlocução nos momentos em que o grupo se dispersava, ela também explicava os comentários das crianças quando necessário. Ademais, cabe ressaltar a relevância da gravação de vídeo ao longo do percurso, pois só assim, no momento da análise dos resultados, foi possível resgatar aspectos importantes que, durante a atividade, poderiam ter passado despercebidos.

## 2.2 Registro fotográfico: “qual é o lugar que você mais gosta de brincar?”

No campo da Arquitetura, a estratégia da fotografia para dialogar com as crianças sobre suas preferências ambientais já foi utilizada por Rasmussen (2004). Rocha (2008) indica a produção de fotografias pelas próprias crianças para expressar seus desejos no âmbito do espaço escolar.

Assim, na semana seguinte à realização do *walkthrough*, retornamos à EMEI para trabalhar com o Maternal II o dispositivo de registro fotográfico. A proposta consistiu em cada

criança fotografar o lugar que mais gostava de brincar na EMEI e, em um segundo momento, apresentar e comentar sobre sua fotografia para a turma durante uma assembleia. A assembleia configurou-se através de uma roda, com todas as crianças sentadas no piso, em almofadas, juntamente com a professora e a pesquisadora.

A pergunta-guia, tanto para o registro fotográfico quanto para o desenho temático (o qual apresentaremos na subseção seguinte), teve como foco as brincadeiras das crianças. A definição dessa orientação pauta-se no argumento de Vygotsky (2007) de que a brincadeira consiste em uma forma de linguagem para a criança que é determinante para o seu desenvolvimento sociocultural.

O passo inicial da proposta do registro fotográfico foi desenvolvido a partir do convite às crianças para que cada uma tirasse uma fotografia. Nesse momento inicial, não mencionamos que a ideia seria fotografar o que gostavam de brincar, porque possivelmente elas contariam de antemão aos colegas as suas escolhas. Desse modo, todas as 22 crianças presentes na tarde em que foi realizada a proposta participaram ativamente da produção de registros fotográficos.

Cada criança foi orientada individualmente para a área externa e convidada a fotografar o lugar que ela mais gostava de brincar. Após, deslocávamo-nos até o lugar escolhido, conforme a preferência de cada uma. Ao final, nenhuma criança manifestou dificuldade para fotografar e todas demonstraram ter gostado da atividade.

No segundo dia, formamos uma roda com todas as crianças sentadas na sala da turma, acompanhadas pela professora, para juntos assistirmos à projeção das fotografias em uma tela. Cada imagem era apresentada separadamente, enquanto a pesquisadora perguntava quem havia produzido a fotografia. Na maioria das vezes, expressando estarem empolgadas, as crianças identificavam-se não apenas com a sua fotografia, mas comentavam igualmente as escolhas dos colegas, falando que também gostavam de brincar naquele lugar ou sobre suas experiências vivenciadas ali. Isso ocorreu quando, ao ser compartilhada a fotografia da pequena árvore presente no pátio dos fundos, a criança que a havia escolhido disse: “Eu me balanço na árvore”. Então, ao mesmo tempo, vários colegas falaram em coro “Todo mundo gosta da árvore!”, mostrando que reconheciam e valorizavam os elementos naturais presentes no pátio escolar.

Em outro momento, ao apresentarmos a imagem do banco de concreto, antes de a autora da foto começar a falar, outros dois colegas expressaram suas ideias, conforme compartilhamos a seguir:

**Larissa:** (o banco) É para se sentar!

**Augusto:** É para pensar!

**Outras crianças:** É para se sentar e para pensar quando briga.

**Professora:** Sim, mas quem escolheu o banco não vai lá para pensar, não é, Marcela?

**Marcela:** Eu brinco ali de comidinha. E um dia nós nos sentamos ali para comer jabuticaba.

**Professora:** E de que mais você gosta de brincar no banco?

**Marcela:** De profe.

(Transcrição de diálogo entre as crianças e a professora.)

Fonte: Modler (2020)

O diálogo entre as crianças evidencia que elas constroem suas vivências espaciais em vários lugares da escola, pois, a partir de elementos simples como um banco e uma pequena árvore, constroem seus enredos de faz de conta e delimitam seus territórios-lugares. Entendemos que se trata de territórios-lugares porque esses espaços demarcados pelas crianças são para elas impregnados de significados, conforme aborda Lopes (2008b; 2009).

Além disso, outro aspecto por nós observado foi que as crianças não seguem a ordem preestabelecida pelos adultos para se apropriarem dos ambientes e de seus elementos, mas os vivenciam conforme suas intenções de brincadeiras e seus desejos de experienciar. Esse ponto ficou claro quando as crianças que fotografaram o brinquedo do parque infantil – chamado por elas de “brinquedão” – disseram que gostavam do escorregador e que também “dá para fazer muitas coisas ali”, conforme explicita o diálogo a seguir:

**Raul:** Dá para entrar embaixo.

**Pesquisadora:** E o que vocês fazem embaixo do brinquedão?

**Milena:** Porque lá tem também brita para encher o baldinho.

**Pesquisadora:** Mas não tem brita do lado de fora?

**Crianças:** Sim, mas tem um monte de brita lá.

**Yago:** E quando eu encho um montão fica pesado.

(Transcrição de diálogo entre as crianças e a pesquisadora.)

Fonte: Modler (2020)

Ademais, foi possível entender que, para elas, o brincar e o interagir são indissociáveis do ambiente. Algumas crianças fotografaram o *hall* de entrada (interno) e a calçada da área de entrada (externa) (Figura 3) e mencionaram que suas brincadeiras preferidas eram, respectivamente, brincar de balanço em uma corda que um dia a professora pendurou no *hall* e brincar de pendurar as roupas de boneca no varal, brincadeira esta que foi realizada na calçada de entrada, conforme levantou-se durante o *walkthrough*.

**FIGURA 3** – Registro fotográfico: criança fotografando a árvore do pátio



**Fonte:** Modler (2020)

Por fim, pode-se notar que o dispositivo de registro fotográfico atuou como um potente mediador para o diálogo com as crianças, pois possibilitou a compreensão de como as crianças se apropriavam dos ambientes, bem como tais lugares se tornaram significativos para elas. Em relação ao método, a estratégia de realizar uma conversa com a turma a partir de todas as fotografias produzidas mostrou-se profícua por promover a manifestação das crianças, o que suscitou descobertas, como referimos anteriormente.

### 2.3 Desenho temático: “de que você mais gosta de brincar na escola?”

Conforme mencionamos, o desenho e a pintura são propostas indicadas para a interlocução em pesquisas com as crianças, porque, de acordo com Francischini e Campos (2008, p. 11), “são consideradas formas de acesso ao universo da criança”, facilitando a elas identificarem seus próprios modos de pensar e ver a realidade. Além disso, o momento enquanto a criança desenha torna-se propício para a escuta do pesquisador, a fim de compreender o contexto de sua produção, bem como as suas expressões.

Dessa forma, o desenho temático foi elaborado com as turmas do Maternal II (3 anos a 4 anos e 11 meses) e do Maternal I (2 a 3 anos e 11 meses) da EMEI. A atividade inicialmente foi planejada para ocorrer apenas com o Maternal II, mas, quando as crianças do Maternal I visualizaram os maiores desenhando, algumas vieram até mim e disseram que também queriam desenhar. Assim, com base na postura da Abordagem Experiencial, que oferece liberdade ao pesquisador para decidir sobre os procedimentos de campo, após conversa com a professora do

Maternal I, decidimos incluí-los na proposta do desenho temático. Todavia, como o foco do artigo é o compartilhamento e a discussão das estratégias desenvolvidas com as crianças maiores de 3 anos de idade, relataremos apenas a experiência de trabalho com o Maternal II, a fim de relacionar os resultados com os demais dispositivos construídos com essa turma.

No que diz respeito aos materiais, para o desenvolvimento do desenho, as crianças utilizaram caneta hidrográfica preta sobre papel sulfite (tamanho 30 cm por 42 cm) e, a seguir, pintaram com tintas comestíveis coloridas utilizando pincel grosso. Os cavaletes foram localizados no *hall* de entrada da EMEI, sendo afastados entre si para evitar possíveis imitações entre os participantes (Figura 4).

**FIGURA 4** – Desenho temático: organização dos cavaletes no *hall* de entrada da escola



**Fonte:** Modler (2020)

Com o auxílio da professora, as crianças eram conduzidas ao *hall* de entrada em duplas e, ao chegarem, perguntávamos individualmente se elas gostariam de fazer um desenho sobre o que elas mais gostavam de brincar na escola. A atividade teve como foco esse tema, a fim de convergir com as questões de investigação da pesquisa.

Um percentual de 35% das crianças disse preferir brincar no pátio coberto. Por isso, desenharam vários brinquedos que existem nesse ambiente, como a cama elástica, que chamavam de “pula-pula”. Em segundo lugar na preferência das crianças, o que corresponde a 30%, ficou o parque infantil (ambiente ao ar livre). Outras áreas externas também emergiram nos desenhos, como a caixa de areia, o gramado da árvore, as casinhas de bonecas e a calçada da área de entrada. Ao todo, a preferência por brincar nas áreas externas alcançou 55% das

respostas expressas nos desenhos. Já a sala-referência não foi mencionada por nenhuma criança, o que indica que preferem as brincadeiras que realizam fora desse ambiente.

Uma criança chamou a atenção porque se empenhou em desenhar e especificar vários elementos do parque infantil. Durante a conversa sobre o desenho, ela descrevia: “Lá fora tem brinquedos, a escadinha, o escorregador, a roda, a bola, o banco e o chão” (Figura 5). É interessante que, para ela, o chão também faz parte das brincadeiras no parque. Isso ficou mais claro ao longo das subsequentes visitas à escola, quando observamos que as crianças brincam com os pedriscos, enchendo e esvaziando seus potes e baldes.

**FIGURA 5** – Desenho temático: expressão do brincar livre



Fonte: Modler (2020)

Também cabe destacar que, em razão da proposta de desenho ter sido desenvolvida individualmente pelas crianças, algumas delas manifestaram timidez em falar. Nesse momento, buscamos o apoio da professora para que ela acompanhasse a atividade com as crianças que demandavam uma maior mediação. Conforme nos relatou a professora, tal reação das crianças era reincidente quando a proposta exigia proximidade.

## 2.4 Roda de conversa: “o que você não gosta de fazer na escola?”

O trabalho de campo com o Maternal II também foi construído por meio do dispositivo de roda de conversa. Esse instrumento é largamente utilizado em pesquisa com crianças por utilizar-se de uma configuração com a qual as crianças já estão familiarizadas no cotidiano da

Educação Infantil – a reunião em círculo com todas sentadas no chão. Basicamente, a roda de conversa, de acordo com Moura e Lima (2014, p. 98), consiste em um diálogo entre o pesquisador e os participantes, de modo que “as colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro”.

Como no registro fotográfico e no desenho temático as perguntas-guia dos instrumentos foram dirigidas às preferências das crianças, na roda de conversa procuramos indagá-las sobre o que elas não gostam de fazer na escola, a fim de ampliar a compreensão acerca das questões de investigação da pesquisa. A roda de conversa foi realizada na sala da turma, com 13 crianças, além da presença da professora. Para iniciar, nos sentamos em roda com as crianças e perguntamos sobre quais propostas elas não gostavam de realizar na escola. Nessa direção, informamos às crianças que todas elas teriam oportunidade para falar e sugerimos que a participação seguisse a ordem na qual elas estavam posicionadas na roda. Além disso, solicitamos que as crianças estivessem atentas ao que cada colega iria compartilhar e que continuassem na roda até terminarmos a conversa.

Ao iniciarmos a roda de conversa, foi possível observarmos que algumas crianças tiveram dificuldade para entender a pergunta disparadora da conversa, pois passaram a falar sobre o que gostavam de fazer. Desse modo, indagamos novamente as crianças sobre as propostas que elas não gostavam de realizar na escola. Conforme o relato da professora ao final da atividade, a falta de compreensão das crianças já era esperada, tendo em vista que na escola elas jamais são indagadas sobre o que não gostavam de realizar.

Após o esclarecimento, a conversa foi desenvolvida com sucesso. A maioria das crianças relatou do que não gostava de brincar. De modo recorrente, mencionaram alguns brinquedos do pátio coberto com os quais já haviam se machucado, como, por exemplo, a cama elástica. As crianças também revelaram o nome de colegas de que não gostavam, o que nos demonstrou o quanto as relações sociais entre pares são significativas para elas. Outras disseram que gostavam de tudo na escola. Apenas uma criança não respondeu nada.

A roda de conversa também nos oportunizou descobrir que duas crianças não gostam de brincar nas casinhas do pátio dos fundos porque, de acordo com suas palavras, “lá tinha um bicho”. As crianças revelaram que o zelador, certo dia, as havia assustado mostrando-lhes um saco grande, ao sair de dentro de uma casinha. Nesse momento da conversa, outros colegas acrescentaram que, devido a essa atitude do zelador, também sentiam medo de brincar nas casinhas.

Destacamos que, em outra ocasião, a diretora havia nos dito que as casinhas estavam temporariamente fechadas devido à necessidade de receber reparos, já que as madeiras apresentavam farrapos e quinas que poderiam causar ferimentos. Porém, a partir das narrativas das crianças, ficou evidente que, para elas, que não sabiam o real motivo de as casinhas estarem fechadas, estas se tornaram um espaço vedado, conforme conceito de Lopes (2008b; 2009)<sup>13</sup>, devido ao medo que sentiam, originado da interação com o zelador. Durante a proposta do *walkthrough*, algumas crianças já haviam comentado conosco que suspeitavam que as casinhas eram habitadas por um bicho, mas foi através da roda de conversa que surgiu a oportunidade de retomar essa questão, que se mostrou tão importante para elas.

Ao entrelaçarmos os resultados do desenho temático com o registro fotográfico, notamos que uma criança, através do desenho, indicou tais casinhas como a sua brincadeira favorita. Porém essa mesma criança, na roda de conversa, afirmou que não gostava de ir às casinhas, pois sentia medo do bicho que morava lá.

É compreensível que as casinhas estivessem temporariamente chaveadas, visto que ofereciam risco às crianças. No entanto, acreditamos que elas deveriam ter sido corretamente informadas sobre o verdadeiro motivo que as impedia de acessar esse espaço. Pelo exposto e tendo em vista que a vivência espacial das crianças ocorre mediante o uso e a interação com os pares nos diferentes espaços da escola, entendemos que elas devem ser livres para se apropriarem de todos os ambientes do contexto escolar.

## Considerações finais

No decorrer do artigo, o nosso objetivo foi compartilhar as estratégias metodológicas e as descobertas emergentes do trabalho de campo com crianças do Maternal II de uma Escola Municipal de Educação Infantil – objeto de estudo de caso de uma pesquisa de Doutorado. Buscamos apresentar como as orientações teórico-metodológicas e éticas apontadas pela literatura de referência foram consideradas, bem como explicar como se deu a construção dos dispositivos que mediaram a conversa com as crianças. E, com base nas descobertas, desenvolvemos análises sobre as relações das crianças com os ambientes, no contexto sociocultural da EMEI.

---

<sup>13</sup> Segundo Lopes (2008b; 2009) a expressão “espaço vedado” consiste em um espaço cujo acesso é proibido para a criança.

Fundamentados na perspectiva da Abordagem Experiencial, os dispositivos *walkthrough*, registro fotográfico, desenho temático e roda de conversa mostraram-se profícuos para o propósito investigativo que era entender como as crianças interagem e brincam no ambiente construído da EMEI. Consideramos que a escolha de iniciar o trabalho de campo por meio do *walkthrough* com as crianças foi uma estratégia acertada, pois o convite para elas próprias guiarem o percurso e apresentarem os ambientes da EMEI foi um recurso potente para aproximar a pesquisadora e as crianças. Além disso, por constituir-se em um passeio, livre de elaborações preconcebidas, o *walkthrough* se tornou receptível às manifestações espontâneas dos participantes, tanto das crianças quanto da professora. Foi possível observar que as crianças se expressavam utilizando variadas linguagens frente à percepção que cada ambiente lhes trazia, como quando elas correram com as mãos para cima ao lembrarem da brincadeira do balangandã.

Os resultados da pesquisa também corroboram a relevância da utilização de dispositivos diversos, o que favorece a compreensão de questões que podem estar subjacentes. Neste estudo, enquanto o desenho temático e o registro fotográfico mediaram a comunicação com as crianças sobre seus desejos e demandas, o *walkthrough* e a roda de conversa expuseram alguns espaços que lhes são vedados, seja por problemas técnicos, como no caso da umidade na caixa de areia, ou pelo processo do medo, como ocorre em relação ao acesso às casinhas de bonecas.

A análise dos resultados nos possibilitou depreender que as crianças foram convictas ao expressar suas escolhas e pontos de vista quanto ao uso dos espaços na escola. No desenho temático e no registro fotográfico. 54,4% das participantes mantiveram suas opções de preferência em ambos os dispositivos. As demais crianças alteraram suas preferências, o que não consistiu em uma incongruência, visto que, na roda de conversa, 38,5% declararam que gostavam de todas as coisas na escola.

Quanto à roda de conversa, a estratégia de trabalhar com esse dispositivo na etapa final do trabalho de campo mostrou-se adequada, visto que, como a conversa foi dirigida para o que as crianças não gostavam na EMEI, elas possivelmente se sentiram mais à vontade para expressar e relatar seus sentimentos e desconfortos. Em tal direção, a análise dos dados gerados na investigação nos possibilita inferir que:

- a) ao brincar e interagir, as crianças se relacionam com o ambiente construído, o que corrobora o entendimento dos autores da base teórica desta pesquisa. Essa questão ficou clara quando, durante o *walkthrough*, as crianças passaram a correr

em volta do portal frontal da escola, evidenciando que exploram e se apropriam dos elementos arquitetônicos em suas brincadeiras. Isso sinaliza a importância de a arquitetura incentivar o movimento e a brincadeira, conforme sugere Hoyuelos (2005), produzindo formas instigantes como cheios, vazios, cavidades, estreitamentos, curvaturas, dentre outras.

- b) as crianças têm preferência por brincar nas áreas ao ar livre. Expressaram, através de desenhos, fotografias, falas e gestos, que vários ambientes do pátio se tornaram significativos para elas por causa das lembranças das vivências e brincadeiras naqueles lugares. Isso aponta para a importância de os docentes da Educação Infantil comprometerem-se cada vez mais a incorporar os ambientes externos em suas ações pedagógicas. E aos arquitetos e urbanistas compete a concepção de ambientes do pátio escolar agradáveis, seguros e que favoreçam as interações das crianças entre si e com os elementos da natureza.

Por fim, com a experiência que tivemos com a realização da presente pesquisa, ressaltamos a importância do desenvolvimento de investigações a partir de uma perspectiva interdisciplinar, em que as crianças sejam participantes no âmbito de seus contextos socioculturais, a fim de que seus desejos, demandas e sentimentos em relação ao ambiente escolar tenham oportunidade de emergir, serem compreendidos e traduzidos, tanto em termos de arquitetura quanto de ações pedagógicas.

## Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES), à Universidade Federal da Fronteira Sul e à Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo apoio recebido. Também agradecemos à diretora, às crianças e às professoras da escola pelo acolhimento à pesquisa, bem como à voluntária Gabriela B. Artuso pela colaboração no trabalho de campo.

## Referências bibliográficas

AMORIN, C. C. Os lugares da infância: a infância e seus lugares. In: VASCONCELLOS, T. **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: EDUFF, 2008. p. 39-55. Disponível em: [https://www.academia.edu/13849924/Reflex%C3%B5es\\_Sobre\\_Inf%C3%A1ncia\\_e\\_Cultura](https://www.academia.edu/13849924/Reflex%C3%B5es_Sobre_Inf%C3%A1ncia_e_Cultura). Acesso em: 13 jan. 2020.

CEPPI, G.; ZINI, M. (org.) **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. 157p.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A Criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 67-84. E-book. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/690>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços a Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p. p. 229-280.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A Criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p. p. 102-117.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. 119 p.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.) **Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56. E-book. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>. Acesso em: 13 jan. 2020.

LATOUR, B. **A Esperança de Pandora.** Bauru: EDUSC, 2001. 385 p.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989. 102 p.

LOPES, J. J. M. “É coisa de criança”: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, T. **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: EDUFF, 2008a. p. 57-73. Disponível em: [https://www.academia.edu/13849924/Reflex%C3%B5es\\_Sobre\\_Inf%C3%A1ncia\\_e\\_Cultura](https://www.academia.edu/13849924/Reflex%C3%B5es_Sobre_Inf%C3%A1ncia_e_Cultura). Acesso em: 13 jan. 2020.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para o estudo das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação,** Ijuí, v. 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008b. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LOPES, J. J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, fev. 2009.

MODLER, N. L. **Arquitetura e Educação Infantil:** abordagem experiencial em um estudo de caso no Norte do Rio Grande do Sul. 2020. 333 f. Tese (Doutorado em Ciências em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9245308](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9245308). Acesso em: 18 out. 2023.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

RASMUSSEN, K. Places for children – Children's places. **Childhood**, SAGE Publications, London, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004. DOI: 10.1177/0907568204043053.

RHEINGANTZ, P. A; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. **Observando a qualidade do lugar**: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. 119p. E-book. Disponível em: <http://prolugar.fau.ufrj.br/publicacoes/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p. p. 43-51.

ROGOFF, B. **Aprendices del pensamiento**: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1993. 301p.

SANOFF, H. **School Design**. New York: John Wiley & Sons, 1994. 215p.

SANOFF, H. **Visual research methods in design**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991. 243p.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013. 248 p.

TUAN, Y. **Topofilia**: um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo: Difel, 1980. 342 p.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind**: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

ZEISEL, J. **Inquiry by design**: Environment/Behavior/Neuroscience in Architecture, Interiors, Landscape, and Planning. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company, 1981. 400 p.