

Carlos Eduardo Tiago de Malhão Afonso

**O Recreio como Espaço Social – Papel da Criança nas Decisões de Projeto,
Construção de um Inquérito.**

UFP – Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciência e Tecnologia

Mestrado em Arquitetura e Urbanismo

Porto, 2015

Carlos Eduardo Tiago de Malhão Afonso

**O Recreio como Espaço Social – Papel da Criança nas Decisões de Projeto,
Construção de um Inquérito.**

UFP – Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciência e Tecnologia

Mestrado em Arquitetura e Urbanismo

Porto, 2015

Carlos Eduardo Tiago de Malhão Afonso

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa, elaborado em colaboração com a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, como parte dos requisitos para obtenção do grau Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Orientador: Professor Doutor João Ferreira
Coorientador: Arquiteta Maria João Veloso

Resumo

A presente dissertação de Mestrado tem como objetivo a análise de conteúdos teóricos que relacionem a arquitetura, as crianças e o espaço de recreio por forma a elaborar um inquérito cujos resultados possam servir de base ao projeto de construção ou remodelação dos espaços de recreio localizados no Concelho de Vila Nova de Gaia.

É dada especial atenção ao papel que a criança pode ter no desenvolvimento de espaços para ela mesma, realçando a intenção de colaborar diretamente com crianças durante e numa fase prévia ao projeto de arquitetura.

O objeto de estudo atenta sobre o recreio escolar e baseia-se na compreensão de conceitos que traçam um linha unificadora entre a criança e o espaço que esta frequenta e nesse sentido compreender as vontades, os sonhos e as necessidades da criança em relação ao espaço de recreio do seu ambiente escolar.

A matéria que aqui se aborda pretende também deixar em aberto a possibilidade de novos estudos, podendo o objeto de estudo ganhar uma maior abrangência, permitindo que este instrumento seja adaptado e aplicado a contextos de recreio em espaço público, quer em ambiente urbano, quer rural.

Abstract

This Master's thesis aims to analyse theoretical concepts that relate to architecture, children and the playgrounds in order to draw up a survey whose results can be used as the basis for the construction or recovery project of the playgrounds located in Vila Nova de Gaia.

Special attention is given to the role that the child may have in the development of spaces for themselves, highlighting their willingness to cooperate directly with children during and at an early stage to architectural project.

This study subject, focused on the school playground, is based on the knowledge of concepts which give a unifying line between the child and the space that it attends and accordingly understand the wishes, dreams and the child's needs in relation to the playground of their school environment.

The matter will deal also aims to leave open the possibility of further studies, the object of study can gain greater scope, this instrument can also be adapted and applied to recreational contexts in public space, whether urban environment or rural.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, os meus verdadeiros mestres.

À minha família, pelo apoio incondicional, em especial a minha irmã Carolina e os meus avós, sempre presentes.

À Raquel, por acreditar sempre em mim, por vezes mais do que eu mesmo.

À Arquiteta Maria João Veloso, por todo o apoio e, muito em parte, por ser a impulsionadora do tema que aqui se disserta.

A todos os meus professores, aos que me apoiaram e aos que me contrariaram, porque aprendi sempre muito com todos eles.

Agradeço em especial aos docentes que mais me marcaram nesta fase final.

Ao Arquiteto Luís Pinto Faria, e à Arquiteta Sara Sucena.

Agradeço finalmente ao Arquiteto João Ferreira por todo o apoio e prontidão na elaboração deste documento.

A todos, ficarei eternamente grato.

Índice

Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	viii
Índice de figuras.....	ix
Introdução.....	1
1. Objeto de Estudo.....	1
2. Motivações.....	1
3. Objetivos.....	2
4. Estrutura e Metodologia.....	2
5. Casos de Referência.....	4
5.1 – A relação do ser humano com o espaço.....	7
5.1.1 – O espaço para o ser humano.....	7
5.1.2 – Modo operativo do ser humano perante um espaço.....	12
5.1.3 – A importância do lúdico.....	14
5.2 – O espaço de recreio no contexto escolar.....	15
5.2.1 – A componente não letiva no edifício escolar.....	15
5.2.2 – O papel social do espaço de recreio.....	25
5.3 – A Cidade da criança.....	27
5.3.1 – O desenho de espaços para crianças.....	27
5.3.2 – O papel da criança nas decisões de projeto.....	29
5.3.3 – Vontades traduzidas em projeto.....	34
6. Construção de um Inquérito.....	39
7. Conclusões Finais.....	44
8. Referências Bibliográficas.....	47
9. Anexos.....	51
9.1 – Inquérito destinado às crianças.....	52
9.2 – Fichas de diagnóstico.....	57

Índice de Figuras

Figura 1 – Fachada principal Liceu Passos Manuel (www.passosmanuel.pt).....	18
Figura 2 – Vista pátio Liceu Passos Manuel (www.passosmanuel.pt).....	18
Figura 3 – Planta Piso Liceu Passos Manuel (Alegre, 2012).....	18
Figura 4 – Planta tipo, Liceu Passos Manuel (adaptador de Alegre, 2012).....	20
Figura 5 – Planta tipo, Liceu Camões (adaptado de Alegre, 2012).	20
Figura 6 – Planta tipo, Liceu A. Herculano (adaptado de Alegre, 2012).....	20
Figura 7 – Planta tipo, Liceu D. F. de Lencastre (adaptado de Alegre, 2012).....	20
Figura 8 – Planta tipo, Liceu da Guarda (adaptado de Alegre, 2012).....	20
Figura 9 – Planta tipo, Liceu de Cascais (adaptado de Alegre, 2012).....	20
Figura 10 – Planta tipo, Liceu D. Pedro V (adaptado de Alegre, 2012).....	20
Figura 11 – Planta tipo, Liceu D. Dinis (adaptado de Alegre 2012).....	20
Figura 12 – Planta tipo, Conde de Ferreira (adaptado de Carvalho, 2012).....	23
Figura 13 – Planta tipo, Adães Bernardes (adaptado de Carvalho, 2012).....	23
Figura 14 – Planta tipo, Rogério de Azevedo (adaptado de Carvalho, 2012).....	23
Figura 15 – Planta tipo, Fernandes de Sá (adaptado de Carvalho, 2012).....	23
Figura 16 – Planta tipo, Fernandes Peres (adaptado de Carvalho, 2012).....	23
Figura 17 – Planta tipo, P3 (adaptado de Carvalho, 2012).....	23
Figura 18 – Planta tipo, JI Aleixo (adaptado de Carvalho, 2012).....	24
Figura 19 – Planta tipo, JI do Falcão (adaptado de Carvalho, 2012).....	24
Figura 20 – Planta tipo do JI de S. Tomé (adaptado de Carvalho, 2012).....	24
Figura 21 – Capa Livro Learn Move PlayGround (Capresi & Pampe, 2013).....	32
Figura 22 – Colagem feita por uma criança (Capresi & Pampe, 2013).....	32
Figura 23 – Colagem feita por uma criança (Capresi & Pampe, 2013).....	32
Figura 24 – Construção de maquetes (Capresi & Pampe, 2013).....	33
Figura 25 – Grupo de monitores (Capresi & Pampe, 2013).....	33
Figura 26 – Apresentação das ideias (Capresi & Pampe, 2013).....	33
Figura 27 – Participação das crianças, colagens (Capresi & Pampe, 2013).....	34
Figura 28 – Janela (Capresi & Pampe, 2013).....	36
Figura 29 – Rampas (Capresi & Pampe, 2013).	36
Figura 30 – Janelas, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	36

Figura 31 – Rampas (Capresi & Pampe, 2013).....	36
Figura 32 – Espaço entre rampas (Capresi & Pampe, 2013).	36
Figura 33 – Rampas, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	36
Figura 34 – Planta e Alçado das rampas (Capresi & Pampe, 2013).....	36
Figura 35 – Tubos (Capresi & Pampe, 2013).....	37
Figura 36 – Plataformas (Capresi & Pampe, 2013).....	37
Figura 37 – Tubos, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	37
Figura 38 – Planta, tubos (Capresi & Pampe, 2013).....	37
Figura 39 – Plataformas, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	37
Figura 40 – Alçado, plataformas (Capresi & Pampe, 2013).....	37
Figura 41 – Bancos (Capresi & Pampe, 2013).....	38
Figura 42 – Bancos (Capresi & Pampe, 2013).....	38
Figura 43 – Bancos juntamente com árvores (Capresi & Pampe, 2013).....	38
Figura 44 – Bancos anexados ao edificado (Capresi & Pampe, 2013).....	38
Figura 45 – Alçado e planta, banco (Capresi & Pampe, 2013).....	38
Figura 46 – Barra horizontal (Capresi & Pampe, 2013).....	39
Figura 47 – Barra horizontal (Capresi & Pampe, 2013).....	39
Figura 48 – Barra horizontal, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	39
Figura 49 – Barra horizontal, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	39
Figura 50 – Barra horizontal, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	39
Figura 51 – Barra vertical, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	39
Figura 52 – Barra vertical, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	39
Figura 53 – Barra vertical, diferentes usos (Capresi & Pampe, 2013).....	39
Figura 54 – Alçados, barra horizontal e vertical (Capresi & Pampe, 2013).....	39

Introdução

I. Objeto de Estudo

O objeto de estudo da dissertação que aqui se apresenta atenta sobre a temática do lúdico no contexto escolar, que comumente designamos de recreio. Pretende-se que o estudo seja baseado na compreensão de alguns conceitos que traçam um linha que une as crianças aos espaços que frequentam, percebendo as suas necessidades e motivações, por forma a perceber o quão importante pode ser a participação das mesmas nas tomadas de decisão e particularmente no exercício da arquitetura. Como tal serão abordadas as seguintes temáticas.

1. A relação do ser humano com o espaço
2. A Cidade da criança
3. O espaço de recreio no contexto escolar

Em suma, pretende-se compreender se de facto é importante considerar a vontade das crianças e as suas necessidades, tendo em conta que essa questão é já uma realidade no panorama da arquitetura internacional. A matéria aqui tratada será utilizada na elaboração de um questionário direcionado a crianças por fim a captar a sua participação no desenvolvimento do projeto de espaços onde as crianças são os principais utilizadores.

II. Motivações

Primeiramente será de referir que esta dissertação surge com o culminar de um estágio académico, realizado na Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, com quem a Universidade Fernando Pessoa celebrou uma parceria. O programa desse estágio decorreu na Divisão de Espaços Públicos desta Câmara e teve como tema fulcral o estudo da temática do espaço de recreio em ambiente escolar. Na sequência de um anterior estudo que teve por objeto o recreio em ambiente urbano, verifica-se a inexistência de diretrizes e princípios não vinculativos que pudessem informar um

modelo apelativo de projeto de espaços de recreio infantil, e onde se verificava que no nosso país, embora exista legislação para o efeito, esta se refere apenas a questões de acessibilidade e segurança. Para verificar o cumprimento dessa legislação (do domínio da segurança e acessibilidades) foram elaboradas, também durante o estágio, fichas de diagnóstico que se encontram anexadas a este documento. Nesta dissertação surge tratada a informação bibliográfica que deu origem aos parâmetros constantes do inquérito final destinado às crianças que se encontra em anexo.

III. Objetivos

Esta temática tem como principal objetivo estudar a forma como a criança no seu ponto de vista de palco e meio poderá motivar o exercício da arquitetura. Desta forma pretende-se:

1. Compreender a importância do lúdico no espaço público;
2. Perceber os benefícios do recreio enquanto atividade não letiva, inserido no contexto escolar, quando conjugado com os períodos letivos;
3. Qual a leitura que uma criança faz do espaço de recreio;
4. Perceber as diretrizes existentes à data para que a criança venha a ter esse papel influente na arquitetura;
5. Tomar conhecimento do que acontece internacionalmente em ações de projeto cuja temática esteja relacionada com a mesma que aqui se aborda.
6. Formular um questionário direcionado à criança cujas respostas sejam o reflexo das necessidades, sonhos e vontades da criança.

IV. Estrutura

A dissertação baseia-se na compreensão da relação da criança com o espaço em que se insere, remetendo o estudo para o caso concreto do espaço de recreio em ambiente escolar. Para isso, este estudo divide-se em três partes, a saber:

- Em primeiro lugar pretende compreender-se de uma maneira geral a relação do ser humano com o espaço, o modo como este se insere, a forma como opera e como se

apropriada do espaço. Uma vez que o estudo se refere à temática do recreio salienta-se a importância do lúdico na vida, quer do adulto, quer da criança.

- Numa segunda fase, o estudo remete-se para o ambiente escolar, por este ser o local onde a criança mais frequentemente experimenta o lúdico. Identificando o recreio como a componente não letiva do meio escolar considera-se estudar a capacidade que este tem de motivar e melhorar o aproveitamento escolar ao ser combinado com a atividade letiva, ao mesmo tempo que representa um polo de interatividade entre as crianças, possuindo assim um importante papel social. Para que isso seja uma realidade é importante perceber as características físicas, naturais ou introduzidas pelo arquiteto, que esse espaço deve conter, e dessa forma influenciar futuras decisões de projeto.

- Numa terceira fase, aborda-se a temática da cidade da criança, referindo a eminente importância que o desenho de cidade tem para crianças, na medida em que desse desenho podem surgir questões que ora a beneficiem, ora a prejudiquem. Procura-se compreender o papel ativo que a criança pode ter nas tomadas de decisão do poder local, que por sua vez possam servir de diretrizes para aqueles que desempenham o exercício da arquitetura de cidade. Ainda neste etapa procedemos à análise de um projeto de melhoramento de um espaço de recreio escolar, levado a cabo no Cairo por um grupo de arquitetos, e onde os principais indicadores do projeto foram próprias crianças.

Após a análise destas temáticas procedeu-se à elaboração de um questionário inserido na parceria entre a Universidade Fernando Pessoa e a Divisão de Espaços Públicos da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia.

V. Casos de Referência

Considera-se relevante estudar algumas obras que deram ênfase à temática do espaço público numa visão geral e do espaço de recreio em particular, que possamos a considerar como casos de referência. Entendemos pertinente apresentar uma breve síntese da nossa leitura de algumas referências bibliográficas consultadas para elaboração deste trabalho.

Avaliação da qualidade do espaço público urbano. Proposta metodológica. (ALVES, Fernando, 2003).

Nesta produção o autor focaliza-se na possibilidade que todos devem ter de aceder e usufruir de qualidade de vida no espaço urbano, sendo que o seu ponto alto diz respeito ao igual cuidado que este oferece à concepção quer do espaço público quer da cidade na sua totalidade.

O Chão da Cidade – Guia de avaliação do design de espaço público. (BRANDÃO, Pedro, 2002).

Baseando-se em normas e critérios que conduzem a uma reflexão sobre as questões do desenho urbano ao seu melhor nível, este Guia refere-se a assuntos relacionados com o projeto de espaços públicos. Procede a uma clara classificação dos espaços e estipula critérios de avaliação da qualidade dos projetos de espaço público, referindo-se à Lei de Bases para o Ambiente, e apresentando alguns casos de estudo.

Learn Move Play Ground – How to improve playgrounds through participation. (CAPRESI & PAMPE, 2013).

Esta obra consiste numa metodologia de intervenção em espaços de recreio através da participação da criança. A ideia nasce de uma temporada de intercâmbio de estudantes de arquitetura e design que juntamente com professores conceberam os espaços de recreio de duas escolas primárias, e onde as crianças estiveram presentes nas

decisões. Este livro descreve este processo em detalhe, com o objetivo de oferecer ideias e soluções para o projeto de espaços de recreio, na maioria delas com recurso a matérias primas de baixo custo e usando sistemas construtivos muito simplificados. Dessa forma, realça o cariz flexível e adaptativo destes espaços e do seu mobiliário, no que respeita às suas funções e significados, uma vez que estes seguem a imaginação e os sonhos das crianças.

**Arquitectura Escolar – O edifício Liceu em Portugal (1882-1978)
(ALEGRE, 2012).**

Trata-se de uma tese de doutoramento impressa em formato livro, que narra a evolução do edifício Liceu ao longo do tempo. Merece especial realce porque ao longo da produção literária faz referência ao aparecimento dos espaços de “lograr”, que passaram a fazer parte do projeto da arquitetura escolar. O seu papel primeiramente higienista engrandece aquando da introdução do exercício físico nas escolas como forma de valorização do homem, que seguidamente conduziu a um melhor desempenho nas atividades letivas. Apesar de o autor se referir maioritariamente à organização do interior dos edifícios, demonstra que a existência dos espaços não edificadas no recinto escolar se fez notar não só nos exemplos nacionais que o autor inclui na sua obra mas também nos projetos internacionais que fizeram parte do seu estudo.

Por último, teve parte relevante na elaboração deste trabalho a oportunidade de conhecer uma exposição que teve lugar no Museu Nacional, Centro de Arte Reina Sofia em Madrid, intitulada “Playgrounds – reinventar la plaza” que decorreu entre Abril e Outubro de 2014.

Corresponde a uma compilação de projetos de arquitetura, instalações, mobiliário e modelos de jogo, onde se exala a problemática do recreio. Desta exposição destacam-se algumas peças que não só para as crianças mas também para os adultos referem a importância do lúdico. Esta exposição aborda o potencial socializador, transgressor e político do jogo quando vinculado ao espaço público.

A necessidade de tempo livre em contraste direto com o tempo letivo constituem duas constantes fundamentais do imaginário utópico ao longo da história. Refere-se ao espaço público como algo que sintetiza a noção de comunidade de bens, materializando-se num exercício de cidadania. Esta exposição revela uma narrativa com um fio condutor que liga os finais do século XIX com a atualidade.

5.1 - A relação do ser humano com o espaço

5.1.1 - O espaço para o ser humano

“O exorbitante número de pessoas que se reúnem numa superfície insuficiente, numa busca ostensiva do encontro com a realidade dos elementos (o sol, o vento, a terra e a água) exige a transformação sistemática da natureza num serviço técnico” (Koolhaas, 2009, p.35).

O fenómeno identificado por Koolhaas (2009) acontece com a generalidade do espaço arquitectónico, pode ser transportado ao universo correspondente a qualquer ambiente, e no caso que aqui se estuda, ao espaço escolar. Para que a palavra correta seja ambiente, este espaço tem que ser capaz de motivar o utilizador a criar laços entre as pessoas e o mundo, fazendo assim desse espaço palco de uma demonstração de emoções.

Segundo Horn é essa a valência de um ambiente sobre um espaço meramente físico quando esclarece que “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente” (Horn, 2004, p.28).

Podemos tomar por exemplo o estudo de Horn, que defende que “é planeado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças garantindo o bem estar de cada uma e do grupo como um todo” (Horn, 2004, p.37). Fundindo as ideias destes dois autores percebe-se que além da transformação que ocorre do meio natural, o espaço seja pontuado por objetos que lhe confirmem o seu papel, onde as crianças possam criar, imaginar, construir e brincar, visto que a harmonia decorrente da pontuação do espaço pelos objetos que o caracterizam, vai influenciar a sensibilidade estética das crianças que o frequentem.

Se fizermos um contraponto entre os modelos modernos e as novas ideias acerca da ideia de cidade encontramos na crítica de Jane Jacobs (2000) uma forma direta de ver

a falta de sensibilidade que tem caracterizado a maioria do planeamento urbano do século XX. Em resposta a essa leviandade com que se desenha o espaço público das nossas cidades, a mesma autora aponta sete objetivos que considera que confeririam ao espaço atributos de qualidade:

1. A vivência;
2. A identidade e o controlo;
3. O acesso a oportunidades, imaginação e distração;
4. A autenticidade e significado;
5. A vida pública e comunitária;
6. A autoconfiança urbana;
7. O bom ambiente para todos.

A generosidade e a nobreza do espaço público de uma cidade tem obrigatoriamente de ser assegurada através de algumas características físicas cujo sucesso decorre de uma reflexão conjugada de vários princípios.

Analisemos então a Lei de Bases para o Ambiente (Lei n.º 11/87, de 7 de Abril), onde se abordam algumas qualidades do espaço, através dos seus indicadores, dando especial ênfase às vivências criadas pela diversidade de espaços; à acessibilidade; à mobilidade; às barreiras e obstáculos; e simultaneamente à segurança e ao conforto. Existe uma relação lógica entre a quantidade de atividades que tomam parte num dado espaço, e a qualidade de vida que lhe é subjacente, e esta dualidade pode ser interpretada como: “o resultado da interação de múltiplos factores no funcionamento das sociedades humanas e traduz-se na situação de bem-estar físico, mental e social e na satisfação e afirmação culturais, bem como em relações autênticas entre o indivíduo e a comunidade, dependendo da influência de factores inter-relacionados, que compreendem, designadamente:

- A capacidade de carga do território e dos recursos;
- A alimentação, a habitação, a saúde, a educação, os transportes e a ocupação dos tempos livres;

- Um sistema social que assegure a posteridade de toda a população e os consequentes benefícios da Segurança Social;

- A integração dos espaços urbano-industriais na paisagem, funcionando como valorização da mesma e não como agente de degradação.” (Lei de Bases do Ambiente (Lei n.º 11/87, de 7 de Abril) *in* Brandão, 2002, p. 192-3.)

Se atentarmos nos programas nacionais cujas preocupações se prendem com o parque escolar e nomeadamente com o espaço de recreio, esta busca irá remeter-nos para um guião cuja missão é a modernização das escolas. Existe dentro desta missiva um “Manual de Projeto: Arquitetura” (ParquEscolar, 2009) mas é no “Manual de Projeto: Arquitetura Paisagista” (Barreto, Valle & Barreto, 2009) que vemos exploradas as diretrizes do projeto dos espaços não edificados do nosso parque escolar.

Antes da exposição dos detalhes do projeto dos espaços exteriores ao edificado, este documento reconhece o importante papel dos recintos exteriores das escolas, como forma de convívio entre os alunos, defendendo que é neles que se reforçam as amizades que poderão estender-se por toda uma vida.

Os espaços de recreio surgem de forma complementar aos espaços letivos, e ainda que a descontração seja um dos princípios que os caracteriza, merecem cuidados no desenho na medida da sua importância no desenvolvimento integral dos alunos e das suas relações sociais. Nestes espaços promove-se a cidadania entre alunos, sendo que aqui se encontram os mais diversos tipos de pensamento, idade, estatuto e classe social, mas não esquecendo que cada indivíduo tem direitos e deveres iguais.

Incluídos na missão subjacente a este documento vêm os:

“Principais objetivos a considerar no desenho do espaço exterior:

1. Integrar os edifícios/construções/espaços exteriores – tornar a escola como uma unidade;
2. Equilibrar concepção, gestão e utilização com os aspectos estéticos, funcionais e orçamentais;
3. Incorporar várias atividades no espaço exterior – convívio, desporto, lazer,

aprendizagem – consoante as idades, as necessidades, os interesses e as motivações dos seus utilizadores privilegiados: os alunos;

4. Garantir um espaço exterior sustentável;
5. Assegurar o bem-estar e a segurança;
6. Oferecer um ambiente diversificado, estimulante e criativo que responsabilize a comunidade;
7. Adequar às necessidades sociais e educacionais da comunidade escolar;
8. Permitir flexibilidade para futuras alterações e mudanças.” (Barreto, Valle e Barreto, 2009, p. 4)

Este manual realça ainda a importância que, para um projeto de um espaço exterior, reside no conhecimento da paisagem, dos elementos estruturais e naturais que dela fazem parte, e ao mesmo tempo da consciência das suas condicionantes, por forma a garantir um projeto harmonioso entre o existente e o proposto. Aí são lembrados aspetos, como o clima, como condicionante do conforto. Os terrenos e os solos, nomeadamente a sua fisiografia, sua natureza e humidade; Os ventos e as brisas, determinantes na orientação dos espaços; O ruído, que quando se intervém num contexto urbano constitui uma grande dificuldade no projeto; A vegetação, cremos que se aborda com especial destaque, por se tratar de uma temática que visualmente para o utilizador final fruirá sensações e comportamentos.

Refere-se a importância de manter as espécies já existentes, e no caso de se incluírem novas culturas que estas seja eleitas de acordo com o resultado que se pretenda. O já referido ruído pode também ser cuidado através da escolha acertada da vegetação, assim como a permeabilidade visual, que num contexto urbano por vezes pode conferir mais ou menos segurança ao espaço de recreio. A presença de espécies arbóreas é importante em qualquer contexto, nomeadamente no lúdico e recreativo, onde “a árvore, para além de exprimir os ritmos do tempo e o correr das estações, é o símbolo da vida e como tal exaltada por poetas, sinal de lugares e ambientes” (Telles, 1999, p.6).

Relativamente ao mobiliário o mesmo documento considera que todo o mobiliário a empregar deve ser de qualidade. Que se apresente resistente ao meio e ao vandalismo, e que de igual forma seja de fácil manutenção. Além destas características, o mobiliário deve ser associado à escola, reforçando a sua identidade. Não deve poder tornar-se prejudicial à saúde e a sua funcionalidade e uso devem promover o bem estar das crianças.

Dentro dos tipos de mobiliário é feita uma discriminação de mobiliário do tipo mais urbano e da sua caracterização geral, onde se realça a clareza como o documento se preocupa com a exigência de pautar o espaço com mobiliário didático e de expressão artística, mais uma vez com vista na projeção da identidade da escola.

A iluminação é também uma temática tratada neste documento, e realça-se o seu importante papel na segurança do espaço de recreio, ao mesmo tempo que se defende o uso de energias renováveis minimizando os custos de funcionamento.

5.1.2 - Modo operativo do ser humano perante um espaço

Quando o ser humano entra em contacto com um determinado espaço este fará certamente uma análise da realidade com que se confronta. Mediante essa análise, o indivíduo terá o seu comportamento motivado pelas características do lugar, onde o fator novidade terá real influência, precisamente por nunca antes o espaço em questão ter sido experienciado. Poderá dar-se o caso de este se sentir empático e reagir de uma forma positiva a esse contacto ou pelo contrario sentir dificuldade de se sentir integrado.

Esta condição do modo como operamos num dado contexto foi objeto de um estudo para Lilian França, onde se atesta que “fora do seu território, o ser humano é obrigado a equacionar suas relações espaciais e ajustar comportamentos-padrão para os diferentes tipos de lugar, o que dificulta uma convivência lúdica com cada situação” (França, 1994, p.36).

Se nos transportarmos para o ambiente escolar, atentando no papel apelativo dos espaços, tanto lúdicos como letivos, podemos observar que em cada criança há uma diferente vontade e forma de vivenciar o espaço. Através da observação direta podemos perceber a forma mais ou menos emotiva e mais ou menos enérgica como as crianças experienciam o espaço arquitectónico e os elementos que o constituem. O mesmo se conclui das palavras de Barbosa e Horn (2008, p. 48), ao afirmarem que “É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida”.

“Para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê, o que faz dele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler e pensar.

O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos

os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço” (Fornero, apud Zabalza, 1998, p.231).

O desenho desejável para uma arquitetura escolar deve considerar a possibilidade de os alunos assumirem responsabilidades no espaço. Este deve revelar-se como objeto de aprendizagem e de respeito. Ao conter em si desafios, o espaço arquitectónico tornar-se-á um impulso inovador para a aprendizagem, e ao colocar a criança em interação com esse mesmo espaço, ao vivenciá-lo, motivará nela novas formas de estar e interagir com o ambiente aí criado, de forma a que esta o faça de forma totalmente intencional.

No entanto, há uma vontade de quem projeta o espaço, de prever ou querer controlar a vivência do espaço, não apenas para que aconteça, mas também para garantir que as decisões tomadas no desenho do espaço para a criança toque todos as suas necessidades independentemente do seu sexo ou da sua idade.

De acordo com Horn (2004, p.18) “planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”. Não menos importante, e também a cargo de quem projeta a manutenção da igualdade de culturas por forma a que o espaço seja unificador ao invés de segregar as diferentes culturas a que podem pertencer as crianças que aí coexistem, isto segundo Barbosa & Horn (2008, p.48) “a construção do espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos os seus autores”.

Nas palavras da arquiteta Mayumi Souza Lima pode perceber-se a relação intrínseca entre espaço e ambiente, aceitando os vários tipos de ambiente que o mesmo espaço pode representar para a criança. “o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço mistério, o espaço-descoberta, enfim os espaços da liberdade ou da opressão” (Lima, 1989, p.30).

5.1.3 - Importância do lúdico

A boa disposição e a vontade de fazer algo lúdico são sensações que atuam sobre o ser humano, seja ele uma criança ou um adulto. No caso de se tratar de um adulto não implica que este esteja a ter uma infância tardia ou uma ascensão infantil apenas pelo gosto do lúdico. O brincar associado ao sorrir faz-nos percorrer o espaço e tempo, fantasiar, esquecer por momentos o real, o quotidiano e nesse instante viver um mundo idílico e retirar o peso ao mundo quotidiano.

Numa das suas obras alusivas ao brincar e aos brinquedos, Walter Benjamin admite que “Quando um adulto é invadido repentinamente pelo impulso de brincar, isto não significa uma recaída na infância. Obviamente que o brincar supõe sempre um ato de libertação. Ao brincar, as crianças rodeadas de um mundo de gigantes criam um outro mundo, pequeno, que é adequado a elas, e por outro lado o adulto, rodeado pela ameaça do real, retira o horror ao mundo fazendo dele uma cópia reduzida” (Benjamin, 1928, p.470).

No ambiente escolar o lúdico surge como complemento do letivo, como forma de estímulo e de complemento por ser verdade que uma criança obtém melhores resultados na componente curricular quando esta é intervalada com momentos de pausa onde o único objectivo é a diversão pura, livre de obrigações e limites para além daqueles que contém o próprio espaço de recreio.

“O recreio é uma área maravilhosa para as crianças” Hohmann e Weikart (1997, p.212). Estes dois autores corroboram a ideia de liberdade presente na componente lúdica do recreio por oposição às regras da sala de aula. É um facto que é no espaço exterior que a criança encontra mais possibilidades de se exprimir. Neste meio são livres de fazer os seus jogos e brincadeiras, observar, explorar, interagir e experimentar.

5.2 - O espaço de recreio no contexto escolar

5.2.1 – A componente não letiva no edifício escolar

Partindo do contexto urbano para depois chegar ao edifício escolar, observa-se no desenho de cidade um maior cuidado no desenho do espaço público. “O espaço público de uma cidade é formado pelo sistema de espaços públicos livres (ruas, praças, jardins, parques, praias, rios, mar) e pelos elementos morfológicos que são visíveis a partir destes espaços. Engloba, por um lado, aquilo a que chamamos paisagem urbana, e pelo outro, as fachadas que formam uma interface entre espaço público e privado” (Remesar, 2005, p. 22).

A partir do momento em que na arquitetura escolar se passou a incluir o espaço destinado ao lazer, podemos observar que a parte não edificada dos recintos escolares passou a destacar-se, ganhando nome e deixando de ser apenas o espaço exterior às paredes de fachada.

Desde sempre que o projeto de edifícios dedicados ao ensino se moldou às necessidades que o método e os programas educativos, à época, exigiam. Para além destes agentes, as políticas higienistas estiveram também na base das decisões de projeto. “A crescente importância dada ao tema reflete-se na presença de inspetores sanitários nas comissões de avaliação de projetos de edifícios Liceus, no sentido de os conformar com as premissas relativas à saúde e à higiene escolar” (Alegre, 2012, p.211). Tratando-se de um estabelecimento de ensino seria uma boa plataforma de inserção das políticas sanitárias adotadas no início do século XX, “Chegar primeiro às elites, para através delas difundir uma nova consciência sanitária e higienista” (Nóvoa, 2005, p.99).

Concentrando-nos no objeto principal deste estudo podemos perceber que os espaços não letivos nem sempre fizeram parte da arquitetura escolar. Para chegarmos objetivamente ao espaço de recreio há que, antes de mais, abordar os primeiros espaços que dentro do edifício escolar promoviam as atividades não letivas: os espaços dedicados ao exercício físico, que passaram a ser de carácter obrigatório no edifício

escolar, promovendo o bem-estar e a saúde mental e corporal dos alunos, após a reforma de 1905 (Alegre, 2012, p.241).

“As respostas às exigências pedagógicas, higiénicas e económicas (...) evidenciam um esforço centrado na qualificação funcional dos espaços, (...) manifestando ao longo do projeto uma aproximação a um arquitetura de expressão moderna (Moniz, 2002, p.66).

Com este objetivo surge um novo elemento no mapa escolar: o ginásio. Um elemento cuja dimensão e respetivo programa comportariam alterações profundas no modo de projetar o edifício escolar. “Está na origem de um processo de especialização e compartimentação dos conhecimentos, do trabalho dos alunos e dos professores que provoca profundas alterações na organização pedagógica dos Liceus, aumentando a sua complexidade” (Barroso, 1995, p.209). Se por um lado, a organização pedagógica sofrera profundas alterações, também a organização espacial teve igualmente que se moldar a este surgimento. Nesse sentido, conforme Alegre, para além da melhoria das condições de habitabilidade do edifício escolar no que respeita a iluminação, arejamento e ventilação dos espaços interiores, surgem também contemplanções sobre os espaços destinados à prática de educação física no edifício Liceu. “O ginásio ocupava um corpo autónomo, que se implantava à cota do piso inferior, expressando uma preocupação emergente com a prática de exercício físico, que viria a ser obrigatória com a reforma de 1905” (Alegre, 2012, p.241).

O Liceu Passos Manuel (1882-1911), localizado em Lisboa, possui um projeto de arquitetura que espelha a importância atribuída às questões pedagógicas e higienistas remetentes ao final do século XIX. Numa das primeiras fases de projeto “O edifício organizava os diferentes espaços funcionais em torno de quatro pátios interiores, o que garantia, simultaneamente, a existência de espaços de recreio e a iluminação e a ventilação de todos os espaços do programa” (Alegre, 2012, p.241). Ainda que o projeto deste Liceu visse a sofrer algumas alterações, era evidente, numa fase prévia, a já emergente importância dos espaços não letivos, que visavam cumprir a componente não teórica favorecendo o convívio e o recreio.

Uma dessas alterações surge vinte anos depois, em 1902, com um parecer que recomenda que o edifício ainda em projeto se molde às diretrizes consagradas na reforma de 1894/95, que implicavam o aumento do período diário letivo. Logo, de modo a melhorar as condições de permanência dos jovens no recinto escolar, “aconselha-se a existência de espaços destinados a jogos e à prática de exercício físico, que permitam a ocupação dos tempos livres dos alunos, contribuindo, simultaneamente, para o seu desenvolvimento físico” (Alegre, 2012, p.246).

Sem querer que esta parte do estudo faça lembrar uma história sobre o Liceu Passos Manuel, considera-se importante esta abordagem, para a compreensão da generalidade do tema que aqui se disserta, uma vez que “A arquitetura escolar, uma arquitetura de qualidade, nasce da multiplicidade dos projetos: se os compararmos ano após ano, percebemos as ambições de cada um, os debates de ideias dentro dos quais estes se centram, assim como a pertinência da solução que pretender apontar” (Loyer, 1993, p.16).

Este edifício, para além do avanços e recuos que sofre em fase de projeto, já em fase de obra sofre também alterações que fazem com que os trabalhos de construção sejam interrompidos algumas vezes.

Como se pode ver nas figuras 1 e 2, o somatório de todo este processo conduziu a um resultado final que “reflete uma nova concepção espacial orientada para o aumento dos espaços abertos de recreio dos alunos, acentuando a importância do desenvolvimento físico em paralelo com o desenvolvimento intelectual dos jovens.

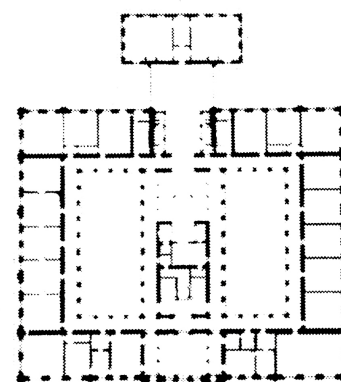
Os quatro pátios quadrados, anteriormente projetados, foram ligados dois a dois, formando dois pátios retangulares, com o objetivo de aumentar o espaço destinado ao



Figuras 1 – Vista da fachada principal do Liceu Passos Manuel, Lisboa.
Fonte: www.passosmanuel.pt



Figuras 2– Vista de um dos pátios do Liceu Passos Manuel, Lisboa.
Fonte: www.passosmanuel.pt



Figuras 3– Planta de piso do Liceu Passos Manuel, Lisboa.
Fonte: Alegre, 2012.

recreio e formatura dos alunos. Na zona de ligação dos dois pátios foi criado um recreio coberto” (Alegre, 2012, p.248).

Segundo Silva, o projeto final deste Liceu, iniciado pelo arquiteto José Luís Monteiro e concluído por Rosendo de Carvalheira, tem o seu suporte numa solução assente na disposição dos espaços em torno de um pátio, semelhante à tipologia colegial que “retoma muito da tradição conventual, associada a uma regulação precisa de actividades, tempos e hierarquias de usos e funções” (Silva, 2000, p.205).

Torna-se possível dizer-se que, uma vez que o arquiteto José Luís Monteiro obteve a sua formação em França, onde se diplomou em 1878, estamos perante uma “solução projectual do edifício Liceu, com princípios de concepção assentes numa linguagem de composição clássica e clara de influência francesa” (Moniz, 2002, p.60).

Segundo Alegre, esta solução de arquitetura escolar, integra novos espaços programáticos, e “reflete os estudos tipológicos de Durand para espaços escolares (...) adoptados pelos lycées franceses da segunda metade do século XIX: auditório, biblioteca, ginásio e laboratórios.

Considera-se assim, que a construção do Liceu Passos Manuel assinalou em Portugal “o primeiro momento de debate e reflexão em torno do edifício Liceu, no que diz respeito à concretização dos objetivos pedagógicos e higienistas da época” (Alegre, 2012, p.251).

Na sua generalidade, os edifícios Liceu distribuem os diferentes espaços letivos ao longo de galerias que se prolongam ao longo dos pátios exteriores, pátios estes que por si também evoluem de uma forma inicialmente colegial, encerrada, para uma estrutura mais aberta. Segundo Alegre, “o paralelismo estabelecido entre os colégios e os edifícios Liceus, na definição de uma instituição que promove a educação integral dos jovens, encontra-se também presente na disposição espacial destes edifícios Liceus.

O claustro conventual é o pátio de recreio, espaço à volta do qual o Liceu se organiza, o elemento central da vida do Liceu” (Alegre, 2012, p.355).

Ao mesmo tempo que o Liceu vive para o seu interior, deixa subjacente à ideia da clausura, a noção de proteção dos jovens face ao mundo exterior. Indício ainda hoje verificável pelos grandes gradeamentos que todas as escolas apresentam.

Como se pode perceber pela comparação das figuras 4, 5 e 6, que representam edifícios Liceu, mas que espelham épocas e regimes políticos diferentes, a tipologia da planta dos edifícios escolares sofrerá ao longo do tempo alterações, uma vez que o edifício escolar veio com o tempo consolidando o seu programa de espaços e os modos de organização espacial e funcional, ao mesmo tempo que acompanha os sucessivos modelos de organização pedagógica.

Nas primeiras décadas do século XX rumam-se a uma melhoria das condições do espaço escolar, que rompem com a estrutura de pátio exterior encerrado de que são exemplo os exemplos representados nas figuras 7 e 8, ainda que continue a considerar-se o pátio como elemento de ancoragem de circulações e acessos conferindo-lhe um papel organizador do espaço.

No futuro surgirão modelos que acompanham essas alterações e pretendem espelhar o percurso que a arquitetura escolar centrada no pátio percorre até chegar à tipologia pavilhonar, como ilustram as figuras 9, 10 e 11, sendo os dois últimos modelos o resultado de um projeto normalizado, cuja memória descritiva “salienta as principais condicionantes (...) e justifica a opção pela realização de um projeto-tipo” (Alegre, 2012, p.35).



Figura 4 – Planta Tipológica do Liceu Passos Manuel, Lisboa. 1882.
Fonte: Desenho do autor.



Figura 5 – Planta Tipológica do Liceu Camões, Lisboa. 1907.
Fonte: Desenho do autor.



Figura 6 – Planta Tipológica do Liceu Alexandre Herculano, Porto. 1914.
Fonte: Desenho do autor.



Figura 7 - Planta Tipológica do Liceu D. Filipa de Lencastre, Lisboa. 1930.
Fonte: Desenho do autor.



Figura 8 – Planta Tipológica do Liceu da Guarda, Guarda. 1960.
Fonte: Desenho do autor.



Figura 9 – Planta Tipológica do Liceu de Cascais, Cascais. 1964.
Fonte: Desenho do autor.



Figura 10 – Planta Tipológica do Liceu D. Pedro V, Lisboa. 1966.
Fonte: Desenho do autor.



Figuras 11 – Planta Tipológica do Liceu D. Dinis, Lisboa. 1968.
Fonte: Desenho do autor.

Nos edifícios de ensino primário, que conhecemos como escolas primárias, e cuja arquitetura facilmente reconhecemos, é também possível perceber a forma como a sua planta evoluiu ao longo do tempo, ao moldar-se às mesmas condicionantes e diretrizes a que obedeceram os edifícios Liceu.

Num estudo levado a cabo por Carvalho (2012) sobre a evolução do edifício escolar em Portugal, que aponta o seu foco para as escolas primárias desde os finais do século XIX até à contemporaneidade, é igualmente possível verificar os resultados de uma evolução. As questões responsáveis por este avanço são as mesmas que no caso do edifício Liceu conduziram a uma mutação tipológica no desenho da sua planta.

Conforme citou Carvalho, “ A criança (...) é uma planta humana que tem necessidade, primeiro que tudo, de ar e de sol para crescer, desenvolver--se e expandir-se. Não a tenhais, pois enclausurada em salas cuja capacidade é, muitas vezes, insuficiente, ou em pátios cercados por todas as partes de grandes muros e habitações que impedem a renovação da massa atmosférica. As edificações, nas quais se quer reunir um certo número de crianças, devem ser rasgadas por numerosas janelas, a fim de que se possa renovar o ar com a frequência necessária; que sejam completamente desembaraçadas para que a luz seja recebida sem obstáculo, e que a atmosfera ambiente receba o influxo benéfico do calor do sol, cercadas de pátios cobertos em parte, nos quais as crianças possam brincar em todo o tempo, e de pequenos jardins, onde elas vão trabalhar ou divertir-se, sempre que a estação o permita” (Manique da Silva, 2005, citado por Carvalho, 2012, p.132).

Admitindo que, entre outras questões, são novamente as questões higiénicas do espaço escolar que surgem relacionadas com os problemas de saúde apresentados pelas crianças, assinalando-se assim o arranque para uma linha de entendimento da educação e por consequência dos projetos de arquitetura, que no futuro revelariam um importante papel na saúde física e mental da sociedade.

Os edifícios que facilmente identificamos e que correspondem às escolas primárias são o resultado de um processo de homogeneização das construções escolares que ocorreu em Portugal durante o Estado Novo. Este processo dá-se, uma vez que “Na

estrutura montada pelo governo, a arquitetura era uma das formas mais expressivas de vincular a imaleabilidade do próprio estado. E foi através das obras públicas que, para além da construção de edifícios com programas de exceção (escolas, hospitais, tribunais, entre outros) (...) num projeto gizado por Salazar e Duarte Pacheco” (Carvalho, 2012, p. 139).

Segundo Moniz (2005), existiram durante os anos 30, três diferentes fases para a arquitetura do Estado Novo que entre si fizeram diferença na forma como as obras eram entregues aos arquitetos, e cujos resultados práticos refletem diferentes níveis de qualidade arquitectónica. É na terceira destas fases que entra a colaboração dos arquitetos que colaboravam com o regime, sendo também esta fase que pretende transportar até ao público as benfeitorias do Estado Novo no campo arquitectónico.

Os resultados dessa arquitetura tão portuguesa mostram um desfazamento relativamente ao contexto internacional da arquitetura. Conforme Carvalho, “o conservadorismo presente em Portugal teve reflexos na prática arquitectónica durante a década de 30 devido ao acentuado distanciamento e à inquietação que se fazia sentir no panorama arquitectónico internacional, fruto da evolução das ideologias e das políticas que no nosso país não tiveram eco, ao esbarrarem com a ditadura (...) na realidade, praticava-se um léxico historicista, em resposta à vontade do estado de restauração cultural, à imagem do que se fazia em outras ditaduras europeias” (Carvalho, 2012, p. 145).

A pertinência desta contextualização histórica prende-se com o facto de se acreditar ter sido a partir deste momento que terá sido obtida uma nova imagem para a arquitetura escolar portuguesa no que respeita a escolas primárias.

Segundo a análise de Carvalho, existem seis tipologias de escolas primárias, “que se desdobram em variantes desses mesmos tipos, e que, pela sua sistematização formal e funcional, refletem um pensamento serial na abordagem morfológica, enquanto objetos arquitectónicos” (Carvalho, 2012, p.172).

À semelhança da organização topológica que se elaborou na abordagem do edifício Liceu, procede-se a uma breve análise de 6 tipologias de escolas primárias de forma a compreender não só as alterações que os edifícios sofreram ao longo do tempo, mas também a forma como a parte construída de cada um deles se relaciona com o espaço de recreio. Como se pode verificar pela observação das figuras 12, 13, 14, 15 e 16, a planta manteve sempre um desenho retangular e “são geralmente acompanhadas por um amplo recinto para recreio” (Carvalho, 2012, p. 189).

Em todos os casos mencionados, o espaço de recreio corresponde ao espaço não construído do recinto escolar, e surge anexado ao edifício, localizando-se no seu exterior e dividido em dois espaços, sendo um “descoberto e outro coberto, que lhe era adjacente” e cuja existência se deve “ao facto de estarem previstas aulas de ginástica para as crianças, fruto das pedagogias higienistas, antecipando de igual modo a possibilidade de se protegerem das intempéries” (Carvalho, 2012, p.177).

Para além desta característica, estas construções tinham em comum a forma como a sala de aula se articulava com as instalações sanitárias. Essa rótula era estabelecida pelo espaço de recreio, que surge à semelhança do que acontece no edifício Liceu, como elemento organizador do espaço. Conforme Carvalho, “os sanitários estão articulados com a sala, sendo possível o seu acesso circulando pelo recreio coberto” (Carvalho, 2012, p.182).



Figura 12 - Planta Tipológica Conde de Ferreira, séc. XIX - 1860.
Fonte: Adaptado de Carvalho, 2012.



Figura 13 - Planta Tipológica Adães Bernardes, séc. XX - 1900.
Fonte: Adaptado de Carvalho, 2012.



Figura 14 - Planta Tipológica Rogério de Azevedo, séc. XX - 1935/40.
Fonte: Adaptado de Carvalho, 2012.



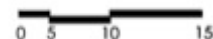
Figura 15 - Planta Tipológica Fernandes de Sá, séc. XX. (4 salas)
Fonte: Adaptado de Carvalho 2012.



Figura 16 - Planta Tipológica Fernandes Peres, séc. XX - 1960/70.
Fonte: Adaptado de Carvalho, 2012.



Figura 17 - Planta Tipológica P3, séc. XX - 1970/80.
Fonte: Adaptado de Carvalho, 2012.



No exemplo ilustrado na figura 17, correspondente a edificação tipo “P3”, este “novo tipo de construção escolar foi influenciado pelos movimentos de renovação pedagógica que emergiam na Europa” (Carvalho, 2012, p.207).

Este tipo de construções obteve também a designação de escola de área aberta, sustentada numa “metodologia de ensino baseada na livre circulação dos alunos e orientada pelos professores” (Carvalho, 2012, p.207). Segundo a autora, esta tipologia de edifício escolar subentende uma maior abertura à comunidade, e para o efeito incorporava uma área polivalente que apoiava a escola e de igual forma poderia abrir-se aos familiares e à comunidade.

O espaço de recreio corresponde ao espaço sobrance ao edificado e é revestido com “terra batida, habitualmente pontuado com árvores, e áreas cobertas, adjacentes às diversas entradas para os blocos das salas de aula” (Carvalho, 2012, p. 210).

Apresentam-se a seguir outros três modelos, representados pelas figuras 18, 19 e 20, que corresponderem a modelos de exceção na arquitetura escolar da sua época, pela forma como a sua geometria se apresenta diferente em relação às tipologias abordadas anteriormente.

Essa diferença torna-se visível quer na sua geometrização, quer na forma como o edifício se relaciona com o espaço de recreio, quer ainda no modo como este participa na sua organização interna.

Apresentam nos casos representados nas figuras 18 e 20 uma planta em “L”, e no caso ilustrado na figura 19, uma planta em “U”.



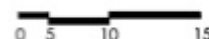
Figura 18 - Planta Tipológica do JI do Aleixo, Porto. (1965/74).
Fonte: Adaptado de Carvalho 2012.



Figura 19 - Planta Tipológica do JI do Falcão, Porto. (1975/90).
Fonte: Adaptado de Carvalho 2012.



Figura 20 - Planta Tipológica do JI de S. Tomé, Porto. (1975/90).
Fonte: Adaptado de Carvalho 2012.



Pode concluir-se que as escolas primárias referentes às tipologias ilustradas nas figuras 12, 13, 14 e 15 possuem uma mancha de ocupação relativamente pequena, correspondente a um pequeno lote, característica dos centros históricos das cidades, localizando-se face à rua, o que possibilitava que a restante área se destinasse ao espaço de recreio, ao mesmo tempo que constituía uma barreira visual que visava preservar o ambiente de proteção interna face ao exterior. A sua área letiva apresenta-se superior à não letiva, como resultado de os programas da época se centrarem essencialmente na sala de aula. De certa forma as suas características são comuns, ainda que se insiram em momentos historicamente diferentes, em que os casos 12 e 13 correspondem à 1ª República e os casos 14 e 15 ao Estado Novo.

O caso ilustrado na figura 18 apresenta-se como excepcional, e remete ao período de falência das ideias Salazaristas. Segue uma tendência diferente das anteriores, que coloca “em causa os princípios modernistas, (...) como a tentativa de aproximação da arquitetura ao lugar do e ao Homem” (Carvalho, 2012, p.249).

Nas figuras 19 e 20 ilustram-se dois exemplos contemporâneos, facilmente contextualizados com a liberdade de pensamento arquitectónico inerente ao pós 25 de Abril, que no campo da arquitetura escolar deixou de exigir que esta seguisse “a obrigatoriedade da não coeducação, um condicionante programática” (Carvalho, 2012, p.251).

À sua dimensão urbana, estas escolas primárias foram implantadas em terrenos com áreas mais generosas do que até aí acontecera, o que possibilitou “ter áreas descobertas de recreio com uma média de ocupação de 75%” (Carvalho, 2012, p.252).

5.2.2 - O papel social do espaço de recreio

O espaço de recreio deve ser constituído como sendo um local cuja única função deverá ser o desenvolvimento harmonioso da criança. Pegando nas palavras de Correia (1989, p.3), “O espaço de jogo é um espaço onde se joga e se aprende proporcionando-se às crianças um desenvolvimento total; motor, social, emocional, cognitivo e estético”. Onde também se pode compreender que para o mesmo autor é importante que este espaço concilie a dupla valência de, por um lado conferir à criança o direito de brincar, explorar o espaço de forma livre, experimentar, imaginar e optar, e ao mesmo tempo ser um adulto a ter um papel preponderante no desenvolvimento do projeto educativo.

Assim, deverão estar reunidas neste espaço as condições funcionais e estruturais necessárias à consecução do objetivo proposto.

O mesmo autor considera que deverá ser dada à criança a possibilidade de recriar a cada instante. Ou seja, esta deve conseguir conservar o interesse e a curiosidade pelo espaço ainda que já o conheça e não seja para ela uma novidade. Sendo que esta complexa capacidade deve decorrer do espaço e não da criança. “O espaço a ser concebido nunca poderá ser apresentado à criança como um espaço acabado” (Correia, 1989, p.3).

O espaço tem de estar à altura das exigências adaptativas da criança. O carácter social do espaço estará assegurado no espaço de recreio no momento em que este comportar em si um conjunto significativo de referências sociais representativas do, e para o desenvolvimento da criança.

Importa então, conjugar num só plano a criança e a sociedade, tornando o espaço de recreio num admirável local para as crianças.

A mesma ideia pode encontrar-se nas palavras de Hohmann e Weikart (1997, p.212) que consideram que “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças”. A confirmação de que no espaço de recreio é dada à criança a total liberdade de que ela

necessita para se comportar livremente enquanto se relaciona com o meio e com as restantes crianças, desenvolvendo assim desde cedo uma consciência social sólida.

Kevin Lynch, na sua obra “A Boa Forma da Cidade” (2007), destaca a importância do exercício do desenho urbano na construção da cidade moderna, onde a fruição do espaço público pode originar uma intensa vida urbana a partir do momento que esta esteja acessível e seja dotada de vitalidade, sensação, adequação e controlo.

Para bem compreendermos o cruzamento de ideias que aqui se estabelece devemos assumir o espaço de recreio como sendo o espaço público no ambiente escolar, pelas suas características e pela sua própria definição.

5.3 - A Cidade da criança

5.3.1 - O desenho de espaços para crianças

Cada criança tem, genuinamente, já consigo um passado, um conjunto de experiências que constituem a sua história, decorrente do espaço que experiencia no seu dia-a-dia, da representação do lugar, das sensações que vai descobrindo, dos gestos, das emoções, da aprendizagem, do seu imaginário, da sua memória, em tudo diferente da de um adulto. De todos os espaços que possa vivenciar, é o espaço público aquele que lhe pode proporcionar maior quantidade de estímulos. A sua complexidade e a capacidade que este tem de congrega os mais variados tipos de informação, de conhecimentos e benefícios, atribui ao espaço público um importante papel na formação do ser humano, de um ser atuante na rua e no espaço público que encontra por toda a cidade.

Através da vivência que as crianças ganham na exploração dos espaços cria-se uma certa cumplicidade entre a criança e o meio. Barbosa e Horn demonstram essa influência do espaço sobre a criança dizendo que “o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções” Barbosa & Horn (2008, p.51). No entanto, por vezes, as crianças veem as suas possibilidades ultrapassadas pela própria construção do espaço, que por dificuldades técnicas ou mesmo pela escolha dos materiais, impedem os seus olhos curiosos de usufruir inteiramente desse espaço.

Para as crianças, perder a capacidade de agir autonomamente no espaço público da sua cidade é um grande obstáculo ao seu crescimento.

Em resposta a estas barreiras, a temática “cidade da criança” é já abordada internacionalmente. Prova de que existe já uma consciência global para as questões do desenvolvimento da criança na cidade e, cada vez mais, uma maior vontade de projetar arquitetura à medida das crianças.

Em 1997, na cidade de Nápoles, Itália, ocorreu um Fórum Internacional das Cidades à Medida das Crianças, onde estiveram presentes entidades do poder local, entre os quais o Presidente do Conselho Italiano, Romano Prodi, que manifestando a sua opinião afirmou que “Já não é suficiente fornecer às crianças serviços de apoio à infância, devemos na verdade devolver-lhes as cidades” (*in*, TONUCCI, 2009, p. 154). A cidade democrática não pode permitir-se ser culpada de impedir o total desenvolvimento dos seus cidadãos. Se por um lado as crianças perdem pela perda da cidade, também a cidade perderá pela perda das crianças.

5.3.2 - O papel da criança nas decisões de projeto;

A boa forma de conhecermos uma realidade está para além de uma simples observação. Ao projetar para um determinado contexto, para um meio, para um ou vários utilizadores deve ter-se em consciência a maior proximidade com o real. Só ao atingir essa profundidade de conhecimento estaremos em posição de avançar para o exercício da arquitetura.

“Projetar, planejar, desenhar, não deverão traduzir-se para o arquiteto na criação de formas vazias de sentido, impostas por capricho da moda ou por capricho de qualquer outra natureza. As formas que ele criará deverão resultar, antes, de um equilíbrio sábio entre a sua visão pessoal e a circunstância que o envolve e para tanto deverá ele conhecê-la intensamente, tão intensamente que conhecer e ser se confundem” (Távora, 1996, p.74)

Dessa forma, o exercício de incluir a opinião das crianças nas opções do desenho de arquitetura dos espaços que lhes são especialmente dedicados pretende tanto que estas verbalizem a sua vontade como que estas sejam observadas no contexto lúdico, tentando perceber as suas opções e decisões dentro do seu próprio mundo, atingir dessa forma a génese da questão e aproximar ao máximo a solução gerada da vontade da criança.

Pretende-se portanto “entender as crianças e seus mundos a partir dos seus próprios pontos de vista” (Vasconcelos, 2007, p.8).

Para melhor ilustrar a participação da crianças de forma direta e indireta, aquela em que a criança é não só observada mas também questionada, refere-se aqui um estudo levado a cabo por Martins (2010), em Curitiba, Brasil, em que este autor seguiu uma metodologia de análise sustentada em quatro núcleos de significância: os brinquedos e as brincadeiras, o contacto com a natureza, as relações afetivas e por último as rotinas instituídas. Os resultados deste estudo revelam que “(...) embora as crianças nomeiem os espaços da sua preferência e aqueles de que mais gostam, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e

autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si. As crianças preferem espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar” (Martins, 2010, p.98).

A Sociologia Infantil, especialmente no que diz respeito ao modo como vemos as crianças e a infância vem reconhecer a criança como sujeito social de forma plena, ativa e competente e de direito, capaz de se tornar contribuinte da sua história de vida, da educação e da sociedade. “Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação ao seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social” (Sirota, 2001, p.11). O mesmo é validado por Kuhlmann (2008, p. 10) “(...) infância como uma condição da criança, na qual o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida, desse modo, é (...) preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhece-las como produtoras da história”. Desse modo devemos fazer uma tentativa para compreender a infância nesta perspectiva, que apresenta as crianças como agentes sociais e procura compreender as suas ações a partir delas mesmas. A pertinência destas considerações prende-se com o facto de apresentarem uma relação entre a fase de pesquisa, em que a partir da forma como as crianças se apropriam do espaço, nos apercebemos da qualidade do mesmo, e os comportamentos das mesmas tanto no espaço público como no espaço escolar onde se inclui o recreio.

Assim, compreendemos que não existe unicamente uma infância, pois apesar de influenciadas por realidades sociais, económicas e culturais diferentes, percebemos que as crianças possuem características semelhantes e universais. Desta forma encontramos crianças que vivem diferentes infâncias, segundo um conjunto de elementos heterogéneos. “A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o género ou a pertença única. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenómeno singular e universal” (Sarmiento, 2008, p.24).

Como tal, a vontade de uma criança num dado tempo pode diferir da vontade de uma outra criança que lhe é próxima ou não. A dificuldade de elaborar um programa de projeto para um espaço de recreio pode residir em questões como esta.

Um programa de Verão que aconteceu em 2012 durante 12 dias, no Cairo, orientado por arquitetos, que englobou 11 crianças alemãs e 25 egípcias, teve como finalidade intervir sobre o espaço de recreio de duas escolas (Capresi & Pampe, 2013, p.9). Neste programa os principais intervenientes foram as crianças, dado que a metodologia de intervenção adotada tinha como especial item a participação da criança, com o objetivo de criar soluções para o projeto dos espaços de recreio nas escolas, na maioria delas com recurso a matérias primas de baixo custo, e usando sistemas construtivos muito simplificados.

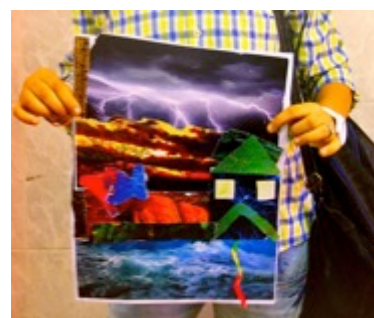
Dessa forma realçar o cariz flexível e adaptativo destes espaços e do seu mobiliário, no que respeita às suas funções e significados, uma vez que estes seguem a imaginação e os sonhos das crianças. O que foi pedido às crianças foi que através de colagens de papel, como se ilustra nas figuras 22 e 23, representassem os seus sonhos, as suas necessidades, prioridades e desejos. Este mecanismo cria um consciência global entre o grupo de crianças que resultará num ponto positivo no que respeita à aceitação do espaço criado, e na sua futura manutenção. A identidade atribuída ao espaço decorre das ideias das crianças, logo estas irão sentir-se inseridas e confortáveis no ambiente criado (Capresi & Pampe, 2013, p.12).



Figura 21 – Capa do Livro: Learn, Move, PlayGround.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figura 22 – Colagem feita por uma criança.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figuras 23 – Colagem feita por uma criança.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

A ideia de conceber arquitetura através da participação tem vindo a ser explorada e encontra-se em crescente aplicabilidade. Susanne Hofmann, autora do livro “Architecture is Participation” apela a esse como sendo um método de intervenção de sucesso dada a aceitação que tem obtido por parte das massas. “As políticas das estruturas de decisão estabelecidas têm sido questionadas, o novo processo de participação no projeto de edifícios e espaço público está a ser testado, e uma nova cultura de planeamento está a surgir” (Hofmann, 2014, p.5).

Segundo Hofmann, o seu gabinete trabalha paralelamente com a Universidade Técnica de Berlim, onde estudantes de arquitetura executam os seus projetos com a participação dos utilizadores finais. No caso dos projetos que envolvem crianças, os estudantes têm a possibilidade de aprender a compreender as necessidades, os sonhos e desejos secretos para o mundo que os rodeia. Ao expressar as suas vontades através de colagens, em que o que lhes foi pedido foi que criassem atmosferas, ou seja, ambientes, estão a dar aos arquitetos um grande benefício no que respeita à matéria prima conceptual.

Conforme citou Capresi & Pampe, “A grande vantagem de trabalhar com atmosferas como instrumento de desenho, é que isso permite ao espaço tornar-se uma incerteza. Com atmosferas queremos dizer um modo operativo em que os arquitetos devem representar e visualizar através de maquetes, instalações, desenhos, fotomontagens ou discursos. Pode parecer estranho a princípio, mas a ambiguidade



Figura 24 – Participação através da construção de maquetes.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

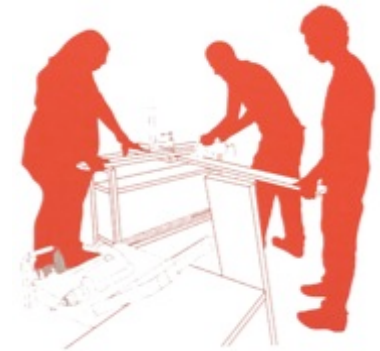


Figura 25 – Grupo de monitores do projeto.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figura 26 – Apresentação das ideias através de colagens.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

das atmosferas, o facto de não serem palpáveis, traz contingências para o processo de projeto e comunicação que oferecem um vasto rol de oportunidades.

Mais ainda, um processo de participação pode trazer condições complexas e ambíguas. E são exatamente estas as condições que permitem ao arquiteto trabalhar de forma criativa com o utilizador” (Hofmann, 2014). Pode surgir a questão que tenta compreender se o arquiteto através da análise de uma colagem conseguirá com toda a certeza compreender o que a criança lhe propõem ou sugere. Para Hofmann, esse mecanismo fará parte do processo criativo, e será sempre um ponto positivo, mais do que um entrave ao processo.



Figura 27 – Participação das crianças através de colagens.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

5.3.3 – Vontades traduzidas em projeto

De acordo com o exposto no ponto anterior deste capítulo, é possível traduzir as ideias, as vontades e necessidades de um utilizador na concretização material de um espaço ou de um objeto.

Partindo da análise das descrições e esquemas feitos pelo utilizador são dedutíveis formas de logro organizadas por famílias. Segundo os autores Capresi & Pampe (2013) e as conclusões do seu estudo, as crianças podem usufruir do recreio das seguintes formas: Saltar, escalar, esconder, agrupar, estar, conversar, baloiçar e equilibrar.

A fase seguinte diz respeito ao momento em que deverá existir um esforço do arquiteto para conceber um espaço ou um objeto capaz de proporcionar estas ações.

Não existe segundo os autores a necessidade de cada objeto ter unicamente uma função, residindo aí um ponto interessante, que estimulará a criatividade do arquiteto quando este, ao conceber os objetos que irão pontuar e organizar o espaço de recreio, resume no mesmo objeto várias possibilidades.

O “saltar” e o “escalar” são um exemplo de duas ações que podem surgir agrupadas. No estudo levado a cabo pelos mesmos autores, a solução para estes dois momentos surge sobre a forma de uma “janela” (figura 28) e sobre a forma de “rampas” (figura 29).

Como se pode ver na figura 28, a janela pode surgir disposta em diálogo com uma das paredes exteriores do edifício, criando assim a possibilidade de interação entre ambas, ou aparecer como objeto livre no espaço de recreio, incitando a que as crianças subam para ela como se pode observar na figura 30.

O mesmo acontece com as rampas, que tanto podem aparecer associadas ao entorno ou dispersas, como associadas entre si (figura 31). A sua altura pode variar, criando uma multifuncionalidade do recreio, e inclusivamente os espaços criados entre elas podem também tornar-se pontos de interesse (figura 32).

Reserva-se também a possibilidade de incluir mais volumes, em forma de caixas, para que ao interagir com as rampas se possa variar o tipo de brincadeira e o seu grau de dificuldade. O uso de cordas (figura 33) pode facilitar a escalada no caso de crianças mais pequenas, e ao mesmo tempo criar jogos de grupo, em que a realidade “rampa” é transfigurada na mente criativa da criança tornando-se numa montanha ou num icebergue.

A figura 34 apresenta uma sugestão para o desenho das rampas em planta. (Capresi & Pampe, 2013, p.95).



Figura 28 – Janela.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figura 29 – Rampas.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

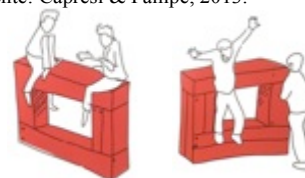


Figura 30 – Janelas, diferentes usos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figura 31 – Rampas.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

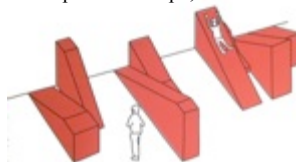


Figura 32 – Espaço entre as rampas.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figura 33 – Rampas, diferentes usos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

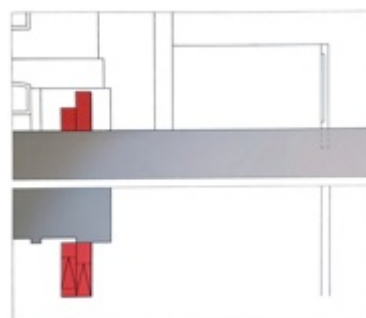


Figura 34 – Planta e alçado das Rampas.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

O “esconder” e “agrupar” surgem materializados através de “tubos” e de “plataformas”, como se pode ver nas figuras 35 e 36, respetivamente.

No mesmo estudo sugere-se que os tubos surjam em diferentes posições, com diferentes diâmetros e alturas, de forma a que estes encorajem o seu atravessamento, promovendo jogos de movimento, em que a criatividade levará as crianças a simular comboios que, por exemplo, atravessam túneis.

Colocados na vertical, servirão como ponto de encontro, onde as crianças se reúnem em círculo, podendo também ser utilizados como caldeiras para plantar árvores. Estes diferentes usos podem ser visualizados através das ilustrações da figura 37.

Na figura 38 sugere-se a representação em planta dos tubos em diferentes posições. As plataformas poderão ter também diferentes alturas, permitindo brincar em pequenos grupos ou motivar usos como comer, ler ou jogar um jogo, como se pode observar na figura 39.

A existência de pequenos nichos na parte inferior destas plataformas poderá também servir certo tipo de brincadeira, o lugar secreto e a sensação de abrigo. Na figura 40 apresenta-se uma vista em alçado destas plataformas. (Capresi & Pampe, 2013, p.103).



Figura 35 – Tubos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figura 36 – Plataformas.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figura 37 – Tubos, diferentes usos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

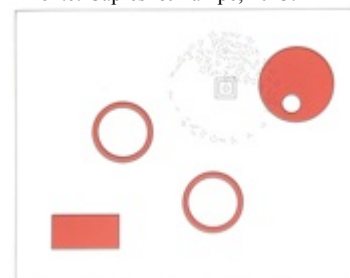


Figura 38 – Planta, Tubos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

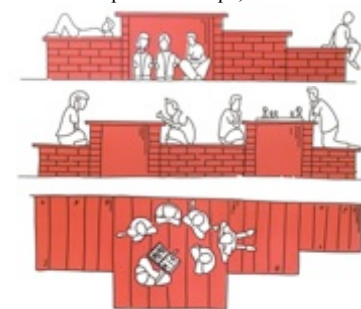


Figura 39 – Plataformas, diferentes usos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

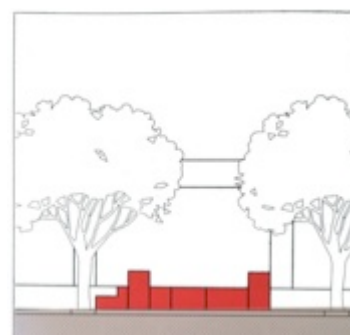


Figura 40 – Alçado, Plataformas.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

O “estar” e o “conversar” aparecem concretizados em formas geométricas que se podem ver nas figuras 41 e 42, dispostas de forma simples ou agrupadas entre si. Nos dois casos recomenda-se que estes elementos se coloquem juntos de árvores, usufruindo assim de sombra, proporcionando ao mesmo tempo proteção à própria árvore como se pode ver na figura 43.

Desta forma proporcionam o “estar” de forma individual ou em grupo, promovendo o diálogo e o descanso entre as crianças. Para além de poderem surgir junto das árvores, estes elementos podem estar colocados de forma contígua às paredes do edifício, usufruindo assim da sombra própria destes elementos opacos. Estes elementos sugerem algo que comumente designamos de “banco”, podendo estes ter alturas e orientações variáveis como se ilustra na figura 44.

Na figura 45 podemos ver como surgem estes elementos representados em planta e em alçado. (Capresi & Pampe, 2013, p.111).



Figuras 41 e 42 – Bancos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

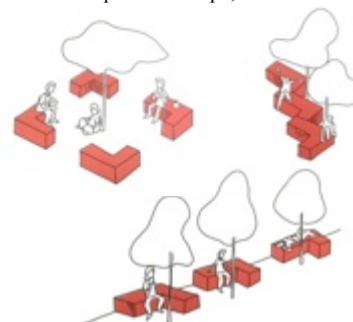


Figura 43 – Bancos juntamente com árvores.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

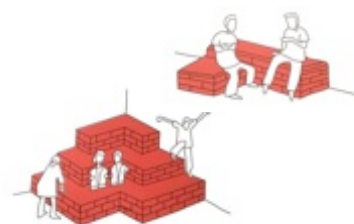


Figura 44 – Bancos anexados ao edificado.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

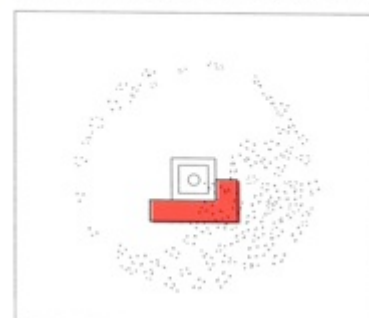
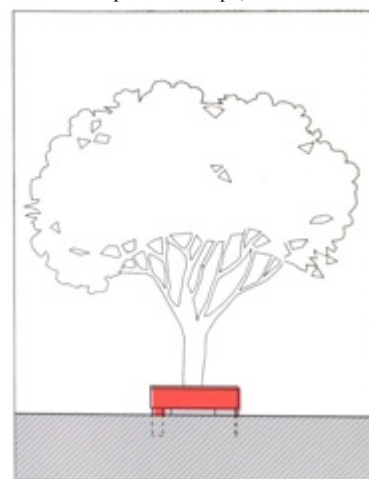


Figura 45 – Alçado e Planta, Banco.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

Os jogos de “baloçar” e “equilibrar” concretizam-se sob a forma de barras horizontais de várias larguras que podemos ver nas figuras 46 e 47, que na prática irão sectorizar a idade das crianças alvo de acordo com o nível de dificuldade. Estas barras podem surgir de forma isolada ou combinadas com entre si, criando assim interação entre as crianças.

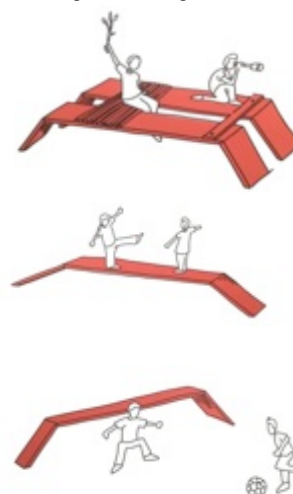
Estando ligadas horizontalmente, como na figura 48, podem gerar uma plataforma multifuncional que pode ser explorada de diversas formas e onde mais uma vez cabe à criança imaginar o cenário perfeito para aquele momento, como se ilustra na figura 49. Sendo as alturas das barras também variáveis, um delas poderá, num contexto isolado, servir com baliza de futebol como se vê na figura 50.

As barras podem também surgir colocadas na vertical, ligadas entre si por elementos horizontais, e sugerir jogos de atravessamento e equilíbrio com se pode ver na figura 51. Na figura 52 pode ver-se um exemplo de um jogo de suspensão. Também neste caso podem ser acrescentados elementos a esta instalação. No caso das cordas, estas podem servir para fazer jogos de escalada, como se ilustra nas figuras 52 e 53, gerando oportunidades de desafio entre as crianças com diferentes níveis de dificuldade.

Na figura 54 pode observar-se a apresentação destes elementos em alçado. (Capresi & Pampe, 2013, p.117).



Figuras 46 e 47 – Barras verticais; Barra horizontal.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figuras 48, 49 e 50 – Barras horizontais, diferentes usos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.



Figuras 51, 52, 53 – Barras verticais, diferentes usos.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

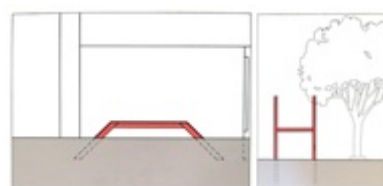


Figura 54 – Alçado barra horizontal; Alçado barra vertical.
Fonte: Capresi & Pampe, 2013.

VI – Construção de um Inquérito

Feita a exposição da literatura, segue-se a fase que irá mostrar como o inquérito destinado às crianças foi construído. O que se pretende nesta fase é demonstrar como cada uma das questões que se colocarão às crianças refletem em si conteúdos de interesse para as variáveis em análise.

Esta recolha de informação ficará mais completa se a ela juntarmos os dados que nos chegarão pela via administrativa de cada instituição. No entanto, existem mais dois inquéritos desenvolvidos pela Divisão de Espaço Públicos da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, com a colaboração de outros estagiários, destinados aos diretores das escolas, aos professores e aos auxiliares de educação.

A resposta aos inquéritos por parte das crianças está sujeita a autorização por parte dos órgãos diretivos das escolas, e será feita de forma anónima. O inquérito destina-se a todas as crianças que frequentem os estabelecimentos de ensino EB-1/2. No caso de crianças que ainda não tenham capacidade de escrita estas deverão para o efeito ter a ajuda dos auxiliares de ação educativa.

Por forma a completar a informação relativa ao espaço a intervir, no que respeita às suas atuais condições, foram elaboradas paralelamente ao questionário primeiramente referido sete fichas de diagnóstico que se encontram anexas a este documento. Na sua elaboração foi considerada a legislação Portuguesa que diz respeito à segurança dos espaços de jogo e recreio, a saber:

- DL 379/1997 de 27 de Dezembro, onde estão estabelecida as condições de segurança a comprovar em espaços de recreio e jogo (D.R. n.º 298, I Série A, de 27 de Dezembro);

-DL 119/2009, na medida em que apresenta as alterações ao DL 379/1997 (D.R. n.º 96, I Série, de 19 de Maio).

De seguida será feita uma revisão do questionário onde se indicará, para cada questão, quais as temáticas do capítulo anterior tocadas em cada ponto de análise.

Na primeira questão, onde se questiona a criança quanto ao tipo de habitação em que reside, o que se pretende é compreender o tipo de relação que esta tem com o espaço, e o que o espaço representa para ela. Para tal, são dadas à criança duas hipóteses de resposta, onde esta dirá se vive numa moradia ou num apartamento. Assumindo-se as diferenças físicas entre estes dois tipos de espaços de habitação, pode admitir-se que “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente” (Horn, 2004, p.28).

Na pergunta seguinte, questiona-se a criança sobre os locais onde brinca com maior frequência, com a intenção de compreender o modo como esta opera mediante o espaço e, uma vez que uma das hipóteses de resposta visa a escola, compreender até onde a criança explora o tempo não letivo, aquando da frequência escolar, já que “fora do seu território, o ser humano é obrigado a equacionar suas relações espaciais e ajustar comportamentos-padrão para os diferentes tipos de lugar, o que dificulta uma convivência lúdica com cada situação” (França, 1994, p.36).

A terceira questão, pretende saber diretamente se na escola que determinada criança frequenta existe um espaço de recreio, e na quarta questão, se a criança o frequenta. A pertinência destas duas questões de resposta direta reside na importância de compreender se a criança valoriza o lúdico e se está a frequentar o espaço e o tempo da atividade não letiva, ao mesmo tempo que desenvolve em si as faculdades sociais que o recreio pode estimular, tendo em conta que “Ao brincar as crianças, rodeadas de um mundo de gigantes criam um outro mundo, pequeno, que é adequado a elas, e por outro lado o adulto, rodeado pela ameaça do real, retira o horror ao mundo fazendo dele uma cópia reduzida” (Benjamin, 1928, p.470).

Na pergunta número cinco, mais uma vez se está a valorizar o conhecimento da temática do espaço para o ser humano, a noção de espaço que este possui, dos equipamentos que pontuam o recreio e a apropriação deste por parte da criança, bem

como o modo operativo desta no recreio, quando questionada sobre os motivos que a levam a não frequentar o espaço de recreio, considerando-se que “O espaço de jogo é um espaço onde se joga e se aprende proporcionando-se às crianças um desenvolvimento total: motor, social, emocional, cognitivo e estético” (Correia, 1989, p.3).

O mesmo acontece na pergunta número seis, onde para além disto se pretende avaliar a importância que o brincar tem para cada criança e a gestão que esta faz da componente não letiva do ambiente escolar, ainda que desta vez queiramos tornar claras as motivações da criança para que esta frequente o recreio. Pretende-se compreender os polos de atração que o espaço tem para que a criança se sinta confortável ao frequentá-lo e da mesma forma entender o número de operações necessárias para a sua adaptação a cada realidade, atentando no facto de que “o exorbitante número de pessoas que se reúnem numa superfície insuficiente, numa busca ostensiva do encontro com a realidade dos elementos (o sol, o vento, a terra e a água) exige a transformação sistemática da natureza num serviço técnico” (Koolhaas, 2009, p.35), tendo presente que “O recreio é uma área maravilhosa para as crianças” (Hohmann e Weikart 1997, p.212), corroborando a ideia de liberdade presente na componente lúdica do recreio por oposição às regras diferentes da sala de aula.

Com a questão número sete pretende-se que a criança expresse os seus hábitos e jogos mais frequentes, sabendo que estes são limitados pelas possibilidades que o espaço de recreio lhe possibilita e, por outro lado, dar à criança a oportunidade de se expressar relativamente aos seus desejos, sonhos e vontades, de forma a que, analisando a sua opinião, possam ser tomadas decisões de projeto destes espaços de acordo com as necessidades da generalidade do grupo de crianças que o frequenta, focando a atenção no ambiente por elas transmitido, pois conforme citou Capresi & Pampe (2013) “A grande vantagem de trabalhar com atmosferas como instrumento de desenho, é que isso permite ao espaço tornar-se uma incerteza. Com atmosferas queremos dizer um modo operativo em que os arquitetos devem representar e visualizar através de maquetes, instalações, desenhos, fotomontagens ou discursos. Pode parecer estranho a princípio, mas a ambiguidade das atmosferas, o facto de não serem palpáveis, traz contingências para o processo de projeto e comunicação que oferecem um vasto rol de oportunidades.

Mais ainda, um processo de participação pode trazer condições complexas e ambíguas. E são exatamente estas as condições que permitem ao arquiteto trabalhar de forma criativa com o utilizador” (Hofmann, 2014).

Na pergunta número oito, onde se dá à criança a oportunidade de esta referir aquilo que mudaria no recreio da sua escola para o tornar melhor, reflete-se a componente que diz respeito ao papel da criança nas tomadas de decisão, mas ao mesmo tempo responsabilizá-la para assumir consciência da sua decisão quando confrontada com o resultado final. Na análise da resposta o técnico deve ter em conta que “embora as crianças nomeiem os espaços da sua preferência e aqueles dos quais gostem, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si. As crianças preferem espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar” (Martins, 2010, p.98).

As questões número nove, dez e onze pretendem recolher, através da criança, as características do recreio da sua escola naquele momento, de forma a que o arquiteto tome conhecimento da realidade através da opinião da criança para desta forma ter pleno conhecimento de causa da situação a intervir. “Projetar, planejar, desenhar, não deverão traduzir-se para o arquiteto na criação de formas vazias de sentido, impostas por capricho da moda ou por capricho de qualquer outra natureza. As formas que ele criará deverão resultar, antes, de um equilíbrio sábio entre a sua visão pessoal e a circunstância que o envolve e para tanto deverá ele conhecê-la intensamente, tão intensamente que conhecer e ser se confundem” (Távora, 1996, p.74).

Na pergunta número doze pede-se que a criança coloque por ordem da sua preferência uma série de atividades que podem fazer parte do seu tempo de recreio, relevando a importância do lúdico na atividade não letiva e como importante componente social, com a intenção de “entender as crianças e seus mundos a partir dos seus próprios pontos de vista” (Vasconcelos, 2007, p.8).

Na pergunta número treze dá-se à criança a possibilidade de escolher de um conjunto de equipamentos de jogo aqueles que mais gostava de ver aplicados no recreio

da sua escola, tendo em vista a sua participação nas decisões de uma matéria que lhe diz diretamente respeito. À imagem do que é defendido por Susanne Hofmann, autora do livro “Architecture is Participation” (2014), que apela à participação como sendo um método de intervenção de sucesso dada a aceitação que tem alcançado, “As políticas das estruturas de decisão estabelecidas têm sido questionadas, o novo processo de participação no projeto de edifícios e espaço público está a ser testado, e uma nova cultura de planeamento está a surgir” (Hofmann, 2014, p.5).

Por último, na questão número catorze, em que se pretende que a criança informe acerca das suas companhias no recreio, valoriza-se a componente social do recreio uma vez que “as crianças preferem espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar” (Martins, 2010, p.98), assumindo que o espaço de recreio possui um papel importante na confluência de ideias e culturas num espaço que “é planeado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças garantindo o bem estar de cada uma e do grupo como um todo” (Horn, 2004, p.37).

Crê-se neste momento poder, através da aplicação deste inquérito e da recolha de informação no terreno, complementada pela que nos chegará pela via administrativa, mais os resultados dos inquéritos aplicáveis aos diretores das escolas, professores e auxiliares de ação educativa, conseguir obter resultados capazes de influenciar o projeto de arquitetura dos espaços de recreio em ambiente escolar, que consideramos durante todo este estudo.

Pela sua natureza e ainda que o consideremos concluído, este inquérito encontra-se aberto a futuras alterações, motivadas por novas aferições teóricas ou por, após a sua aplicação prática, uma ou mais questões se manifestarem irrelevantes ou impotentes no que respeita à obtenção de resultados. Até lá esta será uma versão base do instrumento que se propôs criar, confinada numa relação de qualidade e tempo.

VII – Conclusões Finais

Alcançada esta fase do estudo, compreende-se a importância do lúdico para o ser humano e as motivações que levam à criação dos espaços de logro, lazer e jogo, em particular para as crianças em ambiente escolar. Muito para além da parte não construída do edifício escolar destinada ao jogo, o recreio concentra em si estratégias de promoção das capacidades motoras e cognitivas da crianças, sustentando igualmente um importante carácter social que promove o convívio e a troca de experiências e culturas. Conclui-se também que, ao assumir-se como a componente não letiva do calendário escolar, este funciona como um potenciador das capacidades de aprendizagem quando combinado com a componente letiva.

Uma vez que dentro do edifício escolar este é o único elemento destinado ao lazer, é da competência de quem projeta e concebe fazê-lo da melhor forma possível, tendo em conta as opiniões, necessidades e prioridades das crianças. Mas como? Pois bem, no que concerne ao exercício de projeto de espaços de recreio, dentro do que se pôde absorver ao estagiar na Divisão de Espaços Públicos da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, conclui-se que na sua grande parte as diretrizes existentes correspondem a normas constantes dos regulamentos que visam unicamente garantir parâmetros relacionados com acessibilidades, segurança e manutenção dos espaços. Logo, tanto esta realidade como a matéria de estudo desta dissertação aponta-nos a necessidade ou o interesse em que se convencionem outros princípios não vinculativos de projeto para este tipo de espaços.

Admitiu-se assim que seria interessante fazer surgir essas diretrizes através da participação da criança na discussão das ideias de projeto, dando-lhes voz ativa nesse processo de projeto. Ao longo desta dissertação abordou-se um projeto que teve lugar no Cairo, onde foram recolhidas ideias de crianças através de colagens de papel, onde a única coisa que lhe pediram foi que representassem os seus sonhos, as suas vontades e posto isso, os técnicos envolvidos no projeto tratariam de interpretar os seus desejos e prioridades, transpondo isso para uma realidade tridimensional, que as mesmas crianças teriam oportunidade de ir testando para, por um lado, aprimorar o resultado final, e por outro, ganhar uma consciência global que se traduzirá como positiva na futura

manutenção e aceitação do espaço de recreio construído. Foi com este intuito que a Divisão de Espaços Públicos da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, na pessoa da Arquiteta Maria João Veloso, decidiu abraçar um projeto pioneiro que através de inquéritos dirigidos a crianças tratasse de seguir a linha de pensamento das mesmas, e numa segunda perspectiva encorajar a sua criatividade artística.

Ao expor as crianças a este tipo de estímulos acredita-se que estas terão uma reação positiva comprovada pelo fascínio dos seus sorrisos, que posteriormente darão às equipas envolvidas neste tipo de projetos a certeza de terem saído vitoriosas. Nas crianças refletir-se-á orgulho nelas próprias por terem algo novo com que brincar assinado por elas mesmas. Tornam-se clientes e alvos das suas próprias ambições.

O dia-a-dia de projeto de espaços de recreio nesta divisão resume-se à escolha de mobiliário e objetos a partir de um catálogo, desprovido de significância para o local a implantar e de significado para quem o vai usufruir. Concluindo-se desta forma que o ato de conceber um espaço de recreio não deve resultar apenas da leviana escolha de objetos que pontuarão aleatoriamente um espaço vazio. Deverá haver, então, um esforço para criar um espaço ajustado sobretudo às necessidades e desejos da criança.

Um estudo anterior levado a cabo nesta secção por Ribeiro (2013), demonstra que na sua grande maioria, os parques de recreio existentes no ambiente urbano se encontram desajustados das realidades em que se inserem. Assim, mais se reforça a premissa primeira deste estudo que aponta para a necessidade de criar espaços adequados às necessidades de uma dada amostra, com valores e identidade próprios. Sugere-se pois, uma mudança na forma como se olha para o planeamento.

Um espaço de lazer não deve ser abordado como sendo apenas um espaço exterior ao edificado que, da mesma forma, não deve ser ocupado sem um sentido que lhe confira um uso adequado a uma realidade. O resultado dos tradicionais modos de planear espaços de recreio conduziu a espaços abandonados e conseqüentemente degradados pelo tempo e pelo vandalismo subjacente a espaços não frequentados.

Por último, dizer que poderia ser interessante partir deste estudo para um exercício prático de melhoramento ou mesmo planeamento de um ou mais espaços de recreio no município de Vila Nova de Gaia, sendo possível que esses casos viessem a servir de exemplo ao nível do município e também do país, ao incluir nos seus projetos não só normas relativas a acessos e segurança mas também a participação ativa das crianças.

VIII. Bibliografia

ALEGRE, Maria Alexandra de Lacerda Nave (2012). *Arquitetura Escolar, O Edifício Liceu em Portugal 1882-1978*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

ALVES, Fernando Brandão (2003). *Avaliação da qualidade do espaço público urbano. Proposta metodológica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre, Artmed.

BARRETO, A.; VALLE M.; Barreto F. (2009). *Manual de Projeto: Arquitetura Paisagística*. Lisboa, ParquEscolar.

BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e Administrativa (1836-1960)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BENJAMIN, Walter (2010). *Juguetes Antiguos*. Madrid, Abada.

BRANDÃO, Pedro (2002). *O Chão da Cidade – Guia de avaliação do design de espaço de espaço público*. Lisboa, Centro Português de Design.

CAPRESI, Vittoria; PAMPE, Barbara (2013). *Learn Move Play Ground – How to improve playgrounds through participation*. Berlim, Jovis GMBH.

CARVALHO, Carla A. G. (2012). *A evolução da arquitetura escolar portuguesa: as escolas primárias desde finais do século XIX até à contemporaneidade*. Lisboa, Universidade Lusíada de Lisboa.

CORREIA, A. (1989). *Planeamento do Espaço de Jogo Infantil*. Lisboa, Edição do Ministério da Educação.

Recreio como Espaço Social – Papel da Criança nas Decisões de Projeto, Construção de um Inquérito.

FORNERO, L.I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre, Artmed.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro (1994). Caos-Espaço-Educação. São Paulo, Annablume.

HOFMANN, Susanne (2014). Architecture is Participation. Berlim, Jovis GMBH.

HOHMANN, Mary. e WEIKART, David (1997). Educar a Criança. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

HORN, Maria da Graça Souza (2004). Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre, Artmed.

JACOBS, Jane (2000). Morte e vida de grandes cidades. São Paulo, Martins Fontes.

KOOLHAAS, Rem (2008). Delírio de Nova York. Um manifesto retroativo para Manhattan, Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

KUHLKMANN Jr., Moysés (1998). Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação.

LIMA, Mayumi. W. Souza (1989). A cidade e a criança. São Paulo, Nobel.

LOYER, François (1993). Prélude de l'architecture scolaire, in Paris à l'école. Paris, Editions du Pavillon de l'Arsenal / Picard Éditeur.

LYNCH, Kevin (2007). A Boa Forma da Cidade. Lisboa, Edições 70.

MARTINS, Rita C. (2010). A organização do espaço da educação infantil: o que contam as crianças? Paraná, UFP.

MONIZ, Gonçalo Canto (2002). O Liceu Júlio Henriques, D. João III, José Falcão – Algumas considerações sobre a escola moderna: in Equipamentos e Infraestruturas Culturais, 1925-1965, Cultura : Origem e destino do movimento moderno, Actas do terceiro seminário. Barcelona, Doco-Mono Ibérico.

NÓVOA, António (2005). Evidentemente. Histórias da Educação. Porto, Edições Asa.

PARQUESCOLAR, (2009). Manual de Projeto: Arquitetura. Lisboa, ParquEscolar.

REMESAR, Antoni (2005). Do projecto ao objecto – Manual de boas práticas de mobiliário urbano em centros históricos. Lisboa, Centro Português de Design.

RIBEIRO, Vera Filipa, (2013). Planeamento para espaços de recreio e jogo em Vila Nova de Gaia. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

SARMENTO, M.; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (2008). Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. Rio de Janeiro, Petrópolis.

SIROTA, Régine (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

TÁVORA, Fernando (1996). Da Organização do Espaço. Porto, Edições FAUP.

TELLES, Gonçalo Ribeiro; CABRAL, Francisco Caldeira (1999). A árvore em Portugal. Porto, Assírio & Alvim.

TONUCCI, Francesco (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. Roma, Revista de Educación.

VASCONCELLOS, Vera Maria de (2007). Infância (in)visível. Araraquara, Junqueira & Martins.

Documentos Oficiais:

Ministério do Ambiente, Decreto-Lei 119/2009, publicado em Diário da República n.º 96, I Série, de 19 de Maio. Portugal.

Ministério do Ambiente, Decreto-Lei 379/1997, publicado em Diário da República n.º 298, I Série A, de 27 de Dezembro. Portugal.

IX. Anexos

Exmo Sr. / Sr.^a,

No âmbito da conclusão do Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Fernando Pessoa do Porto, estamos a desenvolver um projeto de investigação sob a orientação do Professor João Ferreira e da Arquitecta Maria João Veloso – no qual pretendemos analisar o grau de satisfação das crianças no uso dos espaços de recreio existentes nas escolas que frequentam.

“O recreio escolar, ‘locus’ onde se mistura a complexidade e a riqueza que encerram os grupos de pares, nas suas lógicas de formação, relações estabelecidas, coesão e interação, com a transmissão e transformação de factos culturais, e onde pulula uma verdadeira cultura infantil, pode constituir-se como uma resposta à problemática emergente.”

(Delalande, 2001)

No seguimento desta investigação, vimos por este meio solicitar a vossa colaboração neste estudo através do preenchimento de um questionário individual.

Este questionário pode ser respondido por todas as crianças com a ajuda dos Professores e Auxiliares de Educação. Todas as respostas são anónimas e confidenciais.

A vossa colaboração neste estudo é de elevada importância, para nos dar conhecimento da realidade em estudo e fazer chegar junto de quem decide e projeta as opiniões de quem todos os dias frequenta e participa do espaço de recreio.

Para algum esclarecimento que se mostre necessário sugiro o seguinte contacto: 919600694 (Eduardo Afonso).

Em anexo segue o questionário.

Gratos pela vossa colaboração,

O Mestrando
Eduardo Afonso

Questionário

Este questionário destina-se às crianças que frequentam as escolas do 1º ciclo do ensino básico das freguesias do concelho de Vila Nova de Gaia. Com ele pretende-se estudar as atividades e equipamentos utilizados nos espaços de recreio escolar frequentados pelas crianças.

Escola: _____ | Ano: _____

Freguesia: _____ | Data: ____ - ____ - 2014 | Idade: _____

Sexo: F ou M

Para responder coloca um X na opção da tua resposta.

1. Em que tipo de Habitação moras?

Em moradia _ Em apartamento _

2. Onde costumavas brincar mais vezes?

_ Em casa (no jardim, terraço ou varanda)

_ Na rua

_ No parque infantil

_ Na escola

_ No jardim da cidade ou aldeia

_ Na praia

_ No campo de jogos

_ Outro. Qual? _____

3. Na tua Escola há um parque de recreio?

Sim _ Não _

4. Nos intervalos da Escola costumavas ir para o recreio?

Sim _ Não _

5. Se não costumavas ir para o recreio da Escola indica a razão porque não vais:

5.1. _ O recreio está muito estragado;

- 5.2. _ Não gosto de ir para o recreio;
- 5.3. _ Não tem sombras nos dias de muito sol;
- 5.4. _ Nos dias de chuva não temos onde brincar abrigados;
- 5.5. _ Outra razão. Qual? _____

6. Se sim, vais para o recreio, indicas as tuas razões:

- 6.1. _ O recreio é novo;
- 6.2. _ O recreio tem cores, é alegre e atraente;
- 6.3. _ O recreio é bom para estar com amigos de outras idades;
- 6.4. _ No recreio há flores, relva e gosto de estar com a natureza;
- 6.5. _ Há muito jogos diferentes;

7. No quadro I e II estão indicadas várias atividades e jogos que existem no Recreio.

Quadro I

Atividades
a) Andar de bicicleta
b) Patins e Skate
c) Brincar às casinhas
d) Fazer corridas e saltos
e) Jogar à bola
f) Jogar às escondidas
g) Brincar com água
h) Tregar às árvores
i) Jogar com os brinquedos do recreio
j) construir cabanas/abrigos

Quadro II

Jogos que existem no Recreio
a) Jogos de equilíbrio
b) Jogos de trepar
c) Jogos de barras
d) Cordas (aranhas, etc)
e) Baloços
f) Sobe e desce
g) Molas
h) Escorrega
i) Esculturas (animais, barcos, carros, aviões, etc)
j) Jogos de rotação
k) Pontes móveis
l) Jogos multifunções (construção com torre, escorrega, baloiço, rede de marinheiro, etc)
m) Troncos de árvores
n) Cabanas e abrigos
o) Túneis
p) Caixas de areia
q) Instrumentos musicais
r) Jogos que reagem ao toque

7.1. Das atividades indicadas no Quadro I e II, refere aquela que brincas mais vezes

Quadro I: Resposta: _____

Quadro II: Resposta: _____

7.2. Das atividades indicadas no Quadro I e II, refere aquela que gostarias de brincar mais vezes

Quadro I: Resposta: _____

Quadro II: Resposta: _____

8. O que melhoravas no espaço de recreio da tua escola?

9. Junto ao recreio da tua escola existem jardins suficientes?

Sim _ Não _

10. No recreio da tua escola existe um campo de jogos?

Sim _ Não _

11. O recreio da tua escola é ao ar livre?

Sim _ Não _

11.1 Se o recreio é ao ar livre, existe uma zona coberta para os dias de chuva?

Sim _ Não _

11.2 Há zonas de sombra no recreio da tua escola?

Sim _ Não _

11.2.1 Se Sim, quais? (exemplo: árvores, toldos, telheiros, palas, etc)

12. Numa escala de 1 a 10, enumera por ordem crescente as atividades que mais gostas, sendo que 10 é a tua preferida.

Brincar no recreio	
Corridas e saltos	
Jogar futebol	
Jogar Basquetebol	
Brincar com Bonecos	
Brincar ao faz de conta	
Esconde Esconde	
Andar de bicicleta	
Brincar com carrinhos	
Jogar à Macaca	
Jogar ao jogo do galo	

13. Imagina que te deixavam escolher os equipamentos para o recreio da tua escola. Olhando para a tabela seguinte, ordena-os de 1 a 17 segundo a tua preferência, em que o 1 será o teu preferido.

Escorrega	
Caixa de Areia	
Baloços	
Instrumentos Musicais	
Sobe e Desce	
Troncos de árvores	
Bolas	
Barras	
Cordas de trepar	
Parede de escalada	
Escadas de suspensão	
Pontes móveis	
Carrosséis	
Túneis	
Casinhas	
Jogo do galo	
Jogo da macaca	

14. No recreio quem são as tuas companhias:

- Meninos
- Meninas
- Meninos e Meninas
- Amigos
- Familiares (ex.: irmãos e primos)
- Sozinho

Obrigado pela colaboração.

Recreio como Espaço Social – Papel da Criança nas Decisões de Projeto, Construção de um Inquérito.

Parâmetros quantitativos, avaliação e caracterização - Espaços de Recreio			
Legislação	indicadores a observar	sim	não
Localização e implantação			
Localização Art.º 5º(DL 379/97)	Localiza-se em zonas ambientalmente degradadas.		
	Localiza-se longe de zonas utilizadas para cargas e descargas ou zonas potencialmente perigosas.		
	Localiza-se em zonas sem grandes ruídos.		
Acessibilidades Art.º6º(DL 379/97)	Permite o acesso a todos os utentes (incluindo deficientes motores e com mobilidade condicionada).		
	Permite o acesso a meios de socorro e salvamento.		
	Possui acessos equipados com iluminação artificial.		
	Possui acessos afastados das zonas de circulação e estacionamento de veículos, designadamente aquelas com trânsito intenso e rápido.		
	Possuem soluções de pormenor que evitem o acesso intempestivo das crianças às zonas de circulação e estacionamento de veículos.		
Proteção contra o trânsito de veículos Art.º 7º (DL 379/97) e (DL 119/2009)	O espaço está isolado do trânsito, restringindo-se o acesso direto entre este e as vias e estacionamentos para veículos por meio de soluções técnicas eficientes, nomeadamente por uma vedação ou outro tipo de barreira física		
	O espaço dista de 10m em relação as vias de acesso local sem continuidade urbana e estacionamentos. (admite-se afastamento mínimos de 5m quando a velocidade dos veículos seja fisicamente limitada a valores muito reduzidos e desde que sejam previstas soluções técnicas eficientes de proteção contra o trânsito de veículos).		
	O espaço dista de 50m em relação às restantes vias de circulação de veículos com maior intensidade de tráfego.		
Proteção contra efeitos climáticos Artº8º(DL 379/97)	Oferece abrigo das intempéris.		
Proteção dos espaços Art.º9º(DL 379/97)	Impede a entrada de animais.		
	Dificulta os atos de vandalismo.		
Condições de proximidade e visibilidade Art.º10º(DL 379/97)	Está situado na proximidade de zonas habitacionais ou de instalações de uso colectivo em funcionamento		
	Possui adequadas e duráveis condições de iluminação artificial		
Observações			

Concepção e organização funcional			
Legislação	indicadores a observar	sim	não
Concepção e organização funcional Art.11º(DL 379/97)	Está adequado às necessidade motoras, lúdicas e estéticas dos utentes		
	Possui uma distribuição equilibrada de equipamentos e áreas		
	Manifesta uma hierarquização dos gaus de dificuldade		
	Existem zonas de transição de modo a separar naturalmente atividades e evitar possíveis colisões		
Mobiliário urbano Art.12º(DL 379/97)	Está equipado com iluminação pública.		
	Está equipado com bancos.		
	Está equipado com recipientes para recolha de resíduos sólidos		
	Está equipado com bebedouros ou existem nas imediações a uma distância adequada e de rápido e fácil acesso para os utentes.		
Informações úteis Art.º13º (DL 379/97) e (DL 119/2009)	Existe informação bem visível e facilmente legível da localização e nº de telefone da urgência hospitalar ou outra mais próxima.		
	Existe informação bem visível e facilmente legível do nº nacional de socorro.		
Circulação interna pedonal Art.º14º(DL 379/97)	Existem corredores de circulação interna pedonal, livres de quaisquer obstáculos, bem identificados, que facilitem a circulação, designadamente, para aqueles que apresentem mobilidade condicionada.		
	Existem corredores de circulação interna pedonal que têm uma largura mínima de 1,60m.		
	Existem corredores de circulação próprios, nos casos em que for prevista a possibilidade de utilização de bicicletas e patins, identificados e separados dos corredores pedonais.		

Recreio como Espaço Social – Papel da Criança nas Decisões de Projeto, Construção de um Inquérito.

Legislação	Dos equipamentos e superfícies de impacte		
	indicadores a observar	sim	não
Conformidade com os requisitos de segurança Art.º 16º (DL 379/97) e (DL 119/2009)	Existe aposição sobre os equipamentos da menção «conforme com os requisitos de segurança»		
	Existe aposição sobre os equipamentos das referências do fabricante (nome, denominação social/ marca, endereço, modelo, ano de fabrico).		
	Existe aposição sobre os equipamentos da idade mínima e máxima dos utilizadores a quem se destina.		
	Existe aposição sobre o número e data da norma técnica aplicável		
	Existe aposição sobre os equipamentos do número máximo de utentes em simultâneo.		
	Existe aposição sobre a altura mínima e máxima dos utilizadores		
	Existe aposição sobre os equipamentos, dos avisos necessários à prevenção dos riscos inerentes à sua utilização.		
Manual de instruções Art.º17º(DL 379/97)	Existe manual de instruções redigido em português de todo o equipamento e das superfícies de impacte.		
Segurança dos materiais Art.º18º(DL 379/97)	Os materiais são duráveis e de fácil manutenção		
	os materiais são inflamáveis, tóxicos ou susceptíveis de provocar alergias		
Segurança dos equipamentos Art.º19º (DL 379/97) e (DL 119/2009)	As fundações não constituem obstáculo nem põe em risco a saúde e segurança dos utilizadores.		
	Possuem arestas vivas, rebarbas ou superfícies rugosas susceptíveis de provocar ferimento.		
	Possui lascas, pregos, parafusos, ou qualquer outro material pontiagudo.		
	Possuiu fixações ao solo salientes e cabos de fixação que possam constituir obstáculo pouco visível e susceptível de provocar acidente.		
	possui cordas, cabos ou correntes pouco resistentes ou facilmente deterioráveis.		
	Possui superfícies que provoquem queimaduras quer por contacto quer por fricção.		
	As dimensões, o grau de dificuldade, a atratividade e a resistência dos materiais sejam adequados à idade dos utilizadores.		
	As junções e as partes móveis não tenham aberturas que permitam prender partes do vestuário ou provocar entalões de partes do corpo.		
	Os adultos podem aceder a todas as partes do equipamento		
	possui zonas elevadas acessíveis, corretamente protegidas, para evitar o risco de queda accidental.		
Área de utilização dos equipamentos Art.º.20º(DL 379/97)	Possui a área ocupada por cada equipamento e respectiva superfície de impacte.		
	Possui uma área livre de obstáculos, que impeça as colisões entre utilizadores e deste com o equipamento.		
	possui uma área de transição entre cada equipamento.		
Observações			

Recreio como Espaço Social – Papel da Criança nas Decisões de Projeto, Construção de um Inquérito.

Requisitos de segurança para equipamentos específicos			
Legislação	indicadores a observar	sim	não
Escorregas Art.º 21(DL 379/97)	As superfícies de deslizamento estão concebidas de modo a reduzir a velocidade de descida no final da trajetória.		
	As variações de curvatura do escorrega estão concebidas de modo a não provocarem ressaltos, evitando que os utilizadores sejam projetados para fora da trajetória.		
	A parte deslizante do escorrega é de fácil acesso.		
	possui dispositivo de entrada no escorrega que desencoraje qualquer tentativa de acesso na posição de pé.		
Equipamentos que incluam elementos rotativos Art.º22(DL 379/97)	Está concebido para que sejam reduzidas ao mínimo os riscos de lesão, no caso do utilizador cair ou sair do elementos rotativo.		
	Os espaços entre os elementos rotativos e as suas partes estáticas, não permitem a introdução de partes do corpo, nem de vestuário susceptíveis de prender o utilizador.		
Baloços e outros equipamentos que incluam elementos de balanço Art.º23 (DL 379/97) e (DL 119/2009)	O elemento de balanço possui encabeçamento dos topos frontal e posterior com material adequado a um amortecimento de choques com terceiros ou com o utilizador		
	A colocação do baloiço ou outro tipo de equipamento pendular permite a apreensão do movimento pendular.		
	Existem soluções técnicas que permitem o isolamento do equipamento em toda a sua volta de modo a condicionar o seu livre acesso		
Observações			

Solo e segurança das superfícies de impacte			
Legislação	indicadores a observar	sim	não
Solo de implantação Art.º 24º(DL 379/97)	O solo possui condições de drenagem adequadas.		
Segurança das superfícies de impacte Artº25º(DL 379/97)	as superfícies de impacte foram concebidas de acordo com a portaria nº379/98 de 2 de Julho - EN 1177:1997		
	Não são constituídas por tijolo, pedra, material betuminoso, macadame, madeira ou outro a material rígido que impossibilite o amortecimento do impacte.		
Manutenção dos equipamentos e superfícies de impacte Art.º28º(DL 379/97)	Os equipamentos não apresentam deteriorações susceptíveis de pôr em risco a segurança dos utentes.		
	Possui um nível de altura da camada superficial da superfície de impacte (areia, aparas de madeira ou outro material semelhante) adequado à absorção do impacte.		
	Manifesta limpeza geral do espaço, equipamentos, superfícies de impacte, mobiliário urbano e das instalações de apoio.		
condições higiénico - sanitárias Art.º29(DL 379/97)	revela renovação completa anual de areia, aparas de madeira ou outro.		
Observações			

Livro de manutenção			
Legislação	indicadores a observar	sim	não
Livro de manutenção Art.º30º(DL 379/97)	Existe livro de manutenção.		
	Contém o projeto geral de arquitetura.		
	Contém a listagem completa e detalhada dos equipamentos, dos seus fornecedores e dos responsáveis pela manutenção.		
	Contém o programa de manutenção.		
	Contém o registo das reparações e das principais ações de manutenção efectuadas.		
	Contém o registo de reclamações e dos acidentes.		
Observações			

Recreio como Espaço Social – Papel da Criança nas Decisões de Projeto, Construção de um Inquérito.

Seguro			
Legislação	indicadores a observar	sim	não
Seguro de responsabilidade civil Art.º31º (DL 379/97) e (DL 119/2009)	A entidade responsável pelo espaço possui seguro de responsabilidade civil por danos corporais causados aos utilizadores, de no valor mínimo obrigatório de 350.000 euros		
Observações			