



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA



FACULDADE DE ARQUITETURA

UNIVERSIDADE DE LISBOA

PROJETAR O AMBIENTE ARQUITETÔNICO PARA A INFÂNCIA: o espaço da casa que faz sonhar, criar, brincar e crescer

Maria Fernanda de Pádua Oliveira Pereira de Sousa Barra Pires

(Licenciada em Arquitetura e Urbanismo)

Dissertação de Natureza Científica elaborada para a obtenção do Grau de Mestre em Arquitetura, especialização em interiores e reabilitação do edificado

Orientação Científica:

Professor Doutor José António Jacob Martins Cabido

Professora Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra

Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Manuela Ferreira Mendes

Vogal: Professor Doutor Fernando Sanchez Salvador

Orientador: Professor Doutor José António Jacob Martins Cabido

Orientadora: Professora Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra

Documento Definitivo

Lisboa, FA ULisboa, dezembro, 2018



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA



FACULDADE DE ARQUITETURA

UNIVERSIDADE DE LISBOA

PROJETAR O AMBIENTE ARQUITETÔNICO PARA A INFÂNCIA: o espaço da casa que faz sonhar, criar, brincar e crescer

Maria Fernanda de Pádua Oliveira Pereira de Sousa Barra Pires

(Licenciada em Arquitetura e Urbanismo)

Dissertação de Natureza Científica elaborada para a obtenção do Grau de Mestre em Arquitetura, especialização em interiores e reabilitação do edificado

Orientação Científica:

Professor Doutor José António Jacob Martins Cabido

Professora Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra

Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Manuela Ferreira Mendes

Vogal: Professor Doutor Fernando Sanchez Salvador

Orientador: Professor Doutor José António Jacob Martins Cabido

Orientadora: Professora Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra

Documento Definitivo

Lisboa, FA ULisboa, dezembro, 2018

*A arquitetura como construir portas,
de abrir; ou como construir o aberto;
construir, não comoilhar e prender;
nem construir como fechar secretos;
construir portas abertas, em portas;
casas exclusivamente portas e teto.*

*O arquiteto: o que abre para o homem
(tudo se sanearia desde casas abertas)
portas por-onde, jamais portas-contra;
por onde, livres: ar luz razão certa.*

*Até que, tantos livres o amedrontando,
renegou dar a viver no claro e aberto.
Onde vão de abrir, ele foi amurando
opacos de fechar; onde vidro, concreto;
até refechar o homem: na capela útero,
com confortos de matriz, outra vez feto.*

'Fábula de um arquiteto'

João Cabral de Melo Neto, 1966¹

¹ Melo Neto, J. (2001) *Melhores Poemas de João Cabral de Melo Neto*. São Paulo: Global Editora, 8ª ed., p. 189. Disponível em <https://www.revistaprosaveroarte.com/joao-cabral-de-melo-neto-poemas/>(Consult. em: 15 Jul.2018)

Dedicatória

Aos meus filhos,
Valentina e João.

Agradecimentos

Uma das coisas mais belas da vida é sermos gratos pela nossa existência e pela oportunidade de partilhar momentos com o outro. Durante nosso percurso, encontramos tantas pessoas dispostas a ceder seu tempo, conhecimento, experiências e sentimentos para nos auxiliar a seguir adiante. Gostaria de agradecer a cada um desses seres humanos pela sua generosidade e paciência.

Aos meus orientadores, os Professores Doutores Florbela Samagaio e José António Cabido, agradeço o acolhimento e todos os conselhos nessa fase tão importante da minha formação. Agradeço-lhes por estarem abertos a minha proposta de dissertação e me guiarem no bom caminho da pesquisa.

À Professora Doutora Manuela Mendes, agradeço sua recepção no meu retorno à academia e o encorajamento de prosseguir em dois temas tão significativos para mim: a casa e a criança. Obrigada por me apresentar dois profissionais, os meus orientadores, tão comprometidos e dedicados para me aconselhar.

À Professora Sandra Pacheco, ao Senhor Diretor Professor Ignácio Casinhas, a todos os professores e colaboradores do Colégio Vasco da Gama, agradeço por terem abraçado e acolhido a minha pesquisa com tamanho carinho.

Às crianças entrevistadas e suas famílias, agradeço por colaborarem com suas ideias, opiniões, sugestões, abrindo um intervalo precioso para mim dentro de seu tempo livre!

À Professora e amiga mais que especial, Olga de Jesus, agradeço por aceitar o desafio de me auxiliar com meu texto, me acalmar e transmitir palavras de conforto num momento em que me sentia tão exigida pelo tema e ansiosa.

Aos meus amigos e parentes, que estão perto e estão longe, agradeço por entenderem minha ausência, enquanto o meu retorno à Universidade me exigiu, naturalmente, maior dedicação.

À minha avó, Ana Sousa, agradeço pelo exemplo de determinação e perseverança, que sempre me incentivou a perseguir meus objetivos.

À minha irmã, Anna Luiza, meus sobrinhos, Anna Letícia, Catarina e José Luiz, e seu esposo, Jayme Souza, que mesmo à distância de um oceano, se fizeram presentes com palavras de encorajamento e de estímulo.

Aos meus pais, Luiza Maria e José, agradeço todo o amor e dedicação a mim e minha família. Obrigada por construírem memórias felizes da minha casa da infância e por sempre estarem disponíveis para me ajudar em qualquer situação.

Aos meus filhos, Valentina e João, agradeço por trazerem tanta cor, luz e sentimentos, ampliando os meus horizontes. Obrigada por me lembrarem, todos os dias, a maravilha que é ser criança e me desafiarem a tentar melhorar a mim mesma e ao mundo.

E por último, agradeço àquela pessoa que prometeu acompanhar-me até o fim: meu esposo Rafael. Toda palavra de gratidão será pequena para exprimir aquilo que trago no coração. Obrigada por estar sempre ao meu lado e por me animar e fazer vencer meus próprios limites e barreiras. Agradeço por aceitar a tarefa de me ajudar a moldar os alicerces para a construção do nosso porto seguro, a nossa família!

Resumo

Casa, família, criança... Palavras com significados distintos, mas intimamente relacionadas. Muito difícil pensar no tema da casa e não trazer à mente a construção da imagem de uma família a residir neste espaço. E é no ambiente doméstico, onde as crianças têm seu primeiro contato com o mundo material e emocional. Numa época em que a valorização da infância surge com grande intensidade, parece pertinente avaliar como os espaços desenhados para a habitação podem ser reconhecidos e apropriados pelas crianças.

Ao se ouvir a opinião das crianças e tomar consciência das suas necessidades podemos alcançar um processo de reabilitação do espaço interno da casa. Como organizá-la, qual tipo de acabamentos a escolher para melhorar a sua conceção espacial, quais os ambientes primordiais, qual a importância do quarto enquanto espaço privado e de decompressão da rotina diária, constituem alguns elementos que podem auxiliar os arquitetos na composição de projetos mais adequados para todos os integrantes de uma família, em especial para as crianças!

Com este trabalho, busca-se promover uma reflexão interdisciplinar sobre o papel da arquitetura também como veículo de expressão das vozes das crianças, procurando estabelecer uma relação entre as percepções das crianças sobre o espaço interior da casa, manifestadas através da exposição de suas opiniões, e a projeção adequada da arquitetura, a partir do primeiro espaço que conhecem.

Palavras-chave: *casa; família; criança; infância; espaço.*

Abstract

Home, family, child... words with such distinct meanings, but closely related. It is very difficult to think about the theme of the house and not bring to mind the construction of the image of a family residing in this space. And it is in this domestic environment, where children have their first contact with the material and emotional world. Nowadays, the valuation of childhood emerges with great intensity, and it seems pertinent to evaluate how the design of living spaces is recognized and appropriated by children.

Listening to their opinions and being aware of their own needs, can lead us to a process of rehabilitation of the inner space of the home. How to organize it, what kind of finishes to choose in order to improve its spatial design, which are the most relevant ambients, what is the significance of the bedroom as a private domain, where children can acquaint decompression from their daily routine, are some elements that can help the architects in the composition of more suitable projects for all family members, especially for children!

This work seeks to arouse an interdisciplinary reflection on the role of architecture also as a vehicle for expressing children's voices, establishing the relationship between children's perceptions about the inner space of the house, manifested through the exposition of their opinions, and the proper projection of architecture, from the first space they are familiar with.

Keywords: *home; family; child; childhood; space.*

Índice

Dedicatória	vii
Agradecimentos	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii
Índice	xv
Índice de figuras	xviii
Índice de tabelas	xxi
Índice de gráficos	xxii
Índice de ilustrações	xxiv
Índice de anexos (suporte cd)	xxv

Prólogo	xxvii
---------------	-------

Introdução	31
------------------	----

CAPÍTULO I

A casa, a família e a criança - referencial teórico e contextual

.....	41
1.1 Um olhar histórico sobre o significado do espaço de habitação	47
1.2 Um olhar histórico sobre a habitação em Portugal – séculos XX e XXI	68
1.3 A infância no mundo dos séculos XX-XXI	77
1.3.1 A criança e seu lugar na sociedade europeia	77
1.3.2 Família e famílias	85
1.3.3 A valorização da infância e a sociologia da infância	93

CAPÍTULO II

Arquitetura e as crianças

.....	99
2.1 As crianças e as suas necessidades	101
2.2 Relação entre espaço e ambiente – a percepção espacial infantil	107
2.3 Princípios educativos como norteadores do projeto de arquitetura	110
2.4 A produção arquitetónica para as crianças	118
2.4.1 A evolução do espaço escolar	119

CAPÍTULO III

Proposta metodológica para a investigação: escutando as crianças

entre outros – uma metodologia mista	135
3.1 A construção do caminho para as entrevistas e os inquéritos	142

CAPÍTULO IV

Análise e discussão dos dados	159
4.1 Caracterização dos entrevistados e inquiridos	166
4.1.1 Idade e gênero das crianças entrevistadas.....	166
4.1.2 Composição do agregado familiar das crianças entrevistadas	169
4.1.3 Idade e gênero dos pais inquiridos	173
4.1.4 Estado civil, nível de instrução e situação profissional dos pais inquiridos	174
4.1.5 Quantidade de filhos e suas idades – questionário aos pais	176
4.2 Caracterização da habitação dos entrevistados e inquiridos	178
4.2.1 Localização do concelho e da freguesia	178
4.2.2 Tipologia da casa/habitação	180
4.3 Significado do espaço da casa.....	184
4.3.1 Significado de “estar em casa” para as crianças	184
4.3.2 Representações sobre a casa na perspetiva das crianças	185
4.3.3 Gostar de estar em casa na perspetiva das crianças	189
4.3.4 O lugar preferido da casa na perspetiva das crianças	190
4.3.5 Mudança no espaço da casa	191
4.3.6 A descrição da casa	193
4.3.7 O significado da casa dos sonhos	195
4.4 O quarto – seu espaço privado	197
4.4.1 Quarto individual ou compartilhado	202
4.4.2 Usabilidade do espaço quarto	204
4.4.3 Acessibilidade aos brinquedos e pertences	206
4.4.4 Atividades realizadas no espaço do quarto	211
4.4.5 O que mais agrada no espaço do quarto	213
4.4.6 Mudança no espaço do quarto	214
4.4.7 Participação da criança na composição e organização espacial do quarto	215
4.4.8 A cor no espaço do quarto	219
4.4.9 O material do piso	223
4.5 Projetar o espaço da casa	226

4.5.1 O arquiteto pela perspectiva das crianças	226
4.5.2 A encomenda do projeto da casa – brincando de “faz-de-conta”	231
4.5.3 Projeção da futura casa e o ambiente mais importante	234
4.6 Outras considerações das crianças	236
4.6.1 A ausência de espaço para brincar no quarto	236
4.6.2 A secretária no quarto	238
4.6.3 O papel da televisão – vantagens e desvantagens	242
4.7 Considerações finais	244
Conclusão	249
Referências bibliográficas	263

Índice de figuras

Figura 1 – Exemplo de uma casa medieval - Casa dos Ourives do séc. XIV - Cividale del Friuli, Itália - Fonte: http://www.museudeimagens.com.br/casas-medievais/ - Acesso em 03/04/2018.	50
Figura 2 – Pintura a retratar a ampliação das áreas de janela - Room in a Dutch house - Pieter Janssens Elinga, 1668-1672. Fonte: http://commons.wikimedia.org - Acesso em 03/04/2018	52
Figura 3 – Pintura a retratar construções estreitas pela escassez de terreno - A ruela – Johannes Vermeer, 1658 - Fonte: https://www.galeriade pintura.com.br/single-post/2015/04/10/A-perfeição-no-traço-de-Johannes-Vermeer . Acesso em 03/04/2018.	54
Figura 4 - O domínio feminino no ambiente doméstico - Jovem com uma jarra de água - Johannes Vermeer, 1662 - Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jovem_com_uma_jarra_de_água - Acesso em 03/04/2018.	55
Figura 5 – Segmentação espacial - Sala de Música, Petit Trianon, França - estilo rococó. Fonte: https://br.pinterest.com/pin/509399407830596904/ - Acesso em: 03/04/2018	56
Figura 6 - Interior inglês séc. XVIII - Fonte: https://www.descobriundojaneausten.blogspot.pt/2011/05/manoes-de-orgulho-e-preconceito.html - Acesso em 03/04/2018.	58
Figura 7 - Proposta para uma cozinha eficiente - The American Woman´s Home - Catherine Beecher e Harriet Beecher Stowe - Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Kitchen - Acesso em 03/04/2018.	61
Figura 8 - Cozinha Villa Savoye, Le Corbusier - Fonte: https://www.flickr.com/photos/55176801@N02/11383891375 - Acesso em: 03/04/2018.	65
Figura 9 - Maria Montessori no dia de sua formatura – Fonte: http://frankvcarvalho.blogspot.com/2011/10/maria-montessori.html - Acesso em: 3/08/ 2018.....	112
Figura 10 - Casa dei Bambini - Fonte: https://www.travelblog.org/Photos/696484 – Acesso em: 3/08/2018.	113
Figura 11 - Sala de aula montessoriana - Fonte: http://chmschool.org/montessori/ - Acesso em: 5/08/2018.	115
Figura 12 - Material pedagógico para ensino de matemática - Fonte: http://www.pedagogicosbh.com.br/MADEIRA/madeira.html – Acesso em: 3/08/2018.....	116

Figura 13 - Material pedagógico com figuras geométricas - Fonte: http://pensamientopedagogico2010.blogspot.com/2013/05/maria-montessori_3.html - Acesso em: 5/08/2018.	116
Figura 14 - Maria Montessori e as crianças - Fonte: http://www.montessoricentenary.org/photos/1951.htm – Acesso em: 5/08/2018.....	117
Figura 15 - Sala de aula de antigamente - Fonte: https://specialedresource.com/resourcecenter/history-special-education - Acesso em: 5/08/2018.....	119
Figura 16 - École de plein-air, Suresnes, Eugène Beaudoin e Marcel Lods, 1932- 1935 - Fonte: http://uptokids.pt/educacao/a-arquitetura-escolar-e-os- modelospedagogicas-alternativos/ - Acesso em: 5/08/2018	121
Figura 17 - Escola Corona, de Richard Neutra, 1935 - Fonte: http://uptokids.pt/educacao/a-arquitetura-escolar-e-os-modelos-pedagogicos- alternativos/ - Acesso em: 5/08/2018	122
Figura 18 - Planta da escola Diana Reggio Emilia - Fonte: Bigode, L. (2013) p.34 - Acesso em: 15/12/ 2018.....	124
Figura 19 - Interior da sala da <i>Casa dei Bambini</i> - Fonte: Lima, A. (2016) p.62 - Acesso em: 24/07/2018	124
Figura 20 – Planta de uma sala de aula da escola de Delft, de Herman Hertzberger, com exemplo do posicionamento do professor em relação ao espaço - Fonte: Lima, A. (2016) p.158 - Acesso em: 24/07/2018.....	125
Figura 21 – Esquismo de sala de aula da escola de Delft, de Herman Hertzberger, com destaque para o desnível dos pisos - Fonte: Lima, A. (2016) p.158 - Acesso em: 24/07/2018	125
Figura 22 – Circulação da Montessori School Waalsdorp, projeto de De Zwarte Hond, Haia – Países Baixos – Fonte: https://www.archdaily.com/560373/montessori- school-waalsdorp-de-zwarte-hond - Acesso em: 20/07/2018.....	127
Figura 23 – Sala de aula na Escola Ratchut, projeto de Design in Motion, Tailândia - Fonte: https://www.archdaily.com.br/br/897697/escola-ratchut-design-in-motion - Acesso em 20/07/2018.	128
Figura 24 – Área coletiva (cozinha) da Montessori School Waalsdorp, projeto de De Zwarte Hond, Haia – Países Baixos – Fonte: https://www.archdaily.com/560373/montessori-school-waalsdorp-de-zwarte-hond- Acesso em: 20/07/2018.....	129
Figura 25 – Interação das crianças com o espaço - D. S. Nursery, projeto de Hibinosekkei e Youji no Shiro, Japão, 2014. – Fonte: https://www.archdaily.com/560345/d-s-nursery-hibinosekkei-youji-noshiro – Acesso em: 20/07/2018.	130

Figura 26 – Sala de aula onde ocorreram as entrevistas às crianças. Fonte: Fotografia da autora da presente dissertação.....	150
Figura 27 - Sala de aula onde ocorreram as entrevistas às crianças. Fonte: Fotografia da autora da presente dissertação.....	150

Índice de tabelas

Tabela 1 – Categorias e subcategorias da análise das entrevistas com as crianças	163
Tabela 2 – Caracterização das crianças 1º ano	167
Tabela 3 – Caracterização das crianças 2º ano	167
Tabela 4 – Caracterização das crianças 3º ano	168
Tabela 5 – Caracterização das crianças 4º ano	168
Tabela 6 – Composição familiar das crianças 1º ano	169
Tabela 7 – Composição familiar das crianças 2º ano	169
Tabela 8 – Composição familiar das crianças 3º ano	170
Tabela 9 – Composição familiar das crianças 4º ano	170
Tabela 10 – Quarto individual ou compartilhado – crianças do 1º ano.....	202
Tabela 11 – Quarto individual ou compartilhado – crianças do 2º ano	203
Tabela 12 – Quarto individual ou compartilhado – crianças do 3º ano	203
Tabela 13 – Quarto individual ou compartilhado – crianças do 4º ano	204

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Grupo etário	173
Gráfico 2 – Género (sexo)	174
Gráfico 3 – Estado civil	175
Gráfico 4 – Escolaridade/Nível de instrução	175
Gráfico 5 – Situação profissional e ocupação atual	176
Gráfico 6 – Número de filhos que possui	177
Gráfico 7 – Idade dos filhos	178
Gráfico 8 – Conselho em que reside	179
Gráfico 9 – Freguesia em que reside	180
Gráfico 10 – Tipo de habitação.....	183
Gráfico 11 – De que modo a presença de crianças no espaço da casa promove alterações na organização do ambiente interno?	191
Gráfico 12 – A família solicitou a um profissional de arquitetura ou de design de interiores um projeto específico para o quarto da(s) criança(s)?	198
Gráfico 13 – A conceção espacial do quarto da(s) criança(s) foi feita pelos próprios pais?.....	199
Gráfico 14 – Se respondeu sim à questão anterior, onde adquiriu o mobiliário pretendido?.....	199
Gráfico 15 – Em que medida considera o aspeto estético importante para a conceção do espaço do quarto de seu(s) filho(s)? (Sendo 1 muito pouco e 5 muito importante).	200
Gráfico 16 – Na projeção do espaço para seu(s) filho(s), qual a sua maior preocupação?.....	201
Gráfico 17 – Está familiarizado com o método Montessori para conceção de espaços para o desenvolvimento infantil?	207
Gráfico 18 – Se sim, em que medida acha apropriado para a conceção do espaço do quarto? (Sendo 1 inapropriado e 5 muito apropriado).	208
Gráfico 19 – Na filosofia montessoriana para o desenvolvimento infantil, o que mais chama a sua atenção?	209
Gráfico 20 – utilizou algum outro método pedagógico para conceber o espaço do quarto do seu filho?	210

Gráfico 21 – Quais as atividades que seu(s) filho(s) realizam no ambiente do quarto? (Marcar quantas identificar).	212
Gráfico 22 – A(s) criança(s) participa(m) de alguma forma ou de algum modo na preparação/definição dos espaços do(s) seu(s) quarto(s)?	217
Gráfico 23 – A(s) criança(s) escolheu(ram) os móveis do(s) seu(s) quarto(s)?	218
Gráfico 24 – Mobiliário e decoração escolhidos pelos filhos	219
Gráfico 25 – Enquanto pais, em que medida consideram importante a escolha da cor para o quarto do seu filho? (Sendo 1 muito pouco e 5 muito importante).....	222
Gráfico 26 – Em que medida acha(m) adequado deixar seu(s) filho(s) escolher(em) a cor do próprio quarto? (Sendo 1 muito pouco e 5 muito adequado).....	223
Gráfico 27 – Em que medida considera importante a escolha do revestimento de piso para o quarto do(s) seu(s) filho(s)? (Sendo 1 muito pouco e 5 muito importante).....	226
Gráfico 28 – Mobiliário que compõe o(s) quarto(s) do(s) filho(s)	237
Gráfico 29 – Seu(s) filho(s) tem (têm) uma secretária no quarto?.....	240
Gráfico 30 – Foi (foram) a(s) criança(s) que escolheu(ram) a secretária?	240
Gráfico 31 – Em que ambiente da casa seu(s) filho(s) faz(em) os trabalhos para casa e/ou estuda(am)?.....	241
Gráfico 32 – Em que medida considera a opinião do seu filho relevante no que tange aos espaços da casa utilizados por ele? (Sendo 1 irrelevante e 5 muito relevante).....	245
Gráfico 33 – Qual a sua opinião acerca deste inquérito sobre a participação das crianças na construção do seu espaço no ambiente doméstico? (Sendo 1 irrelevante e 5 muito relevante).....	245

Índice de ilustrações

Ilustração 1 - Desenho elaborado por menina, 6 anos – representação da casa, com o tipo arquitetónico da habitação unifamiliar – a vivenda.....	182
Ilustração 2 - Desenho elaborado por menino, 9 anos – representação em perspetiva do tipo arquitetónico da habitação multifamiliar – o edifício.....	182
Ilustração 3 - Desenho elaborado por menina, 8 anos – presença da família no espaço da casa.....	187
Ilustração 4 – Desenho elaborado por menino, 8 anos – inclusão das figuras pertencentes ao agregado familiar nos ambientes retratados.....	187
Ilustração 5 - Desenho elaborado por menino, 8 anos - representação da casa com o número de pisos que compõem a construção.....	195
Ilustração 6 – Desenho elaborado por menina, 9 anos – optou por dividir a área disponível para ilustrar a sua casa como quadrinhos de uma banda desenhada.....	195
Ilustração 7 - Desenho elaborado por menina, 8 anos - representação do sítio preferido da casa.....	228
Ilustração 8 - Desenho elaborado por menino, 8 anos - representação da casa dos sonhos com combinação de interior e exterior.....	228
Ilustração 9 – Desenho elaborado por menina, 9 anos – Representação do quarto numa espécie de vista superior (planta baixa).....	229
Ilustração 10 - Desenho elaborado por menino, 9 anos - representação do quarto numa espécie de vista superior (planta baixa).....	229
Ilustração 11 – Desenho elaborado por menino, 8 anos – representação da casa por uma seção ou corte do visual exterior e interior.....	230
Ilustração 12 – Desenho elaborado por menino, 9 anos – representação da casa por uma seção ou corte do visual exterior e interior.....	230

Índice de anexos (suporte CD)

Anexo I – Autorização de consentimento para as entrevistas	147
Anexo II – Guião completo das entrevistas	149
Anexo III – Modelo de folhas para realização de atividade gráfica	151
Anexo IV – Transcrição das entrevistas	152
Anexo V – Questionário aos pais	154
Anexo VI – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas	161
Anexo VII – Análise dos desenhos das crianças	164
Anexo VIII – Dossiê: desenhos elaborados pelas crianças	164

Prólogo

Há 14 anos, despedi-me da faculdade de arquitetura com um diploma nas mãos e muitos sonhos na cabeça. Diante de tantas possibilidades de atuação que o curso de arquitetura e urbanismo ofereciam, escolhi experimentar diversas áreas antes mesmo de realizar um curso de mestrado.

Este período foi de suma importância em minha vida, pois novos desafios e transformações me acometeram e, com isso, algumas das minhas formas de ver o mundo foram sendo igualmente modificadas. Casei-me, tornei-me mãe e as prioridades mudaram. Estudar, mais uma vez, ficou para um segundo plano.

Neste ínterim, entretanto, pude fazer alguns questionamentos sobre o que de facto deveria representar a arquitetura na vida das pessoas. E descobri que, como as crianças vão aos poucos percebendo o universo que as cerca, a arquitetura não deve ater-se apenas à expressão do belo. Deve despertar curiosidade, aguçar todos os sentidos, trazer memórias à tona...

A vida mostrou-se generosa para comigo como, aliás, em tantas vezes anteriormente. Fui contemplada com a minha vinda e de toda a família para Portugal. E eis que me surge uma oportunidade nova, logo após a minha chegada. Envolvida pelo sentimento de mudança, brotou em mim, mais uma vez, a semente da inquietude de saber. Regressar à sala de aula após tanto tempo trouxe algumas inseguranças..., mas, ao mesmo tempo, senti imensa alegria por poder voltar e enriquecer meus conhecimentos.

A pergunta que me foi feita no primeiro momento desta nova etapa foi sobre o que pretendia estudar/projetar. De início pareceu-me relativamente simples, mas com tantas ideias a fluir e tantos questionamentos, não conseguia decidir sobre o que pesquisar e escrever.

A habitação, para mim, sempre representou um espaço muito fértil para explorar. Mas o que exatamente dizer sobre este tema que já não tenha sido dito?

Passei a outras indagações: de que mais eu gosto? O que também me inspira e desperta? Num momento corriqueiro do dia-a-dia, deparei com a cena dos meus filhos a brincar em seus mundos particulares. E chamou-me especial atenção o modo

como as crianças manipulavam o uso do espaço, a fim de construírem a realidade do momento da brincadeira. Que lugar é esse que promove a possibilidade de criarmos os próprios espaços?

Como mãe e profissional, sempre me preocupei com a relação estabelecida entre o espaço, enquanto ambiente construído e a construir, e a criança, na sua forma de se apropriar do mesmo e percebê-lo.

E onde começa essa relação criança-espaço? Em sua morada, sua casa, seu lar.

A busca por respostas sobre a relação criada entre a criança e a casa impulsionou este trabalho. Que comece esta viagem interdisciplinar!

*“Que júbilo, quando, um dia,
A criança principia,
Aos tombos, a engatinhar...
Quando, agarrada às cadeiras,
Agita-se horas inteiras
Não sabendo caminhar!
Depois, a andar já começa,
E pelos móveis tropeça,
Quer correr, vacila, cai...
Depois, a boca entreabrindo,
Vai pouco a pouco sorrindo,
Dizendo: mamãe... papai...
Vai crescendo. Forte e bela,
Corre a casa, tagarela,
Tudo escuta, tudo vê...
Fica esperta e inteligente...
E dão-lhe, então, de presente
Uma carta de A.B.C...”*

Trecho do poema ‘A infância’

Olavo Bilac, 1904²

² Bilac, O. (1904) *Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia. Disponível em <https://sanderlei.com.br/PDF/Olavo-Bilac/Olavo-Bilac-Poesias-Infantis.pdf> (Consult. em: 15 Nov.2017)

Introdução

Discorrer sobre arquitetura é observar situações que envolvem pessoas e espaço, contribuindo para a ordenação de novos ambientes e para a produção de comportamentos. São eles (pessoas e espaço) os protagonistas desta arte, pois ambos possuem papéis de destaque na coexistência em que vivem, o que legitima e impulsiona o trabalho do arquiteto.

O relacionamento da criança com o espaço começa a ser estabelecido logo após o nascimento. Ao separar-se do corpo da mãe, o bebê passa a interagir com algo muito mais grandioso do que havia experienciado até então: a ausência de fronteiras físicas próximas. Tudo passa a ter uma nova dimensão, passa a ser descoberta, conhecimento e apropriação. O ato de ocupar o espaço desencadeia uma série de outras impressões. Os órgãos dos sentidos nos permitem reconhecer a materialidade do universo que nos cerca e esta experiência é complementada com a inclusão de sensações psicológicas, sentimentais, espirituais que caracterizam simbolicamente o espaço e carregam a nossa vida de memórias. Esta relação criança-espaço inicia-se dentro do ambiente doméstico, ou seja, da casa da família. As inquietações provocadas pelo tema da habitação sempre orbitaram o pensamento do arquiteto. Diante de uma realidade de valorização da infância, por que não conectar a criança enquanto indivíduo a essa questão?

Ao tratar de assuntos tão fascinantes, mas também pragmáticos, como a casa e a criança, poderíamos cair na tentação de enveredar por caminhos que nos desviassem do itinerário principal. O estabelecimento de objetivos claros no desenvolvimento do trabalho foi uma ferramenta muito eficiente para podermos manter um limite tangível.

Se tomarmos por empréstimo este pensamento “Sendo o sentido de abrigo uma necessidade primordial do homem, a arquitetura de interiores, porque é Arquitetura, é mais que uma mera operação de maquilhagem de um espaço pré-definido” (Loução, 2016:p. 11), e se nos lembrarmos que passamos a maior parte da nossa existência em ambientes interiores (a casa representa um locus privilegiado para a criança) pareceu-nos pertinente investigar a casa na perspectiva das crianças. Delineamos, então, como objetivos centrais que orientaram a nossa dissertação buscar promover o direito à participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito, ao propormos uma nova prática de projeção arquitetónica para a infância incluindo as perspectivas das crianças e as suas necessidades no processo projetual.

Junto a isso buscamos compreender a importância do ambiente do quarto para o desenvolvimento das crianças. Valorizar o trabalho do arquiteto como idealizador do espaço da criança na casa da família surgiu como mais um objetivo a ser perseguido, ao considerarmos sua responsabilidade na concepção e projeção do espaço doméstico. Por último, entendemos ser essencial posicionar a arquitetura como veículo de expressão das vozes das crianças, procurando contribuir para a sensibilização dos pais sobre a importância de lhes concederem a voz no que diz respeito à projeção do espaço para elas próprias.

Ao iniciarmos as leituras sobre a casa e a criança, pudemos perceber a ausência de referências escritas que conciliassem esse *duo*, do ponto de vista da arquitetura de interiores. Entretanto, averiguamos que a evolução nas relações sociais familiares e a presença de filhos influenciaram a configuração dos interiores domésticos no decorrer da história. Testemunhámos a passagem das crianças de adultos em miniatura (*homunculus*) (Pinto, 2000) para o centro da atenção da família, à medida que esta (família) ia-se privatizando (Ariès, 1998). A visibilidade e o reconhecimento da infância como uma construção social, atribuiu às crianças o papel de sujeitos de direitos, salientando, pois, a necessidade crescente de fomentar a sua participação nos assuntos que lhes dizem respeito. Assim, foi possível estabelecer a questão principal para o desenvolvimento deste trabalho. De que modo podemos conhecer as opiniões e as percepções das crianças sobre o espaço da casa?

Os questionamentos, contudo, não cessaram com uma única pergunta. Para dar prosseguimento a esta reflexão, tornou-se necessário considerar as particularidades que envolvem as transformações do espaço diante da presença de crianças na casa de uma família. Passamos a outras indagações. De que modo a presença de crianças no espaço da casa promove alterações na organização do seu ambiente interno? Há a preocupação por parte dos pais em solicitar projetos específicos para as divisões e espaços interiores que serão utilizados pelas crianças? O que é consumido e requisitado aos profissionais de arquitetura e *design*? Em que medida as respostas prontas oferecidas pelo mercado de mobiliário e de decoração infantis atendem à concepção de ambientes internos arquitetônicos e lúdicos? De que forma envolver a criança no processo de projeto pode ser uma aliança útil para conceber melhores espaços? O que as crianças enxergam como seu lar ideal? Como é que elas projetariam seu próprio quarto?

A relação sobre todos os pontos previamente considerados é fundamentada também pelos princípios estabelecidos na Convenção dos Direitos da Criança (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989), onde se reafirma que as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitam de uma proteção e de uma atenção especiais. Neste documento, a ênfase dada ao papel desempenhado pela família:

(...) enquanto elemento natural e fundamental da sociedade e do meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular as crianças; reconhece que a criança deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão, para o desenvolvimento harmonioso de sua personalidade. (UNICEF, 1989:p.3)

Conforme os artigos 12º e 13º da Convenção dos Direitos da Criança, que salvaguardam o direito de a criança expressar a sua opinião e ser ouvida nos assuntos que lhe dizem respeito, entende-se que a casa constitui um assunto que interessa à criança.

Ao receber a encomenda de um projeto de arquitetura, antes mesmo de conhecer o local que irá trabalhar, é imprescindível que o arquiteto dialogue com o seu cliente de modo a captar suas necessidades, expectativas e desejos. E num projeto para crianças, o comportamento não deve ser diferente. À medida que crescemos, distanciamo-nos muitas vezes da nossa criança interior. Nossos sentidos, “já treinados?”, nos impedem de enxergar as questões projetuais como uma nova oportunidade de aprendizagem e conhecimento, acabamos por seguir certos moldes que consideramos consolidados, como as melhores soluções para um trabalho. Este caminho pode gerar certas frustrações... especialmente quando projetamos para a infância! Uma arquitetura racional, proveniente somente dos ideais de concepção de espaço de um adulto, muitas vezes não comunica nem estabelece conexões da criança com o seu espaço.

A tarefa de entreter, despertar, aguçar sentidos, explorar espaços faz parte do processo de projeto concebido por um adulto, mas cujo público final, no âmbito deste

estudo, são as crianças. É necessário criar atmosferas mágicas e mutantes, que consigam acompanhar o seu desenvolvimento, sem que seja necessária a mudança constante de mobiliário.

A percepção infantil faz parte da sua natureza como indivíduo. A criança está sempre em busca de novas experiências e sensações, a fim de construir o seu eu. Como a percepção não resulta de um único estímulo, a criança utiliza todo o esforço sensorial para transformar em conhecimento, a longo prazo, todas as experiências iniciais de vida. Assim, tudo que observa e sente no espaço que a cerca é impresso em sua mente.

Sons, cheiros, texturas, cores, luzes, sabores conferem substância e característica ao espaço frequentado durante a infância. Ao passarem boa parte da fase inicial da vida em espaços internos, a realizar as mais variadas atividades, as crianças atribuem ao espaço que adentram uma ligação emocional também. Esta ligação só é possível mediante a sua percepção espacial, "(...) uma função psíquica que permite à criança, através dos sentidos, receber e elaborar a informação proveniente de seu entorno" (Niehues e Souza, 2015:p.26).

Atingir o equilíbrio físico e emocional deve ser o fio condutor do trabalho do arquiteto ao projetar para a criança. A comunicação a ser estabelecida entre ela e o seu espaço liga-se intimamente à afetividade desenvolvida entre ambos. Como se depreende na frase de Ingrid Hötte Ambrogi (2011:p.67): "Para as crianças, estar no espaço é gerar um ambiente, é um estar no mundo." Ao trabalhar num projeto de arquitetura de interiores para criar o ambiente da criança na casa da família, o arquiteto deve considerar primordialmente as necessidades expressas pelo seu cliente final e não só, pelas preocupações de seus pais ou responsáveis.

A organização estrutural para o desenvolvimento deste trabalho visou a traçar uma linha de pensamento coerente para podermos buscar a resposta à pergunta de partida. Tal composição previu a divisão da dissertação em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, ***A casa, a família e a criança - referencial teórico e contextual***, pretende primeiramente esclarecer as possíveis origens e diversidade de significados dos vocábulos que compõem os conceitos-base desta pesquisa, nomeadamente os que constituem este título. Concluímos pela ligação indissolúvel

desses termos por meio do relato de como, ao longo do tempo, construiu-se essa relação de sentido num contexto histórico e social.

Ao abordarmos a evolução histórica do espaço doméstico na Europa e no mundo Ocidental a partir da Idade Média, compreendemos que a evolução das relações sociais e das mentalidades propiciaram alterações significativas na configuração dos espaços no interior da casa. As transformações estenderam-se à construção da infância como uma categoria social de características próprias, trazendo visibilidade às crianças e promovendo discussões sobre como atender às suas necessidades, compreender suas percepções e entender seus modos de vida e de socialização.

O segundo capítulo, **Arquitetura e as crianças**, objetiva concentrar-se nas necessidades das crianças para alcançarem um desenvolvimento pleno e saudável. O entendimento de como ocorre a construção da percepção espacial infantil foi de suma importância para captarmos as abordagens pedagógicas, psicológicas e filosóficas que incidiram sobre esse grupo social. Ao final, precisámos de verificar como a produção arquitetônica propôs espaços que respondessem e atendessem ao novo paradigma da infância. O espaço escolar, como referência ao universo infantil, serviu como condutor para a nossa compreensão sobre as considerações ao se projetar para as crianças.

O terceiro capítulo, **Proposta metodológica para a investigação: escutando as crianças entre outros – uma metodologia mista**, procura retratar o processo de construção do caminho para a realização das entrevistas com crianças e questionário aos pais/adultos. Descrevemos e fundamentamos a metodologia de investigação, salientando as particularidades do trabalho empírico com crianças e a ética para sua aplicação. Referenciamos a adoção da metodologia mista, que inclui as análises qualitativa e quantitativa e o porquê desta escolha. Aproveitámos para explicar a delimitação da amostra tanto para as crianças como para os adultos.

As entrevistas contaram com um público informante na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, a frequentar o 1º ciclo do ensino básico. Os pais questionados também foram selecionados conforme a idade de seus filhos, pois pretendíamos ao final poder cruzar as informações para obtenção de dados sobre o comportamento e as percepções das crianças aos diferentes ambientes por elas frequentados na casa da família.

O quarto capítulo, **Análise e discussão dos dados**, examina mais profundamente a disponibilidade das informações recolhidas ao longo de todo o processo de investigação. Fazemos a apresentação pormenorizada, conforme os temas abordados pelas questões propostas às crianças e aos adultos. Exibimos a caracterização dos entrevistados e inquiridos, das suas habitações e dos significados do espaço da casa para o grupo social das crianças. Decompomos o espaço do quarto infantil, enquanto domínio privado, para alcançarmos sua relevância na construção da individualidade e autonomia. Buscamos conhecer como se processa a preparação do espaço doméstico para as crianças e as incongruências observadas entre a projeção espacial elaborada pelos pais e os desejos expressos por elas. Finalmente, descrevemos um exercício de reprodução interpretativa, em que pedimos às crianças para se comportarem como clientes de projeto de arquitetura.

A síntese final deste trabalho retoma as ideias centrais propostas e percorridas pela investigação, quer ao nível bibliográfico quer empírico, refletindo sobre a necessidade de ouvir as opiniões infantis e estimular a sua participação na conceção de projetos de arquitetura de interiores a elas destinados. Esperamos sensibilizar os pais sobre a importância da participação das crianças também como uma forma de construção da cidadania. Julgamos que habitação, vista por fora ou por dentro, evolui conforme a realidade e as diferentes culturas e, na parte que nos cabe, achamos que contribuir para que se pense no bem-estar das futuras gerações faz parte do compromisso do arquiteto.

Capítulo I

A casa, a família e a criança – referencial teórico e contextual

Oh as casas as casas as casas
as casas nascem vivem e morrem
Enquanto vivas distinguem-se umas das outras
distinguem-se designadamente pelo cheiro
variam até de sala pra sala
As casas que eu fazia em pequeno
onde estarei eu hoje em pequeno?
Onde estarei aliás eu dos versos daqui a pouco?
Terei eu casa onde reter tudo isto
ou serei sempre somente esta instabilidade?
As casas essas parecem estáveis
mas são tão frágeis as pobres casas
Oh as casas as casas as casas
mudas testemunhas da vida
elas morrem não só ao ser demolidas
Elas morrem com a morte das pessoas
As casas de fora olham-nos pelas janelas
Não sabem nada de casas os construtores
os senhorios os procuradores
Os ricos vivem nos seus palácios
mas a casa dos pobres é todo o mundo
os pobres sim têm o conhecimento das casas
os pobres esses conhecem tudo
Eu amei as casas os recantos das casas
Visitei casas apalpei casas
Só as casas explicam que exista
uma palavra como intimidade
Sem casas não haveria ruas
as ruas onde passamos pelos outros
mas passamos principalmente por nós
Na casa nasci e hei de morrer
na casa sofri convivi amei
na casa atravessei as estações
Respirei – ó vida simples problema de respiração
Oh as casas as casas as casas

'Oh as casas as casas as casas'

Ruy Belo, 2014³

³ Belo, R. (2014) *Todos os Poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim. Disponível em: <https://pontosi.pt/opiniao/oh-as-casas-as-casas-as-casas/> (Consult. em 15 Nov. 2017)

As palavras casa e habitação, embora se refiram ao abrigo do homem, precisam ser bem entendidas enquanto conceitos distintos, se bem que numa discussão sobre arquitetura, encontremos, muitas vezes, ambas utilizadas como sinónimos. Por habitação, compreende-se a construção física no espaço, ou seja, a utilização de uma série de materiais, técnicas, esforço físico e intelectual para confinar uma seção do espaço em área protegida às intempéries. A casa, além de se estabelecer como protetora do mundo exterior, se converte em construtora da nossa realidade, como espaço fundamental de referência da nossa ação (Ramos, 2010:p.48).

Assim, tomamos por ponto de partida para a reflexão um pensamento de Bachelard, filósofo que refletiu sobre o espaço da casa e suas diferentes formas de representação:

*Porque a casa é nosso rincão no mundo.
É, diz-lhe com frequência, nosso primeiro universo.
É realmente um cosmos.⁴*

A compreensão de habitar vai além do entendimento de mero refúgio. Destaca-se na casa ou em seu equivalente, a atividade exercida pelo Homem neste espaço construído para ele, e que lhe permite experimentar relações com o meio ambiente (interno e externo) e com outros seres. A construção física da habitação transforma um espaço em lugar, pois ao existir em determinado espaço, o Homem estabelece uma ligação estreita com o mesmo, confere-lhe valor sentimental, através das sensações de conforto e intimidade. A essa fração do espaço descrita acima, chamamos de casa! Nela é onde o homem reina soberano, sentindo-se seguro e inatingível, e onde se expressam seus valores. A casa adquire o caráter de um organismo simbiote, indispensável à vida do Homem.

Segundo Maria Dulce Loução, mencionando Bachelard, “A casa concentra o passado, o presente e o futuro. Sem a casa o homem seria um ser disperso. A casa é o primeiro mundo do homem” (Loução, 2016:p.47). “O espaço físico onde se cumpre

⁴ Bachelard, G. (2008) *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p.24.

a existência humana, transforma-se em lugar, passando a funcionar como prolongamento do nosso corpo e espelho dos nossos pensamentos e ações” (Silva, 2016:p.45).

Com este entendimento, podemos assimilar o tamanho da impressão deste local na moldagem de um novo ser. As crianças tomam ciência de sua entidade ao experimentarem sensações, ao fazerem descobertas, ao realizarem percursos. Este conhecimento existencial inicia-se em sua casa, na casa de sua família. É como se fossem telas em branco, cujas pinceladas surgissem conforme suas vivências.

1.1 Um olhar histórico sobre a evolução e o significado do espaço de habitação

A casa enquanto lar, habitação de uma família, qualquer que seja o tamanho desta, é uma ideia que começou a criar-se, da forma como a conhecemos hoje, a partir da Idade Média. E o seu entendimento e desenvolvimento se processaram, em simultâneo, com a delimitação de outro dos conceitos-base deste trabalho, a família.

É interessante notar que ao mencionarmos a casa, somos quase que instantaneamente direcionados à construção mental da imagem de uma família a coabitar um espaço; mas nem sempre foi assim. A casa, antes de assumir um carácter privado, era um ambiente de domínio público onde se desempenhava uma série de usos concomitantes.

Em termos de espaço e de função, era um local usualmente formado por um único cómodo, de dimensões mais ou menos generosas, conforme as posses de quem lá vivia. Nesse espaço em que a multiplicidade de atividades ocorria, pois desempenhava, conforme o decorrer do dia, o papel de oficina/gabinete, de sala de refeições, área de despachos e de conversas, de dormitório, de banho. Tudo acontecia ali, num único espaço encerrado entre quatro paredes. As ideias de conforto e de intimidade não tinham significado para as pessoas daquela época, cujo entendimento da normalidade e da vivência era através do compartilhamento de tudo.

Não havia distinção entre idades, todos eram considerados com igual importância, visto que se não eram força de trabalho, eram aprendizes de uma profissão. A expectativa de vida muito baixa não auxiliava na criação de laços afetivos muito fortes. As crianças não dispunham de especial atenção e eram criadas e tratadas como seus semelhantes adultos (Ariès, 1998).

A influência da religião e dos espaços religiosos é que orientava as pessoas sobre o que havia de melhor na época, pois era nos mosteiros e igrejas que se aglomeravam todos os estudos e o conhecimento. O restante da população permanecia quase ignorante, sem acesso à instrução. Sua única razão de viver era obter os valores necessários para pagar os impostos e para dar o montante referente aos seus senhores, a fim de que estes pudessem gozar de um pouco mais, realmente

pouco mais, daquilo que hoje podemos considerar como conforto. “No período medieval, encontrámos o indivíduo ligado umbilicalmente a grupos que faziam da solidariedade entre os pares, a razão de ser e a garantia de uma segurança mínima de vida” (Cabido,1994: p.146).

A arquitetura medieval mostrava sempre referências às edificações eclesiásticas, tanto no exterior quanto em seus interiores. A mobília adotada nas residências era semelhante à dos ambientes religiosos, com arcas para guardar vestimentas, mesas para refeição e assentos pouco cómodos para os usuários. No caso dos monges e clérigos, entende-se que a adoção de uma vida simples e de devoção deveria ser refletida também pela exclusão de tudo que levasse às distrações da mente e do corpo. Por isso os móveis eram tão austeros e sem qualquer preocupação com a ergonomia. Já no caso da restante população, a falta do hábito de questionar os valores impostos pela Igreja fazia com que adotasse para os móveis de seu próprio uso, a mesma linha de desenho e de simplicidade. Além disso, a mudança constante dos usos do ambiente de residência exigia poucos móveis e que os mesmos pudessem ser deslocados com certa rapidez e facilidade, conforme a atividade que fosse acontecer a seguir.

Apesar de contarem, em sua grande maioria, com um único ambiente, as casas medievais estavam sempre cheias de pessoas. Nelas coabitavam os familiares diretos (pais, filhos, irmãos, avós, tios, etc.) e também empregados, aprendizes, amigos, protegidos, visitantes. A consciência do íntimo não era uma ideia solidificada.

A combinação do primitivo com o refinado se refletia na casa medieval. Havia cómodos adornados com tapetes ricamente decorados que estavam mal aquecidos; umas senhoras e uns cavalheiros luxuosamente vestidos se sentavam em bancos e cadeiras das mais austeras; uns cortesãos que podiam consagrar quinze minutos a uma complicada saudação, dormiam a três na mesma cama e não se preocupavam com a intimidade pessoal. Por que não melhoravam as suas condições de vida sensivelmente? Não faltavam conhecimentos técnicos e nem engenharia. Parte da explicação se deve a que a gente da Idade Média pensava de forma diferente acerca da questão de

funcionalidade, especialmente no que respeitava ao seu entorno doméstico (Rybczynski, 2015:p.41)⁵.

Era um tempo histórico culturalmente diferente. Numa sociedade onde nem a privacidade, nem a individualidade eram consideradas, a grande satisfação da vida era possuir alimento e um teto para proteção e repouso da fadiga física laboral. Essa situação perdurou até o século XVII. O bem-estar tanto do corpo como da mente só veio a adquirir importância por volta do século XVIII e esse processo foi acompanhado pela conversão da ideia de casa, de espaço público para privado: começou-se a cultivar a apreciação de uma vida interior, mais ligada às necessidades do indivíduo e de sua família. “(...) poderíamos dizer que a história da vida privada é uma história em que vamos ficando confortáveis lentamente. Até o século XVIII, o conceito de se ter conforto em casa era tão pouco familiar que nem sequer havia um termo para isso” (Bryson, 2011: p.157).

A construção desta nova forma de considerar o espaço para habitá-lo aconteceu de maneira diferente em vários locais do globo terrestre. No âmbito deste trabalho, consideramos as evoluções ocorridas nas sociedades europeias ocidentais e suas áreas de influência.

À medida que a população deixou de ser menos rural e passou a migrar para as cidades, algumas alterações significativas ocorreram. Essas modificações começaram a acontecer, sobretudo, nas residências da classe burguesa. As áreas protegidas das cidades, nesta altura muradas, eram reduzidas para o número crescente de artesãos e comerciantes que as buscavam. A configuração dos lotes com testada muito estreita fazia com que surgissem construções mais profundas e, em algumas vezes, já aparecia a dissociação da área de trabalho da área de vivência. Com espaços tão diminutos e já com uma demanda por trabalhos e serviços

⁵ Tradução livre da autora. No original “*La combinación de lo primitivo con lo refinado se reflejaba en la casa medieval. Había habitaciones adornadas con tapices ricamente decorados que estaban mal calentadas; unas señoras y unos calleros lujosamente vestidos se sentaban en bancos y taburetes de lo más austero; unos cortesanos que podían consagrar quince minutos a una complicada salutación dormían de a três en la cama y no se preocupaban de la intimidad personal. ¿Por qué no mejoraban sus condiciones de vida, sencillamente? No faltaban conocimientos técnicos ni ingenio. Parte de la explicación se debe a que la gente de la Edad Media pensaba de forma diferente acerca de la cuestión de la funcionalidad, especialmente en lo que respectaba a su entorno doméstico*” (Rybczynski, 2015:p.41).

crescente, não havia mais sentido em montar e desmontar as oficinas todas as vezes que se iria desempenhar uma outra função. O local de a família realizar as refeições e demais atividades passou a ocupar uma outra câmara, ou *hall*, que se situava no piso superior ou, às vezes, ao fundo (Figura 1).



Figura 1 – Exemplo de uma casa medieval - Casa dos Ourives do séc. XIV - Cividale del Friuli, Itália - Fonte:<http://www.museudeimagens.com.br/casas-medievais/> - Acesso em 03/04/2018.

Quanto mais profundas se tornavam as construções, mais faziam brotar a necessidade de se trazer iluminação e de se aquecer o ambiente. Como não havia fontes de iluminação alternativas, as atividades rotineiras que se estavam a realizar cessavam com crepúsculo.

Podemos perceber a importância da evolução da disposição da casa a partir da mudança da sociedade de rural a urbana. Com o advento de uma incipiente indústria,

mesmo que ainda muito rudimentar, houve o nascimento de uma sensação nunca antes experimentada pelas pessoas, uma breve noção de que existem necessidades e que estas podiam ser solucionadas através de algumas ações que proporcionariam mais apoio ao desempenho e à vivência.

No século XVII, após uma evolução lenta e gradual, a segregação dos espaços internos das casas começa a se consolidar. Em Paris, a principal cidade europeia à altura, passou-se a denominar o cómodo principal de *salle*, em vez da terminologia *hall* inglesa, e nele era onde se comia, recebia os visitantes e passava-se o tempo. Ainda havia pessoas a repousar na sala, mas uma nova divisão surgiu com exclusividade para o dormir: o quarto (*la chambre*). Essa maior compartimentação já refletia um novo modo de vida.

Diferente do que ocorria na Idade Média, a partir do século XVI as crianças passaram a ficar mais tempo em casa. Não eram enviadas a trabalhar ou a aprender uma profissão tão cedo. A ampliação da educação académica formal, por uma interferência tanto da Igreja como do Estado, auxiliou no estreitamento dos laços entre os membros de uma mesma família. As diferentes idades requeriam cuidados e necessidades distintos. Os criados e filhos mais velhos passaram a não mais dividir o ambiente de dormir com os pais/senhores. Apenas as crianças menores permaneciam junto a eles, mas agora em suas próprias camas!

Muita gente já não vivia e trabalhava no mesmo local, nem mesmo na mesma edificação. A casa era agora relacionada mais a um espaço privado, de vida de família. Era inevitável que esse sentimento de privacidade não abrangesse também os espaços internos. E foi assim que aconteceu.... Pela primeira vez em muito tempo, os casais começaram a experimentar uma nova possibilidade de relacionamento, longe das vistas dos outros. A intimidade era uma realidade possível! “Antes que pudesse entrar na consciência humana a ideia da casa como sede da vida familiar, fazia falta a experiência do privado e do íntimo, ambas coisas impossíveis na sala medieval” (Rybczynski, 2015:p.51)⁶.

⁶ Tradução livre da autora. No original “Antes de que pudiera entrar en la conciencia humana la idea de la casa como sede de la vida familiar, hacía falta la experiencia de lo privado y lo íntimo, cosas ambas imposibles en la sala medieval” (Rybczynski, 2015:p.51) .

Podemos destacar a importância da sociedade burguesa dos Países Baixos neste contexto evolutivo da compartimentação dos interiores residenciais face às mudanças ideológicas e culturais. Era um Estado relativamente novo, confinado num território diminuto, com poucos recursos naturais, mas cuja atitude empreendedora culminou em grandes avanços tecnológicos e económicos. A prosperidade neerlandesa não era tão ostensiva quanto a francesa, e isso se traduzia nos interiores de suas residências. Os materiais empregados na construção precisavam ser leves e, num solo pantanoso, qualquer redução de carga era muito bem-vinda. A madeira e os ladrilhos eram importantes componentes dos interiores, assim como as majestosas janelas.

Construir sobre estacas tinha vantagens, pois liberava as fachadas do compromisso de suporte do peso excedente. Elas ficavam mais leves e com grandes aberturas. Este esforço de ampliar as áreas de janela visava também a aumentar a captação de luz para o interior, uma vez que a testada dos lotes era muito estreita e sua profundidade muito comprida (Figura 2)! A falta de terrenos nesse pequeno país criou a tradição de se construir edificações alinhadas, com fachadas muito estreitas. As famílias mais abastadas, que podiam ter casas maiores, faziam-no elevando suas residências com pisos superiores adicionais.

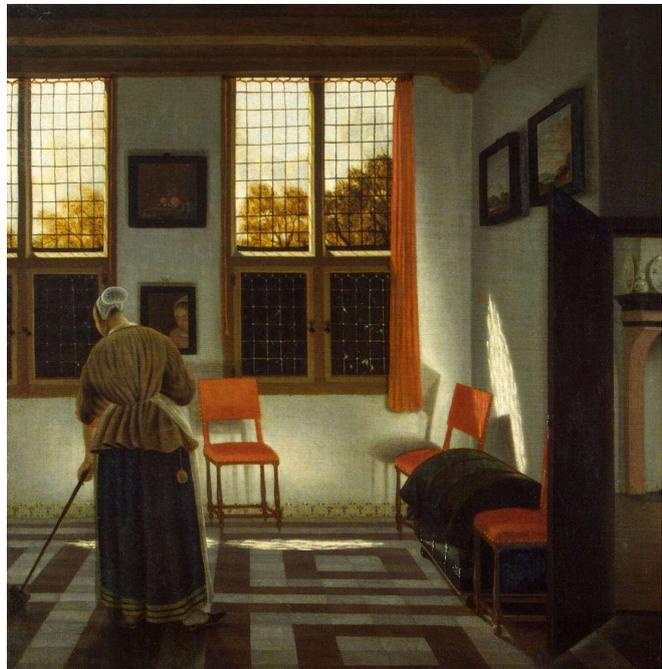


Figura 2 - Pintura a retratar a ampliação das áreas de janela - Room in a Dutch house - Pieter Janssens Elinga, 1668-1672. Fonte: <http://commons.wikimedia.org> - Acesso em 03/04/2018.

As áreas das casas eram demasiadamente pequenas, pois os holandeses tinham poucas pessoas a habitar juntas. A casa havia deixado de ser um local de trabalho e, à medida que muitos artesãos se convertiam em comerciantes e locatários, estes construía estabelecimentos separados para os seus negócios, e os seus empregados e aprendizes tinham que buscar onde viver. Para esta sociedade, ser dono do seu próprio espaço era uma questão de princípios. Não havia tantos serviços como nos outros países, e a independência individual era bastante apreciada. O

resultado era que numa casa dos Países Baixos, na maioria das vezes, viviam um casal e seus filhos. O caráter público da casa grande começou a ser substituído por uma vida doméstica mais tranquila e mais privada.

“A família começa, pela primeira vez, a ser encarada não como uma estrutura exclusivamente económica, mas como uma célula de inter-apoio emocional e afectivo, cujas relações são cimentadas pela presença dos filhos em casa” (Cabido, 1994: p. 155).

O surgimento desta ideia de lar refletiu a crescente importância da família na sociedade holandesa. A mãe cuidava dos filhos. As crianças tinham a oportunidade de frequentar a escola desde os 3 anos de idade, o que conferia aos Países Baixos os mais altos graus de educação da Europa naquela época. Os filhos permaneciam na casa dos pais até se casarem, o que demonstra uma transformação nas relações sociais da família, que passaram a estabelecer vínculos mais afetivos do que disciplinares.

O historiador Philippe Aries descreveu como a situação de aprendizagem através da escola refletiu em toda a Europa uma maior aproximação entre os pais e a família, e entre o conceito de família e o conceito de infância. Isso foi precisamente o que ocorreu nos Países Baixos, onde a família se centrava na criança e a vida familiar se centrava na casa, só que na casa neerlandesa ocorreu aproximadamente cem anos antes que em outras partes (Rybczynski, 2015:p.61)⁷.

⁷ Tradução livre da autora. No original “El historiador Philippe Aries há descrito cómo la situación del aprendizaje por la escuela en toda Europa reflejó un acercamiento entre los padres y la familia, y entre el concepto de familia y el concepto de infancia. Eso fue precisamente lo que ocurrió en los Países Bajos, donde la familia se centraba en el niño y la vida familiar se centraba en la casa, solo que en la casa neerlandesa ocurrió aproximadamente cien años antes que en otras partes” (Rybczynski, 2015:p.61).



Figura 3 - Pintura a retratar construções estreitas pela escassez de terreno - A ruela – Johannes Vermeer, 1658 -
Fonte: <https://www.galeriadepintura.com.br/single-post/2015/04/10/A-perfeição-no-traço-de-Johannes-Vermeer>. Acesso em 03/04/2018.

Os holandeses tinham uma relação com a família, com suas casas e espaços da cidade bem diferente das demais sociedades europeias. Amavam seus filhos e a seguir as suas casas com seus interiores muito bem cuidados e asseados, além dos seus jardins frontais e traseiros. A escassez de terreno físico, de terra, representava para este povo um elemento de grande valorização (Figura 3).

Além dos aspectos culturais, podemos observar que o clima também estimulava a atenção com a limpeza desta sociedade. Era muito húmido e caso a manutenção não fosse realizada com certa regularidade, tudo se cobria de mofo e de oxidação dos metais.

O cuidado que era atribuído às divisões destinadas ao viver familiar demonstrava mais do que uma preocupação somente com a salubridade e a saúde; já demonstrava um desejo profundo de se separar a vida pública da privada.

A importância dada ao lugar da casa, ao lar, ao *home* passou a ser o cenário preferido das pinturas holandesas deste período. Através dos exemplares de pintura podemos entender como se processava a busca de luz e as subdivisões internas dos espaços. Ao mesmo tempo, a maioria das cenas retratadas mostravam casas e mulheres com e sem crianças (Figura 4). Isto ocorria, pois o mundo doméstico refletia o domínio feminino, “a casa havia se convertido em lugar de outro tipo de trabalho: o trabalho doméstico especializado, o trabalho das mulheres” (Rybczynski, 2015:p.69)⁸.

⁸ Tradução livre da autora. No original “*La casa había se convertido en el lugar de outro tipo de trabajo: el trabajo doméstico especializado, el trabajo de las mujeres*” (Rybczynski, 2015:p.69).

Este tipo de comportamento foi ocasionado pela mudança nos impostos e nas leis holandesas que eram menos exploratórias e davam mais responsabilidades a todos igualmente. O trabalho doméstico era compartilhado pelos patrões e seus serviçais. Com isso, as mulheres passaram a ter mais controle sobre a administração e as tarefas do lar. Ao contrário do que ocorria em outros países europeus, a cozinha por exemplo, tinha um lugar de destaque na casa holandesa. Nela ficavam expostos todos os elementos decorativos mais finos, os aparadores com a louça mais



Figura 4 - O domínio feminino no ambiente doméstico - Jovem com uma jarra de água - Johannes Vermeer, 1662 - Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jovem_com_uma_jarra_de_água - Acesso em 03/04/2018.

elaborada. A chaminé era especialmente decorada. Era o local que as donas de casa mais frequentavam e por isso faziam questão de tê-lo com mais requinte. Quem realmente se encarregava da administração da casa passou a opinar sobre a disposição dos espaços internos. O papel da mulher na casa era o de guardião do lar e da ordem, pois a limpeza era garantida e mantida por ela. Por questões de comodidade e praticidade na rotina do dia a dia, começaram a promover-se alterações na configuração da planta da casa.

Com a influência e a importância atribuída à mulher, introduzia-se na casa algo até então nunca visto: a domesticidade. Esta tem a ver com a família, a intimidade e a consagração do conceito de lar, assim como a sensação de que a casa passa a incorporar sentimentos, e não mais apenas o refúgio à natureza. “Falar de domesticidade é sugerir um conjunto de emoções tangíveis e não um mero atributo indefinido. – Tem a ver com a vida da família” (Cabido, 1994: p. 161).

Este novo núcleo social, a família, mais voltado para a vida íntima e doméstica, permitiu o aparecimento de mais uma grande descoberta: a ideia de conforto. Ao passo em que se iam estreitando e evidenciando as necessidades particulares, surgiam questionamentos sobre a comodidade dos componentes da casa. A mobília,

que primeiramente existia para cumprir mais um papel hierárquico, cerimonial e funcional, não era desenhada para garantir o bem-estar físico e também emocional dos seus usuários. Mas esse aspeto estava prestes a se transformar.

Na corte do monarca francês Luís XIV, a vida nos espaços arquitetónicos do palácio de Versailles era de domínio público, mesmo com todas as regras de etiqueta e decoro. Mas as pessoas podiam transitar por todos os cômodos do palácio. Ao assumir o trono, seu bisneto, Luís XV, reorganizou os locais a serem frequentados publicamente e os que se destinariam ao seu uso privado e íntimo. Este rei sofreu grande influência de *Madame de Pompadour*, uma burguesa que foi sua amante durante algum tempo e depois grande amiga e confidente. Sua paixão pela arquitetura e decoração e por promover obras através de obras nos espaços íntimos do rei revelavam como o seu comportamento influenciou a apreciação do rei para este tipo de assunto. Com a bênção do monarca, esses valores mais modernos foram transmitidos aos cortesãos e à sociedade.



Figura 5 – Segmentação espacial - Sala de Música, Petit Trianon, França - estilo rococó. - Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/509399407830596904/> - Acesso em: 03/04/2018

As áreas sociais e íntimas foram espacialmente separadas na concepção dos projetos de arquitetura. As várias partes da casa passaram a receber designações específicas, deixaram de ser apenas divisões sem distinção funcional específica: surgiu o quarto (câmara) de dormir, a sala de jantar, sala de estar, sala de visita – espaços mais sociais e para receber quem vinha de fora do núcleo familiar (Figura 5).

O estabelecimento de uma preocupação grande com o desenho dos espaços internos e com sua ornamentação e decoração foi muito influenciado pelo destaque da posição das mulheres no século XVIII.

Em outros lugares da Europa a mudança da casa se verificou sem influência da cultura francesa, como na Inglaterra. Apesar de serem uma sociedade já mais urbana, os ingleses valorizavam muito mais suas casas no campo. A prosperidade de suas atividades lhes permitia gozar de mais tempo livre para si e menos para o trabalho. Este ócio era desfrutado, então, nas estâncias mais campestres e não mais nas cidades. As casas de campo possuíam um ar mais descontraído e íntimo. Não era possível, aparecer, no entanto, para visitar sem antes comunicarem ao dono da casa, pois tal atitude era um comportamento intolerável, uma invasão de privacidade. As pessoas, por estarem mais tempo nessas habitações, passaram a solicitar projetos que visassem a uma segregação maior dos espaços destinados ao convívio social e afastassem os espaços da privacidade, que, não obstante, poderiam ser compartilhados com alguém mais íntimo ou de confiança.

A aristocracia inglesa da época dos monarcas Jorge I e II era muito menos efusiva se comparada à francesa. Os reis mal falavam inglês (pois eram de origem alemã, pertencentes à Casa de Hanôver) e não dispunham de tanto prestígio junto aos cortesãos e burgueses. “(...) Jorge I não falava inglês, não tinha grandes qualidades notórias e era, segundo uma fonte, quando muito, quinquagésimo oitavo na linha de sucessão ao trono” (Bryson, 2014: p. 163).

A opulência e elegância francesas não eram tidas como referência do que há de mais belo e cómodo. Nesta sociedade, as mulheres não possuíam uma opinião tão relevante nos aspetos inerentes à casa. Era como se a casa se transformasse por si só, respeitando o sentimento de individualidade que surgiria cada vez mais forte.

A decoração inglesa assemelhava-se mais ao estilo holandês, por influência e por afinidade de ideais. Os interiores valorizavam mais a praticidade austera e sua pequena escala e intimidade. O estilo rococó francês muito copiado em outras partes causava grande desconforto, pois era demasiadamente adornado e excessivo em referências visuais e materiais (Figura 6).

O fato de não terem cedido aos exageros franceses dos estofados exigiu dos marceneiros e carpinteiros ingleses uma atenção especial ao desenho de mobiliário e suas proporções. Foram escritos trabalhos detalhados sobre o estilo do mobiliário inglês, permitindo a produção de móveis em madeira que aliavam beleza e comodidade, mas sem ostentação!



Figura 6 - Interior inglês séc. XVIII – Fonte: <https://www.descobriandojaneaustrin.blogspot.pt/2011/05/manoes-de-orgulho-e-preconceito.html> - Acesso em 03/04/2018.

A partir do princípio do século XIX, com a ascensão da Inglaterra como grande nação comercial europeia (as modificações nos métodos produtivos da agricultura impulsionaram o surgimento da indústria, culminando com a Revolução Industrial), o estilo inglês de conceber a casa com foco nas atividades humanas e não apenas como um espaço estético buscou consolidar a ideia da casa muito mais como um ambiente e não só um mero espaço.

Muitas mudanças se processaram sobretudo na arquitetura de interiores e na decoração para promover o que se entendia, na época, como o alcance do conforto e da comodidade. As casas começaram a ganhar espaços mais segregados, os móveis eram desenhados para cumprir determinadas funções e promover o bem-estar físico. Já não havia mais tanta necessidade de se carregar e desmontar móveis, de um lado para outro, para que se processassem outras atividades em um determinado sítio. Entretanto, em termos de tecnologia pouco se avançou no século XVIII para que o conforto fosse enrustado no edifício, na construção, desde a raiz. E por quê?

As explicações mais exploradas são de que os arquitetos da época, principalmente na Inglaterra, preocupavam-se demasiadamente com a conceção da

planta de uma casa e sua volumetria para quem a visse externamente. Os interiores eram deixados a cargo dos comerciantes de tapeçaria e tecidos, que mais tarde seriam reconhecidos como decoradores, a fim de que dispusessem móveis e adornos, conforme a moda e o gosto da época. A produção de mobiliário conseguia estabelecer padrões de fabricação em série e alcançava um público muito amplo em um período de tempo relativamente curto.

À medida que o número de serviços se ia reduzindo, e já não havia mais quem pudesse auxiliar na limpeza da casa e no acendimento das inúmeras velas para iluminar os diversos ambientes, passou a sentir-se a necessidade de produzir alternativas de iluminação e ventilação que suprissem a demanda por mais luz e ar puro, primordialmente para as classes mais abastadas.

O comportamento dos arquitetos, que se consideravam mais artistas que construtores, e com isso pouco se preocupavam em desenvolver, buscar e introduzir novas tecnologias, atrasou-se na evolução da questão do conforto em relação à construção e ao edifício em si.

Estas modificações acabaram sendo propostas e incorporadas às casas pelos empresários vanguardistas e reformistas com preocupações sociais para melhoria da salubridade das residências. O adensamento das cidades, o saneamento precário, a falta de hábitos de higiene pessoal (por conta muitas vezes da ausência de casas de banho nas residências) promoveram o surgimento de muitas enfermidades que acabaram por acometer um número considerável de pessoas. Diante desta nova realidade, os questionamentos acerca da necessidade de ventilar a casa também passaram a integrar a preocupação das pessoas. As chaminés, produtoras de fumo, embora trouxessem o calor, já não eram mais vistas como grandes soluções. Embora ainda ficassem mantidas pelo costume social e estético, procurou-se aumentar a renovação de ar e ainda assim manter as temperaturas.

Com o advento das lâmpadas a óleo, querosene e gás, as pessoas tiveram acesso pela primeira vez a uma fonte de luz menos oscilante e que permitia que uma série de atividades, antes diurnas, fosse alargada ao período noturno. Ao contrário da luz de velas que era muito ineficiente para tarefas de realização apenas diurna.

O resultado de que os interiores estiveram melhor iluminados não foi somente de aumentar o conforto. Ao obter uma luz melhor se podia ler à noite, o que fomentou a alfabetização em geral. Os cômodos melhor iluminados também coincidiram com um aumento da consciência de limpeza, tanto pessoal como doméstica (Rybczynski, 2015:p.124)⁹.

Os empresários ingleses, ao verificarem o surgimento da concorrência no fornecimento da energia para a sociedade, trataram de ampliar o seu fornecimento a todas as camadas da população. No século XIX, a grande maioria urbana pôde obter o conforto deste tipo de energia em sua casa.

O bem-estar, propiciado pelos avanços de novas técnicas e novas fontes de abastecimento, foi impulsionado por homens de negócio e pesquisadores.

A calefação e a ventilação haviam melhorado substancialmente com o advento das condutas de ar e a utilização do gás como fonte de energia, mas para desempenhar bem todas as outras tarefas domésticas ainda havia necessidade de força de trabalho humano, pois a limpeza, a preparação das refeições, a organização da casa ainda dependiam de gente. Num mundo que evoluía para cada vez ter menos serviços, como seria isso possível?

Já havia uma série de aparatos para melhorar algumas das tarefas domésticas, como máquinas de coser, batedores de ovos, descaroçadores de maçãs, lavadoras de pratos, mas todas ainda dependiam de esforço manual.

É interessante observar que uma invenção tão presente em nossa vida, a energia elétrica, e, sem a qual mal conseguimos imaginar a nossa existência, tenha demorado tanto para surgir. Vale também elucidar a importância do que a sua descoberta foi capaz de promover no espaço da casa.

A maior parte dos utensílios domésticos, antes manuais, ganhou versões movidas a eletricidade sem muita demora. O baixo custo da energia nas zonas urbanas e posteriormente nas rurais também contribuía para que as casas fossem,

⁹ Tradução livre da autora. No original *“El resultado de que los interiores estuvieran mejor alumbrados no fue solo el de aumentar el confort. Al ser mejor la luz se podía leer de noche, lo cual fomento la alfabetización general. Las habitaciones mejor alumbradas tambien coincidieron con un aumento de la conciencia de la limpieza, tanto personal como doméstica”* (Rybczynski, 2015:p.124).

aos poucos, recebendo mais e mais apetrechos eletrônicos para facilitar a vida. Os Estados Unidos da América apareceram com destaque nesta fase da história, pois muitas dessas invenções e avanços foram desenvolvidos pelos americanos e levados para o resto do mundo de cultura ocidental.

A grande questão que se observava nos Estados Unidos era que, conquanto o país crescesse e se desenvolvesse, havia menos tempo para desempenhar tarefas domésticas. Os empregados da casa eram poucos e a maioria das famílias já não contava com essa força de trabalho. A entrada das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo devido à guerra, fez com que elas acumulassem funções, e estar em casa não deveria significar ainda mais trabalho para elas.

Foram desenvolvidos muitos trabalhos em termos de economia doméstica, por algumas pensadoras de vanguarda. Elas começaram a questionar a disposição dos cômodos da casa, as arrumações dos móveis em seu interior, enfim, passaram a observar e medir todas as ações possíveis que fossem adaptáveis ao universo da casa. Tudo visava a melhorar a realização dos trabalhos de uma dona de casa comum (Figura 7). As mulheres americanas do fim século XIX e início do XX, à semelhança das holandesas, quase duzentos anos antes, voltaram a opinar sobre o ambiente da casa e seu funcionamento mais adequado.

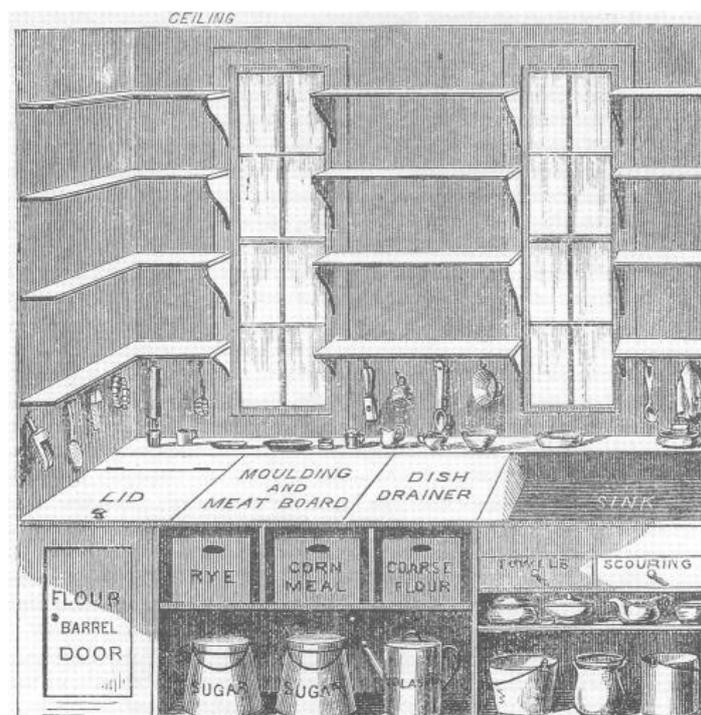


Figura 7 – Proposta para uma cozinha eficiente - *The American Woman's Home* - Catherine Beecher e Harriet Beecher Stowe - Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Kitchen> - Acesso em 03/04/2018.

[Catherine] Beecher expressava um ponto de vista que não se havia escutado desde o século XVII nos Países Baixos: o do usuário. Essa era a característica primordial da domesticidade estadunidense: via-se pelos olhos das pessoas que trabalhavam na casa, quer dizer, pelos olhos da mulher. Beecher, seguida depois por muitas autoras, modificou a imagem europeia da casa como território do varão – a casa do cavalheiro -, e ao fazê-lo enriqueceu a definição da casa. A ideia masculina da casa era fundamentalmente sedentária: a casa como refúgio contra as preocupações do mundo, um lugar onde ficar tranquilo. A ideia feminina da casa era dinâmica; tinha a ver com a comodidade, mas também com o trabalho. Caberia dizer que passou o centro de atenção do salão à cozinha, o que foi o motivo para que, quando a eletricidade entrou na casa, o fez pela porta da cozinha (Rybczynski, 2015:p.139)¹⁰.

Uma das grandes propostas da intervenção feminina foi a redução considerável na área das casas. Cuidar de espaços menores era muito mais fácil e prático do que cuidar das grandes casas georgianas e vitorianas. Mas não significava, que com a diminuição dos espaços, estes fossem menos confortáveis ou piores. O que se observou foi a adoção de uma série de propostas para tornar a casa um ambiente de fácil manutenção, de modo que todos os usuários pudessem tirar proveito de seu abrigo.

Surgiram assim desenhos para os móveis embutidos, móveis rebatidos, móveis com portas fechadas, tudo economizava tempo para limpar e deixar a casa em ordem. Data do referido período a criação da casa de banho nos moldes que conhecemos hoje em dia: uma única divisão com banheira, sanita e lavatório. Acabava-se a necessidade dos quartos de vestir, onde banheiras portáteis eram trazidas todas as vezes que se destinavam ao banho. Assim também, o quarto de banho eliminava

¹⁰ Tradução livre da autora. No original “Beecher expresaba un punto de vista que no se había escuchado desde el siglo XVII en los Países Bajos: el del usuario. Esa era la característica primordial de la domesticidad estadunidense: se veía por los ojos de las personas que trabajaban en la casa, es decir, por los ojos de la mujer. Beecher, seguida después por muchas autoras, modificó la imagen europea de la casa como territorio del varón – la casa del Caballero -, y al hacerlo enriqueció la definición de la casa. La idea masculina de la casa era fundamentalmente sedentaria: la casa como refugio contra las preocupaciones del mundo, un lugar donde hallarse tranquilo. La idea femenina de la casa era dinámica; tenía que ver con la comodidad, pero también con el trabajo. Cabría decir que pasó el centro de atención del salón a la cocina, lo cual fue motivo de que, cuando la electricidad entró en la casa, lo hiciera por la puerta de la cocina” (Rybczynski, 2015:p.139).

muitos cómodos da antiga casa, pois era um ou no máximo dois por habitação e não mais um para cada peça da casa e para cada usuário.

O espaço interno da casa passou a ser visto como um local para ser desfrutado por toda família, sem segregar os seus membros pelas funções que desempenhavam. Um lugar para pais, filhos, serviçais, visitantes.

A ideia da casa eficiente que estavam formulando aquelas «engenheiras domésticas» surgiu de um estranho casamento entre os esforços das mulheres por racionalizar e organizar as tarefas domésticas e as teorias que se haviam elaborado para melhorar a produção industrial nas fábricas (Rybczynski, 2015:p.144)¹¹.

Com a observação de como se processavam os trabalhos domésticos, conseguiram estabelecer as formas de organizar a cozinha da casa da maneira como a conhecemos atualmente: com bancadas de trabalho contínuas, com a altura correta, o posicionamento mais adequado para fornos (evitando abaixar-se sem necessidade). Tudo isso permitia a realização de tarefas com menos tempo e menos esforço físico.

Ao mesmo tempo que a casa se organizava de modo mais eficiente para o desempenho das tarefas domésticas, pouco se alterava no que tange ao estilo de decoração de interiores e de conceção de fachadas. As inovações tecnológicas continuavam a se processar, mas embora houvesse novos materiais disponíveis para serem utilizados, a linha historicista de criação de espaços internos e externos predominava. Toda uma gama de estilos *neo* (neoclássico, neogótico, neobarroco, neorrococó etc.) parecia ainda dominar os desenhos em várias artes. Nada representava a nova era de desenvolvimento, pois as linhas plásticas tendiam sempre ao passado. A grande dificuldade em termos de interiores é que com a diminuição considerável dos espaços, os móveis históricos pareciam não se adequar aos ambientes em que eram instalados.

¹¹ Tradução livre da autora. No original “*La idea de la casa eficiente que estaban formulando aquellas «ingenieras domésticas» surgió de un extraño maridaje entre los esfuerzos de las mujeres por racionalizar y organizar las tareas domésticas y las teorías que se habían elaborado para mejorar la producción industrial en las fábricas*” (Rybczynski, 2015:p.144).

Houve muita mistura de estilos e uma certa confusão visual até que, em 1925, a Exposição Internacional de Artes Decorativas e Industriais Modernas de Paris trouxe uma nova linha estética, o *Art Déco*¹². A grande apreciação pelos materiais e a capacidade de utilizá-los em diferentes combinações seduziram e muito o público. Parecia, contudo, uma linha de estética muito luxuosa e destinada às classes mais abastadas. Em contrapartida, na mesma exposição, surgia uma proposta altamente inovadora do espaço arquitetônico, o pavilhão soviético. Denominado como uma ilustração do *Esprit Nouveau*¹³ (Framptom, 2000), de autoria de Le Corbusier¹⁴, este volume de aspeto duro e despido de adornos, escandalizou, mas não seduziu boa parte dos visitantes.

Le Corbusier, imbuído pelo espírito da industrialização e pela reconstrução do pós-guerra, tentava transformar a arquitetura em mera máquina de morar. Como se as necessidades de todos os homens fossem iguais e a eficiência viesse em primeiro lugar. Mas as propostas de casa feitas pelas engenheiras domésticas eram muito mais eficientes e eficazes que as propostas espaciais do arquiteto franco-suíço. Concebia grandes espaços abertos, sem muitos móveis, terraços muito amplos, totalmente diferentes do que propunham as engenheiras americanas (Figura 8). “Le Corbusier, consoante a maior parte dos arquitetos, não compreendia, ou não queria aceitar, que a aparição da tecnologia e da gestão doméstica havia deixado em lugar subalterno toda a questão do estilo arquitetônico” (Rybczynski, 2015:p.164)¹⁵.

¹² *Art Déco* foi um estilo de artes visuais, de design e de arquitetura que conheceu seu apogeu entre os anos 1920 e 1930. Consistia numa habilidade de combinar os novos materiais disponíveis pela tecnologia e pela indústria com um refinamento das linhas de desenho, culminando com uma proposta de representação mais glamourosa e luxuosa, que buscava retratar a fé no progresso social e tecnológico.

¹³ O *Esprit Nouveau* é conhecido como o nome de uma revista artística e literária francesa idealizada e redigida por Le Corbusier e Amédée Ozenfant, que em inícios dos anos 1920 propôs harmonizar as heranças da arquitetura clássica com uma linguagem completamente nova. A contenção e o limite nas linhas de desenho propostas visavam a realçar as qualidades essenciais e atemporais que a arquitetura deveria possuir. Foi resultante da premência pela reconstrução da Europa no pós-guerra.

¹⁴ Le Corbusier é o pseudónimo de Charles-Edouard Jeanneret -Gris. Foi um arquiteto, urbanista, escultor e pintor franco-suíço, nascido em 1887, e é considerado um dos maiores arquitetos do século XX, e um dos grandes nomes da Arquitetura Moderna.

¹⁵ Tradução livre da autora. No original “*Le Corbusier, al igual que la mayor parte de los arquitectos, no comprendía, o no quería aceptar, que la aparición de la tecnología y la gestión doméstica habían dejado en un lugar subalterno toda la cuestión del estilo arquitectónico*” (Rybczynski, 2015:p.164).

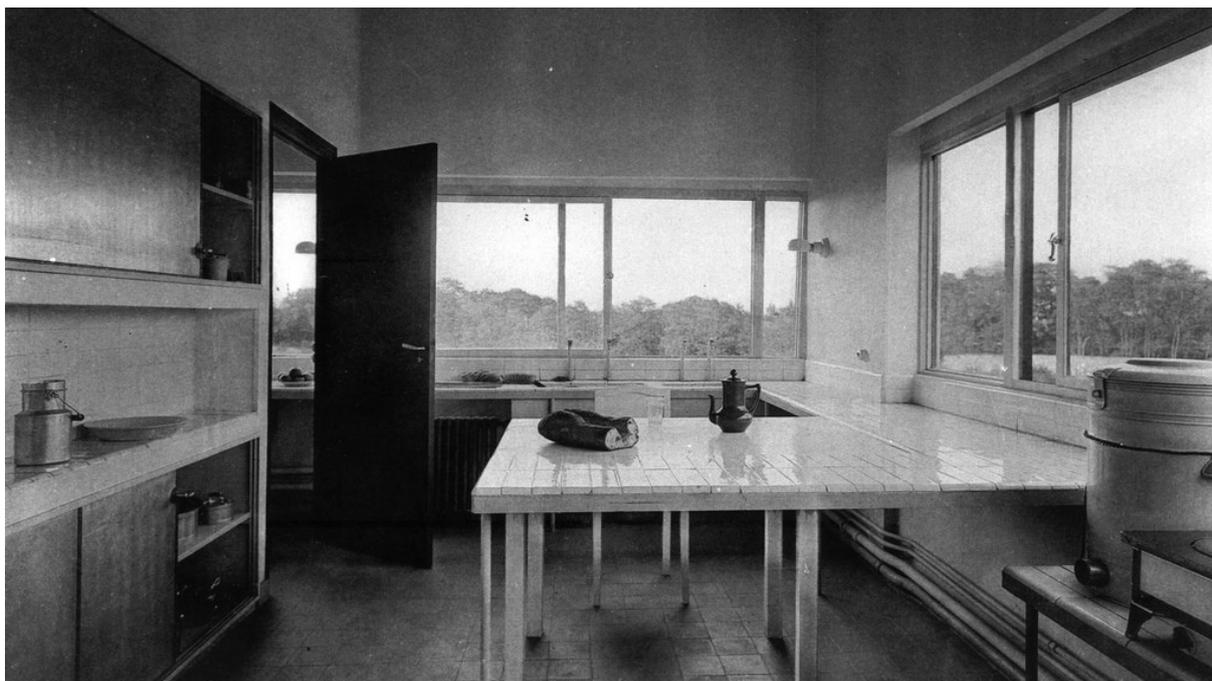


Figura 8 - Cozinha Villa Savoye, Le Corbusier - Fonte: <https://www.flickr.com/photos/55176801@N02/11383891375> - Acesso em: 03/04/2018.

O ideal modernista de eliminação das relíquias do passado e da ornamentação demorou um pouco a ser assimilado, mas acabou por cair no gosto popular. Este mesmo aspeto foi transportado para os interiores das casas. A sobriedade, a racionalidade, a simplicidade eram a nova linguagem para os lares ocidentais.

Todos esses acontecimentos foram intensificados com a crise de 1929 e o “crack” da bolsa de Nova York. Se até a maior potência mundial entrava em queda, e precisava de uma política de austeridade econômica e priorização de ações para retomar o crescimento econômico, também a atitude dos artistas e criadores de tendências de comportamento enxergaram nessa subtração de tudo que era considerado supérfluo uma oportunidade para aquilo que era realmente indispensável. Em tempos difíceis é necessário reinventar-se! Aliado a isso, o gosto dos ditadores pelo neoclassicismo fazia com que todos sentissem verdadeira repulsa à continuidade de uma linguagem estética que os regozijava.

A reconstrução da Europa, e o auge econômico dos estados Unidos do pós-guerra, exigiam uma forma rápida e barata de construção que se adequava à produção em massa e à industrialização. (...) A arquitetura de paredes brancas

e cómodos sem decorar não exigia nenhuma dessas duas coisas (...) (Rybczynski, 2015:p.172)¹⁶.

A linguagem fabril, apesar de dura e por vezes desagradável seguia uma ideologia que, para os acontecimentos da época, era coerente. Ninguém precisava de uma poltrona Luís XV para ser feliz, mas sim de um teto para se abrigar. Em oposição ao que havia acontecido anteriormente, quando arquitetura e decoração de interiores eram objetos de interesse de profissionais diferentes, os arquitetos conseguiram manter o controle sobre os interiores e trazer esta nova abordagem e linguagem para dentro dos novos espaços.

Os móveis passaram a ser concebidos muito mais para expressar as verdades dos materiais que utilizavam, bem como suas principais características físicas e funcionais (resistência por tração e compressão, por exemplo). Foi a época dos desenhos das cadeiras Wassily (concebida por Marcel Breuer entre 1925 e 1927) e da poltrona Barcelona (idealizada por Mies van der Rohe em 1929), com linhas muito simples e materiais altamente industriais, que passaram a ser sinónimo de beleza e de elegância (o que perdura até os dias de hoje). Ocorre que, diferente do conforto alcançado pelos móveis do século XVIII, estes exemplares deixaram a desejar muito. A ergonomia tão estudada e detalhada pelos marceneiros de antes, para a concepção de móveis, não aparecia nos novos exemplares. Quase como se os mesmos dissessem que a vida mudou, não havia mais necessidade de conforto e de ócio, era preciso estar sempre em movimento e em transformação!

Passado este momento de tantas reduções e austeridade, pudemos observar a valorização dos trabalhos e dos artefactos fabricados à mão. Estes, hoje, é que são os verdadeiros artigos de luxo. As casas deixaram de ser tão impessoais e nuas, pois no íntimo o que as pessoas querem é uma certa familiaridade, ou seja, reconhecer no local onde habitam um pouco de sua história. Por isso os ambientes com elementos decorativos historicistas são tão apelativos e sedutores. Lembram-nos de que viemos de algum lugar, de que nossa origem é mais remota que nossa existência e que

¹⁶ Tradução livre da autora. No original “*La reconstrucción de Europa, y el auge económico estadounidense de la posguerra, exigían una forma rápida y barata de construcción que se adecuara a la producción en masa y la industrialización. (...) La arquitectura de paredes blancas y habitaciones sin decorar no exigia ninguna de esas dos cosas (...)*” (Rybczynski, 2015:p.172).

podemos viver mais tempo pelas recordações físicas que deixamos. O modernismo, ao tentar propor uma mudança nessa mentalidade, nessa ideia de conforto físico e emocional, perdeu a oportunidade de ser longo. O tempo não pára, as evoluções continuam, e, apesar de vivermos segundo regras mais ou menos comuns e generalizadas, o que queremos é ser reconhecidos individualmente. Isso é possível em nossa casa, nosso lar, pois é nele que estão os nossos parâmetros de bem-estar e de conforto.

1.2 Um olhar histórico sobre a habitação em Portugal – séculos XX e XXI

A habitação em Portugal, a partir de meados do século XX, seguiu os caminhos que já estavam sendo traçados no restante da Europa Ocidental e áreas de influência. O racionalismo e o funcionalismo, aliados ao processo de formulação de um *Homem Novo* (mais atento a urgência de se reconstruir um continente devastado pela guerra), eram a linha de produção tanto no campo das artes como da arquitetura.

(...) o problema de partida que se colocava a estes arquitetos modernos era a questão do alojamento das massas e o repúdio pela cidade pré-existente, tendo sido a habitação a dimensão eleita como matriz de edificação da doutrina. Independentemente das variações doutrinárias e nacionais que serão perceptíveis, é possível identificar alguns aspetos que serão partilhados de forma indefetível: i) a defesa da estatização dos solos; ii) a defesa da habitação coletiva; iii) o desejo de proto tipificação ou estandardização dos espaços. (Pereira, 2016:p. 66).

Os arquitetos lidavam com a necessidade de reedificar um mundo destruído pela guerra, em países devastados tanto fisicamente como financeiramente. Neste momento, era preciso que o Estado assumisse o controlo na questão fundiária, para impedir que a especulação capitalista inviabilizasse a reconstrução. As máquinas de morar corbusianas, racionais e singelas, respondiam adequadamente à urgência temporal e económica; conseguia-se construir mais fogos, em menos espaço e com custos mais controlados. A arquitetura passava a desempenhar um papel mais democrático, onde procurava igualar a todos e oferecer espaços semelhantes à população, sem distinção de classes.

A produção do espaço interior doméstico acompanhava a evolução das relações familiares, onde não havia protagonistas, todos tinham a mesma importância e a felicidade coletiva era a felicidade individual. Em termos de distribuição do espaço construído, isso era observado pela manutenção da segregação já enraizada pela

burguesia de outrora, ou seja, mantinha-se uma parte íntima e outra social. O que se viu após o Movimento Moderno (ao enxugar as construções quanto aos aspetos não primordiais, possibilitando a reprodução massiva das formas de morar através da standardização dos espaços para o homem-tipo) foi que a questão dos serviços domésticos passou a integrar a área social, não merecendo uma terceira setorização.

Mais uma vez, a participação feminina assumiu destaque na elaboração dos espaços domésticos. A equiparação de papéis conjugais auxiliou a otimização dos espaços de serviços. As cozinhas viraram verdadeiros laboratórios, onde as experiências deveriam ser feitas com a maior eficiência e cada vez numa menor área. A realização de estudos detalhados sobre os processos, as atividades e as vivências da vida doméstica propiciou resultados como concentração de área habitável, reduzindo as possibilidades de distanciamento espacial entre os indivíduos e uma distribuição igualitária na área dos dormitórios.

A localização de cada uma das zonas domésticas, a social, os serviços e a privada, assim como a existência de espaços de transição, hall, corredores e vestíbulos, dependerão da própria dimensão da casa. De qualquer modo, o princípio da gradação “expositiva” das áreas, orientado por uma preocupação de delimitação entre o público e o privado, concretiza-se na segregação espacial da zona privada (íntima), dos quartos, por via da sua crescente remoção para o extremo oposto ao da entrada e/ou com a introdução de um elemento fixo de demarcação entre esta zona e as restantes, nomeadamente uma porta (Pereira, 2016:p. 70).

As primeiras amostras do que seria adotado pela doutrina modernista em Portugal vieram pelos esforços de um programa habitacional desenvolvido para abrigar a população crescente nas cidades, sobretudo em Lisboa, oriunda de um movimento migratório do campo para a cidade. O reestudo da planta do fogo, com a otimização das funções domésticas, evoluiu para um desenho de planta retangular. Orientados pela linha da salubridade e higiene, os espaços assim dispostos permitiam uma distribuição mais homogênea da luz e ventilação naturais.

Os projetos foram demoradamente estudados pelos Serviços Municipais, preocupados em conseguir soluções suscetíveis de dar lugar a uma acentuada economia, através de uma organização racional e de uma perfeita adaptação das habitações à sua função, a par da criteriosa escolha dos materiais e dos processos de construção a adotar e de uma organização atentamente estudada da obra em si, planeada antecipadamente com a maior minúcia. No que diz respeito à organização das habitações em planta, a diretriz principal foi a de reduzir quanto possível os espaços inaproveitados, elevando, portanto, ao máximo, o rendimento útil da área ocupada pela habitação (cit. por Pereira, Sandra Marques – Casa e Mudança Social: uma leitura das transformações da sociedade portuguesa através da casa, p. 74).

As diferenças que se observavam na produção dos espaços se davam basicamente pelo número de ocupantes que cada fogo teria, configurando espaços mais ou menos generosos. Além desta característica, apesar de ir contra as premissas do modernismo, as unidades habitacionais destinadas a classes sociais mais abastadas eram dotadas de casas de banho com maiores dimensões para poderem abrigar uma banheira e não só o duche. Os acabamentos e equipamentos fixos da cozinha também eram distintos conforme o público. Outra informação importante era a adoção de um quarto de serviços com respetivo sanitário, que numa unidade residencial com mais de quatro compartimentos fazia-se necessário pelo regulamento municipal.

Após o período de domínio do poder público, até a década de 1970, a iniciativa privada passou a interferir no mercado imobiliário, tratando de pôr em prática modelos de plantas e de organização de apartamentos e vivendas que pudessem ser providenciados em série, mas que também traduzissem as aspirações dos clientes. Já com um olhar mais financeiro sobre este aspeto, observou-se uma redução nos pés-direitos dos imóveis, na adoção sistemática das áreas mínimas exigidas pela lei e na valorização dos pisos conforme ascendessem verticalmente.

O amadurecimento do setor imobiliário trouxe consigo um forte aliado na sedimentação do paradigma espacial moderno: a publicidade. As campanhas, desenvolvidas por empresas especializadas em criar tendências e lançar sementes

de consumismo de modo de vida, alavancaram os projetos dos novos empreendimentos residenciais. Os espaços das unidades individuais, ou fogos, já reduzidos, passavam a incorporar agora opções de lazer que se concentravam nas áreas externas ou comuns dos condomínios. Esse tipo de abordagem ocorreu preferencialmente em zonas periféricas das grandes cidades, onde a disponibilidade de amplos terrenos era maior.

Nos grandes centros urbanos, surgiu uma fase transitória entre o modelo anterior e a opção moderna. Embora as plantas apresentassem já a configuração retangular ou quadrangular, as áreas para serviços ainda mantinham a configuração segregada. A resistência em equalizar semanticamente todas as áreas era uma característica de uma sociedade em transformação. Os quartos de serviços com dependências permaneceram, mas foram posicionados de tal forma que ficaria ao critério do proprietário deixá-los em zona de serviço ou incorporar à área de estar e receber, concedendo-lhe uma certa flexibilidade ao uso.

Na década de 80, após um período em que o país se reestruturava política e economicamente, é que a iniciativa privada, agora com ainda mais influência cultural e poder económico, começou a introduzir modelos que, apesar de basearem-se maioritariamente no modernismo puro, apresentavam considerações importantes que traduziam a nova sociedade portuguesa, notadamente a partir da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (União Europeia). A partir dessa década, as construções de vivendas e apartamentos passaram a incorporar novas necessidades que até então não se faziam sentir, entre elas, a valorização da seção íntima da casa, com a criação da componente suíte (quarto + casa de banho) e do lavabo junto à zona social. Ficou evidente o anseio por expressar, especialmente, maior privacidade e intimidade.

O entendimento de que as relações conjugais deveriam manter a intimidade em espaços segregados beneficiou os casais, ou seja, o componente primordial da família tradicional moderna (casal com filhos).

Com o crescente movimento em direção à individualização, as suítes foram aos poucos sendo estendidas aos outros quartos, criando, um “desdobramento da vida privada” (cit. por Pereira, Sandra Marques – Casa e Mudança Social: uma leitura das transformações da sociedade portuguesa através da casa, p. 95), onde existe a

família, o casal, o indivíduo. Podemos entender que o aumento do número de casas de banho por fogos, também está relacionado a outro fator importante das sociedades da Modernidade Tardia, a valorização do corpo. A preocupação constante com a saúde e a estética são uma realidade social, pois faz parte de uma ditadura mediática em que estar prepondera sobre ser. A comunicação através da imagem que se imprime é quase um rótulo para a sociedade contemporânea.

A evolução dos espaços interiores transcritos neste trabalho não reduz as outras formas de habitar da contemporaneidade. Ocorre que, por estarmos a focar nas crianças, ou seja, em famílias com filhos, os espaços direcionados a este tipo de núcleo social foram privilegiados.

Os modos de viver e de habitar, no entanto, estão em constante desenvolvimento e acompanham as novas formas de grupos e de realidades sociais. Com o crescimento do número das famílias sem filhos, das famílias unipessoais, das famílias recompostas, das famílias monoparentais, as alterações no desenho dos espaços acompanham suas transformações. Surgem opções muito compactas, cuja finalidade é servir de local para repouso, pois o seu habitante realiza a maioria de suas atividades fora do espaço doméstico, são as mini-casas e estúdios. Há aqueles que por gozarem de uma situação que não requer tanta privacidade, optam por ambientes em *open space*, como os *lofts*, que além de oferecerem um espaço diferenciado, representam um estilo de vida. Outros, por optarem por espaços mais em função de sua localização (próximos a bares, restaurantes, vida cultural e noturna), adquirem imóveis menores e que atendam a essas expectativas.

Como vimos, não há limites. A liberdade e a configuração do espaço estarão sempre ligadas à realidade da família que nele escolher habitar.

No colo da mãe
a criança vai e vem
vem e vai
balança.

Nos olhos do pai
nos olhos da mãe
vem e vai
vai e vem
a esperança.

Ao sonhado
futuro
sorri a mãe
sorri o pai.
Maravilhado
o rosto puro
da criança
vai e vem
vem e vai
balança.

De seio a seio
a criança
em seu vogar
ao meio
do colo-berço
balança.

Balança
como o rimar
de um verso
de esperança.

Depois quando
com o tempo
a criança
vem crescendo
vai a esperança
minguando.
E ao acabar-se de vez
fica a exacta medida
da vida
de um português.

Criança
portuguesa
da esperança
na vida
faz certeza
conseguida.
Só nossa vontade
alcança
da esperança
humana realidade.

'Menino'

Manuel da Fonseca, 1958¹⁷

¹⁷ Fonseca, M. (1958) 'Menino'. *Poemas para Adriano*. Disponível em:

<http://www.citador.pt/poemas/menino-manuel-lobes-fonseca> (Consult. em 15 Nov. 2017)

1.3 A infância no mundo dos séculos XX-XXI

1.3.1 A criança e seu lugar na sociedade europeia

Assim como se entendeu necessário explicitar as diferenças entre os conceitos de casa e habitação, também é preciso, por mais que claramente se relacionem, explicar os termos infância e criança. Essa tem sido uma tarefa difícil de ser executada, pois, ao longo da História, a abordagem e a compreensão do que é o ser criança e o que representa a infância sofreram inúmeras mutações.

Pela origem da palavra infância, do latim *infantia*, descobriu-se que o prefixo *IN* (ao exprimir negatividade) e *FANCIA* (que traduz capacidade da fala), caracterizavam uma fase marcada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações irracionais. Desta forma, a infância aparecia como um contraponto à vida adulta, pois somente o adulto era identificado como o indivíduo racional, com capacidade para alterar o mundo que o cercava; tal habilidade não seria possível para quem não fosse “crescido” e não falasse com lógica.

A concepção atual da infância, como um fenômeno histórico e natural da vida de todos os seres humanos, é uma construção muito recente. Antes do século XVI, a falta de registos nos campos das artes, da história e da sociologia pode ser entendida como a incapacidade de se enxergar, até aquela época, as particularidades do período inicial da vida. Os estágios de desenvolvimento do ser humano não apareciam claramente demarcados, como se o desenrolar da vida acontecesse de maneira igual para todas as idades! Neste cenário, o conceito de criança também ficou à espera de uma definição. Durante um longo período, não se enxergavam as crianças como seres com características e necessidades próprias, e sim, como um adulto de proporções físicas diferentes.

Na Idade Média, os seres humanos compartilhavam os espaços, o conhecimento, as habilidades, as situações, os costumes, sem distinção de idade. As atitudes dos adultos eram refletidas nas atitudes das crianças.

Somente quando ocorreu uma modificação na percepção das relações familiares, entre os séculos XVI e XVIII, é que a infância e seus atores, as crianças, começaram a ganhar certa notoriedade. Elas deixaram de ser tidas somente como mão-de-obra adicional e passaram a ser percebidas como indivíduos, a ser tratadas com afetividade. Esses sentimentos começaram a surgir pela observação da dependência dos seres muito pequenos em relação aos adultos. Nesse mesmo período, ocorreu a interferência da Igreja e do Estado, ao estabelecerem a formação moral, religiosa e cognitiva, como instrumentos corretos para construir “seres completos”.

Até o século XX, a palavra infância configurava, assim, o período da vida humana desde que se nasce até à puberdade/adolescência. O grande dilema residia na dificuldade em estabelecer quando efetivamente começa a adolescência e termina a infância, o que não foi esclarecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Portugal, através do Decreto nº49/90, de 12 de setembro, em que é considerada criança “todo o ser humano com idade inferior a 18 anos, exceto se a Lei do país atribuir a maioridade mais cedo,” (artigo 1º).

O estabelecimento de uma faixa etária para a determinação da infância, sempre foi e ainda é uma tentativa de agrupar indivíduos com características biológicas comuns. Entretanto, em termos históricos e sociais, percebe-se a grande influência de fatores culturais e sociais na formação e constituição do ser.

Com este breve entendimento sobre os conceitos, cabe-nos agora abordar a evolução histórica e social do papel da criança na sociedade. “A descoberta da infância data do século XIII, mas esta só ganha importância já no final do século XVII, com o florescimento de sentimentos como doçura e razão dirigidos às crianças” (Dantas, 2012: p. 45).

O relato acima não quer dizer, ao contrário do que se pôde crer durante muito tempo, de que anteriormente à Idade Moderna as crianças não gozavam de carinho e afeto por parte dos adultos. Eram tempos de muitas dificuldades, para todos os seres humanos. Havia muitas moléstias, epidemias, fome, guerras, tantos acontecimentos problemáticos e de difícil controle, que transformavam a vida em algo muito frágil e, muitas vezes, extremamente breve. A grande quantidade de óbitos de crianças *versus*

o grande número de filhos por família, nos induz ao entendimento de que as crianças eram mais um produto do que pessoas. Bill Bryson cita, em seu livro *Em Casa* na página 448, que os pais adultos não seriam tão indiferentes às perdas desses seres, senão, como se justificariam as memórias tristes escritas por tantos deles, inclusive por William Shakespeare em *Rei João*?

*A dor tomou o lugar do meu filho
Deita-se no meu leito, anda ao meu lado,
Assume aquele olhar, repete as suas palavras,
Traz-me a todo instante à memória seus dotes inefáveis,
Enche os seus trajes vazios com a sua forma.¹⁸*

As mudanças que aconteceriam nos anos a seguir, principalmente após a Revolução Francesa, em termos de novos pensamentos e atitudes da sociedade, culminariam numa mudança no paradigma da infância. As responsabilidades pela educação e pela higiene, deixariam de pertencer apenas à esfera familiar e seriam neste momento compartilhadas, ou em alguns casos, delegadas, à Igreja e ao Estado. Havia um consenso amplamente difundido de que para se criar seres humanos íntegros e crédulos, havia de estabelecer-se um momento e um local para o aprendizado. A necessidade premente por uma educação formal despertou as atenções dos adultos às crianças. O uso da disciplina e a obediência eram sinônimos para criação de adultos socialmente aceitos.

Ao privar as crianças de afeto quando eram pequenas, mas ao mesmo tempo procurando controlar seu comportamento até bem dentro da idade adulta, os vitorianos encontraram-se na posição bizarra de tentar suprimir a infância e de tentar fazer com que durasse para sempre. Talvez não surpreenda que o fim do

¹⁸ Bryson, B. (2011) *Em Casa*, breve história da vida privada. Lisboa: Bertrand, p. ISBN 978-972-25-2354-7.

vitorianismo tenha coincido quase exatamente com a invenção da psicanálise (Bryson, 2011: p. 475).

Os castigos corporais que antes rondavam apenas o ambiente familiar, passaram a ser divididos com as escolas. O ambiente de educação servia como juiz e carrasco desses indivíduos, que deveriam seguir rigidamente o jogo sociocultural, a fim de evitar penalidades.

“A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada caracterizou-se por importantes alterações no grupamento familiar” (Nascimento *et al.*, 2008:p. 8). Como explicado anteriormente, o número de agregados familiares reduziu-se, estabelecendo a família como a conhecemos atualmente, como família nuclear moderna (pais e filho(s)). As crianças, de famílias em melhor situação financeira, não necessitavam trabalhar para ajudar seus pais. A figura materna centralizava a educação em casa, enquanto o conhecimento acadêmico era adquirido nas escolas. O patriarca da família garantia o sustento, a mãe garantia a criação dos filhos. Essa situação perdurou até a entrada feminina no mercado de trabalho, ocasionada pelas grandes guerras do século XX.

A mulher, protetora do lar e dos filhos, teve de aprender a dividir seu tempo com o ganho do sustento. As crianças passaram a despertar novamente a atenção dos adultos, pois agora precisavam manter-se sob vigília, nas escolas ou dos parentes mais próximos de suas casas. Como resolver esse impasse? Com esse novo cenário, algumas mudanças se processaram. Os governos intervieram através de leis de instrução obrigatória, com horário estendido, leis sobre trabalho infantil, sobre saúde pública. Essas ações objetivavam suprir a ausência das famílias na formação das crianças. A compreensão de que a infância merecia especial atenção culminou com a Declaração dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, onde ficou evidente a necessidade de garantia de sobrevivência e de desenvolvimento pleno do ser humano.

*Na educação de nossos filhos
Todo exagero é negativo.
Responda-lhe, não o instrua.
Proteja-o, não o cubra.
Ajude-o, não o substitua.
Abrigue-o, não o esconda.
Ame-o, não o idolatre.
Acompanhe-o, não o leve.
Mostre-lhe o perigo, não o atemorize.
Inclua-o, não o isole.
Alimente suas esperanças, não as descarte.
Não exija que seja o melhor, peça-lhe para ser bom e dê exemplo.
Não o mime em demasia, rodeie-o de amor.
Não o mande estudar, prepare-lhe um clima de estudo.
Não fabrique um castelo para ele, vivam todos com naturalidade.
Não lhe ensine a ser, seja você como quer que ele seja.
Não lhe dedique a vida, vivam todos.
Lembre-se de que seu filho não o escuta, ele o olha.
E, finalmente, quando a gaiola do canário se quebrar, não compre outra...
Ensina-lhe a viver sem portas.*

'Mensagem à família'

Eugênia Puebla, 1997¹⁹

¹⁹ Puebla, E. (1997) *Educar com o coração*. Uberaba: Fundação Peirópolis. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/eugenia_puebla/ (Consult. em 15 Nov. 2017)

1.3.2 Família e famílias

As relações estabelecidas entre a casa e a criança só serão compreensíveis através da inclusão de outro sujeito no âmbito desta investigação; a família.

Assim, comentar a evolução do espaço de morar e a valorização da infância requer entender as transformações que atingiram a família europeia ocidental.

O vocábulo família ainda suscita dúvidas quanto a sua origem. São identificadas duas possibilidades, ambas do latim: *fames* correspondente a fome, e *famulus*, que quer dizer servo. Pela sua etimologia, a palavra família pode ter sofrido algum cruzamento nesses dois significados. O que importa, no momento, é entender que a família se constituía num conjunto de escravos e/ou servos, esposa e filhos subjugado pelo poder de um único senhor.

Na Roma Antiga, família designava o conjunto dos escravos e dos servidores, mas também toda a *domus* (casa), isto é, todos os indivíduos que vivem sob o mesmo teto e os bens patrimoniais pertencentes a essa casa, numa hierarquia que mantinha, por um lado, o senhor e, por outro, a mulher, os filhos e os servidores, vivendo sob a sua dominação (Leandro, 2006:p.52).

Na Idade Média, o conceito de família passou a designar a organização dos seres humanos após a contração do matrimônio, mas ainda mantinha os criados e agregados como membros deste grupo. Esse primeiro arranjo seria ampliado com o tempo, compondo-se por pai, mãe, filhos, parentes e empregados e tinha por objetivos a perpetuação do nome, garantindo a posse e a manutenção do patrimônio já existente. A ideia da formação familiar por base do casamento veio através da interferência da Igreja Católica, que colocava como modelo a família de Nazaré, composta por Maria, José e Jesus. O matrimônio tornou-se um sacramento indissolúvel, monogâmico e com o livre consentimento dos nubentes, embora ainda houvesse muitas uniões arranjadas. A figura central ainda era o pai, que exercia o poder e autoridade sobre os outros componentes. Este modelo, denominado patriarcal, se conservou durante muitos anos e só adquiriu o entendimento mais atual

de família ao longo do século XVIII, quando a composição familiar passou a ser identificada pela presença de pai, mãe e filhos: a família nuclear moderna.

As alterações ocorridas nas relações sociais da família, promovidas tanto pelo estabelecimento de vínculos afetivos e emocionais entre seus membros como pela divisão dos poderes entre a figura paterna e o Estado, quando este passa a intervir nas questões de saúde e de educação, foram ainda mais intensificadas com a passagem da sociedade agrária para a sociedade industrializada. A vida nas cidades não dispunha de tanto espaço físico e as áreas das habitações começaram a reduzir-se, assim como o número de membros da família. Junto a isso, o entendimento da vida doméstica separada da vida social e de trabalho carregou de importância o espaço privado de cada grupo familiar, pois era nesse reduto onde se solidificavam os valores culturais e sociais que os uniam.

A domesticidade e o aparecimento das escolas promulgaram sensíveis alterações nas relações sociais. O investimento no indivíduo, com uma formação mais qualificada para a sociedade cada vez mais profissionalizada, criava a consciência de que além daquilo que se podia herdar de material, era preciso conquistar valores e saberes por esforço e méritos individuais. As crianças passaram a receber mais atenção em seu ambiente familiar, e a afeição entre os membros deste composto ganhou uma profundidade ainda não experienciada. Os filhos permaneciam em casa, na maioria das vezes, até completarem sua formação escolar e profissional. O investimento nas crianças passou a ser visto como a garantia de sobrevivência para o futuro, sentimento este que partilhamos até a atualidade.

Este estreitamento de laços entre pais e filhos tornou-se ainda mais evidente à medida que os serviçais ou criados passaram a ser excluídos da convivência. O sentimento de intimidade afastava a presença desses elementos nos momentos da vida privada, ou seja, durante o compartilhamento das refeições junto à mesa e mesmo no dormir. Ficou claro a essa altura, que a composição da família se restringia mais aos cônjuges e à prole.

Nesta cena revolucionária, a introdução do casamento civil com peso maior diante das autoridades legais e, posteriormente, com a aceitação do divórcio (conquanto em casos específicos) permitiu o surgimento de várias outras modalidades familiares e recomposições.

A evolução da família nuclear para a família contemporânea do século XX ocorreu com a diminuição da autoridade parental. A inserção da mulher no mercado de trabalho, o divórcio e os novos arranjos por novos casamentos geraram muito impacto na vida familiar.

As mudanças ocorridas na casa e na família, devidas à industrialização, à revolução do consumismo e alimentadas pelo processo de individualização, acarretaram naturalmente em uma mudança nas relações sociais (cit. por Dantas, Thereza Christina Ferreira – O mobiliário infanto-juvenil da casa paulista na década de 1950 e suas relações com o espaço físico da criança, p.42).

O processo de modernização, ao incorporar a ideia de que a felicidade de cada indivíduo é que compõe a felicidade da família, deu muita liberdade para as relações familiares. A exacerbação da individualidade trouxe algumas consequências para o convívio social e, principalmente, para os filhos, as crianças. Ninguém precisa ficar ligado a outro por simples convenção; hoje a procura intensa é da satisfação de cada um dos componentes do casal. Nem mesmo a presença de crianças interfere nesse assunto, pois como ocorre em diversos países e em Portugal, a guarda dos filhos pertence aos dois progenitores, salvo em exceções de litígio. Ao assumir a responsabilidade de pôr uma criança no mundo, assume-se um laço biológico e afetivo indelével.

O aumento da instrução para toda a população, homens e mulheres, também ocasionou uma mudança no perfil das sociedades. As mulheres, anteriormente confinadas aos ambientes domésticos e ao papel de reprodutoras, passaram a orbitar o espaço da sociedade economicamente ativa. A sua preocupação com a formação e com a ascensão profissional acabou deixando de lado a maternidade. Apesar de a utilização de métodos contraceptivos não ser uma invenção da modernidade, o entendimento e a convicção de que é a mulher que controla a fecundidade foi uma conquista ímpar do ponto de vista histórico e social. Não nos podemos esquecer que, embora fizesse parte do grupo familiar (desde os tempos mais remotos), e dos diversos papéis que desempenhou ao longo da História, a mulher estava destinada a

obedecer. “A questão da continuidade das gerações é hoje tanto mais importante quanto os casais são mais instáveis” (Leandro, 2006:p.67).

Com essas abordagens, não se pretende rotular uma crise na família. Da mesma maneira que transformações estão em curso tanto na produção do espaço construído como no entendimento e ações para a infância, a família passa por mutações. Contudo, ainda se constitui como base da sociedade, pois é em seu seio que os indivíduos obtêm valores que não são passíveis de troca monetária: amor, carinho, aconchego, felicidade e identidade sociocultural.

*A criança está completamente imersa na infância
a criança não sabe que há-de fazer da infância
a criança coincide com a infância
a criança deixa-se invadir pela infância como pelo sono
deixa cair a cabeça e voga na infância
a criança mergulha na infância como no mar
a infância é o elemento da criança como a água
é o elemento próprio do peixe
a criança não sabe que pertence à terra
a sabedoria da criança é não saber que morre
a criança morre na adolescência
Se foste criança diz-me a cor do teu país
Eu te digo que o meu era da cor do bibe
e tinha o tamanho de um pau de giz
Naquele tempo tudo acontecia pela primeira vez
Ainda hoje trago os cheiros no nariz
Senhor que a minha vida seja permitir a infância
embora nunca mais eu saiba como ela se diz*

'Algumas Proposições com Crianças'

Ruy Belo, 1978²⁰

²⁰ Belo, R. (1978) 'Algumas Proposições com Crianças'. *Homem de Palavra[s]*. 2ª Edição Lisboa: Presença.
Disponível em <http://www.citador.pt/poemas/algumas-proposicoes-com-criancas-ruy-belo> (Consult. em 15
Nov. 2017)

1.3.3 A valorização da infância e a sociologia da infância

Encontramo-nos num momento da história bastante importante no que diz respeito à infância. As crianças estão cada vez a brincar menos, substituindo uma parte importante dessa fase da vida por uma agenda de compromissos, digna de um adulto. A vida contemporânea exige que ambos os pais saiam para trabalhar e deixem os filhos entregues aos cuidados das escolas e com uma série de atividades complementares, que consigam preencher seu tempo até que possam regressar a casa. A convivência no núcleo familiar está reduzida aos encontros à hora do jantar e aos passeios de fim de semana. E esse frenesi parece nunca terminar. Nos momentos de descanso, estão todos tão obcecados pela rotina de saídas do dia-a-dia, que mal se dão conta de que nem sequer conseguem passar tanto tempo juntos sem nada para fazer, apenas a desfrutar da companhia dos demais e conversar sobre suas experiências.

As observações feitas acima, obviamente, não se aplicam de forma generalizada, mas abrangem uma parcela considerável da população.

O distanciamento e o isolamento que se observam por parte das crianças, e dos adultos também, podem estar intimamente ligados ao imediatismo das respostas que se conseguem apenas pelo toque digital. O que deveria ser uma ferramenta eficaz para o aprendizado e o trabalho acabou por se tornar também a principal fonte de entretenimento e de relacionamento. A internet, com seu imenso potencial de alcance e com uma base de dados, aparentemente inesgotável, está a transformar a realidade num mundo virtual. Mas, esse mundo virtual não é o mesmo de antigamente, das nossas construções mentais de espaços, cenários, vivências, onde havia lugar para se brincar de faz de conta. O mundo virtual de hoje é aquele que substituiu quase completamente a nossa experiência de vida.

As crianças, como seres observadores e curiosos, reproduzem as relações e culturas que as cercam, mas o fazem por cópia fiel e não mais através da construção por brincadeira. Elas estão, tal qual na Idade Média, a se tornarem verdadeiros adultos em miniatura, ao copiar os modos e expressões de falar, de expressar-se gestualmente, de vestir-se, etc. Esse processo já se havia iniciado com a chegada

das televisões às casas das famílias, mas com o apogeu da rede de informações mundial, está a tornar-se incontrolável.

Também merece especial atenção o uso do tempo. O poder de controlar o que assistir, no momento que desejar, onde desejar (ecrã, tablet, telemóvel, tv) torna-se uma tarefa bastante exaustiva para os pais e responsáveis. Apesar de conseguirem estabelecer uma série de barreiras para determinados conteúdos, inadequados às faixas etárias, é muito difícil poderem afastar as crianças das realidades e crueldades do mundo adulto, que elas só deveriam conhecer, conforme fossem amadurecendo.

Não estamos a propor a alienação infantil, mas que os conteúdos devam ser abordados conforme a capacidade de assimilação e discernimento e não só pela exposição gratuita.

As crianças e os adolescentes estão num processo de interiorização e de separação do convívio com seus familiares e, por vezes, até com seus pares. Fones de ouvido e apetrechos eletrónicos vão construindo o seu isolamento. Como fazer para não os afastar ainda mais de nós?

(...) é infância como [categoria] social que mais fortemente tem pressionado o trabalho científico da Sociologia da Infância. Para ele contribui decisivamente o aumento da importância das crianças na sociedade contemporânea. Essa importância verifica-se, antes do mais (isto no sentido do reconhecimento e não no plano da prioridade dos valores), porque em torno delas se constituiu um mercado global de produtos para a infância de importância económica estratégica; depois, porque as crianças mobilizam contemporaneamente um número crescente de adultos que trabalham com crianças (por exemplo, os professores constituem cerca de um terço da totalidade dos funcionários públicos portugueses e são, de longe, o maior contingente profissional empregado pelo Estado); finalmente, *the last not the least*, porque as crianças são percentualmente cada vez menos na sociedade contemporânea e a significativa redução do número de crianças na sociedade, por comparação com outros grupos etários, torna particularmente sensível a sua presença/ausência, nos equilíbrios demográficos, nas relações de afeto e até, a prazo, na própria formação do rendimento das famílias e na estabilidade do Estado-Providência.

Que as crianças se tornem cada vez mais importantes à medida que são cada vez menos, esse é apenas um dos muitos paradoxos da infância (cit. por Sarmento, Manuel Jacinto – Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, p. 6-7).

A tomada de consciência de que a redução da população infantil representa um fator crítico na continuidade da sociedade tem impulsionado a Sociologia a se aprofundar cada vez mais no estudo deste grupo social em específico. Este novo olhar, nomeado por Nova Sociologia da Infância, emergiu ao constatar que a fase atual da modernidade, considera que o processo social de individualização modifica todo o processo de socialização.

O novo posicionamento do pensamento sociológico começou somente no final do século XX, coincidentemente ou não, à Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, em 1989. Anteriormente, não era dado à infância o reconhecimento de categoria social, isto porque o entendimento da sua dependência em relação aos adultos, se sobrepunha à compreensão de sua complexidade estrutural e relacional.

Em Portugal, a Sociologia da Infância acabou por se tornar uma disciplina muito mais recente. No entanto, como os estudos sociológicos, no âmbito da educação, já estavam mais direcionados para a juventude, foi possível utilizarmos alguns dos conhecimentos previamente adquiridos para uma nova geração, ainda mais nova! O seu alinhamento às políticas públicas e a interface com os estudos sobre a infância que ocorriam no Brasil foram decisivos na sua moldagem.

Diante de uma série de correntes de pensamento, algumas confluências são formuladas para estruturar o estudo sociológico deste grupo particular. Em primeiro lugar destacamos a percepção de que as crianças, além de atores sociais, também operam transformações na cultura em que estão inseridos. Assim, há um processo de interdependência mútua entre os adultos e as crianças. Isso promove a identificação do conceito de gerações, com suas especificidades e competências próprias. O reconhecimento de que as crianças são produtores culturais também levou à necessidade de estudar as suas condições de vida e fazer uma análise crítica de sua influência nos espaços privados e públicos, por intermédio das construções sociais

estabelecidas em ambos. A posição das crianças nas mudanças de comportamento sociais tornou perceptível a necessidade do alargamento da noção de cidadania às crianças.

O que ficou evidente é que em vez de nos apavorarmos com a “morte da infância”, a:

Sociologia da Infância promove o entendimento de que as transformações e mudanças sociais não levam ao desaparecimento da infância, mas promovem transformações estruturais e simbólicas nas condições de vida e nas culturas da infância. As sociedades são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças (Sarmiento, 2009: p. 24).

Capítulo II

Arquitetura e as crianças

2.1 As crianças e as suas necessidades

A passagem das crianças de figurantes a protagonistas no cerne das preocupações dos adultos fez brotar uma gama de análises e de abordagens, das mais diversas áreas de conhecimento, como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a pediatria etc., para poder compreender suas particularidades e, assim, estabelecer as diretrizes de ação na busca pelo seu desenvolvimento pleno e saudável.

A literatura multidisciplinar de que nos valem neste trabalho trouxe-nos referências às necessidades básicas do ser humano, mas, muitas vezes, os métodos utilizados para se chegar à elaboração dos conceitos se concentravam nos adultos. Após a publicação e realização de estudos sobre o comportamento infantil (Rousseau, Pestalozzi, Locke, precursores das transformações que vieram a sentir-se plenamente na contemporaneidade), foi possível clarificar que as crianças, enquanto constituintes de um grupo social distinto, apresentam suas especificidades e necessidades para seu desenvolvimento. Na modernidade a criança é um indivíduo com características próprias (físicas, psicológicas, cognitivas, emocionais) que determinam não só o seu modo de vida e as relações sociais que se estabelecem, mas também movimentam o mercado de produtos que repetem o rótulo infantil. Porque o mercado entende que este grupo social representa uma fatia importante da sociedade de consumo. Quanta diferença daquela criança medieval que não tinha direito à individualidade, a seu período de crescimento e desenvolvimento!

Esse conjunto de necessidades engloba tanto fatores físicos quanto psicológicos. Os fatores físicos pertencem ao senso comum e correspondem à sobrevivência e perpetuação da espécie humana. São descritos como a alimentação, a limpeza e a higiene, o abrigo e o vestuário adequado. O conjunto dos fatores psicológicos é abrangido por questões de ordem emocional, ambiental, social e cultural.

Com o avançar das visões mais modernas sobre a situação das crianças no mundo, Brazelton²¹ e Greenspan²², médicos pediatras, após anos de trabalho de campo e de pesquisas e observações, foram capazes de sintetizar um conjunto de necessidades postuladas para crianças “(...) de qualquer origem étnica, classe social, condição física e mental, dado que fornecem a pedra fundamental para as capacidades emocionais, sociais e intelectuais de mais alto nível” (Veríssimo, 2017: p. 2). Tais necessidades são enquadradas em sete elementos, que são:

- relacionamentos sustentadores contínuos;
- proteção física;
- segurança e regulamentação;
- experiências que respeitem as diferenças individuais;
- experiências adequadas ao desenvolvimento;
- estabelecimento de limites, organização e expectativas;
- comunidades estáveis, amparadoras e de continuidade cultural.

“Com base nessas necessidades, estabelecem-se as experiências e os tipos de cuidados fundamentais em torno dos quais as famílias, a educação, os sistemas de assistência e previdência social, judiciário e de saúde devem se organizar” (Veríssimo, 2017: p. 2).

A necessidade de relacionamentos sustentadores contínuos abrange dois pontos importantes: o estabelecimento dos vínculos afetivos, através dos quais as trocas propiciem à criança sentir-se amada e com significância, e a continuidade dessas relações, que serve como pano de fundo para o desenvolvimento do sentimento de segurança emocional. “Assim, as emoções são os arquitetos, os condutores ou os organizadores internos da mente e as interações emocionais são a base da cognição e da maioria das capacidades intelectuais de uma criança, da sua criatividade, das habilidades de pensamento abstrato e das habilidades sociais”

²¹ **Thomas Berry Brazelton** (1918-2018) foi um pediatra estadunidense, autor e pesquisador do comportamento neonatal. Escreveu mais de duzentos artigos científicos e publicou vinte e quatro livros sobre o desenvolvimento infantil.

²² **Stanley Greenspan** (1941-2010) foi professor de clínica médica em psiquiatria e pediatria da George Washington University Medical School. Ficou mais conhecido pelo seu trabalho no tratamento de crianças autistas e com deficiências de desenvolvimento.

(Veríssimo, 2017: p. 3). Amar e ser amado produz a sensação de pertencimento, nutrindo a segurança necessária para enfrentar a vida.

A necessidade de proteção física, segurança e regulamentação relaciona aspetos da integridade do corpo físico, das leis e regras à sociedade para garantir essa proteção, cabendo aos espaços criarem ambientes favoráveis para uma vivência sem sobressaltos. A vulnerabilidade das crianças, pela sua delicadeza corporal e por ainda se encontrarem numa fase de construção do discernimento entre o que é certo e errado, precisa de respaldo de instituições jurídicas e de apoio à família para mantê-las em segurança contra os diversos riscos do mundo e das ações mal-intencionadas. Podemos observar mais uma vez a importância atribuída ao espaço na construção e desenvolvimento infantil.

A necessidade de experiências que respeitem as diferenças individuais focaliza o respeito à unicidade e aceitação das diferenças que compõem cada ser humano. Proporcionar vivências conforme as capacidades individuais, quer no âmbito das aptidões físicas, quer no âmbito das cognitivas e emocionais, auxiliará na construção e compreensão do respeito perante as diversidades do mundo.

A necessidade de experiências adequadas ao desenvolvimento condiz ao oferecimento de oportunidades de aprendizagem e à aquisição de relações sociais e conhecimento em conformidade com a capacidade de assimilação de cada criança, num contínuo evolutivo. Os espaços são importantes atores nesse sentido, pois a oferta de experiências que podem se desenrolar em um único ambiente faz parte da construção do saber e da compreensão do universo que os cerca.

A necessidade do estabelecimento de limites, organização e expectativas visa à aprendizagem da convivência social. A liberdade ilimitada, ao contrário do que se imagina, é muito mais carcereira do que a imposição de limites. Uma criança sem disciplina tende a ser insegura e com sérias dificuldades de integração entre pares e com outros grupos sociais. Disciplinar não significa punir! É encorajar o bom comportamento, através da instrução e moldagem do caráter, conforme as regras sociais do grupo a que a família pertence. A verdadeira liberdade é alcançada quando há o equilíbrio entre as expectativas próprias, pessoais e as de outrem, externas.

Por último, mas não menos importante, temos a necessidade de comunidades estáveis e amparadoras e de continuidade cultural. O pertencimento a uma família e

a uma comunidade constitui o cenário para que todas as outras necessidades se expressem.

Se analisarmos cada uma das necessidades propostas por Brazelton e Greenspan, veremos que estão todas inseridas na redação da Convenção sobre os Direitos da Criança da UNICEF.

Apesar das necessidades descritas abrangerem vários aspetos do desenvolvimento infantil, é pertinente e salutar dar destaque ao ato de brincar. Essa atividade lúdica pertence e caracteriza o grupo social das crianças.

De acordo com Sarmiento “(...) contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (cit. por Trevisan, 2007: p.71).

O filósofo Rousseau²³ e o pedagogo Pestalozzi²⁴, já no século XVIII, salientavam a importância dos jogos e das brincadeiras como instrumentos formativos. Com isso, tentavam explicar que, através das atividades lúdicas, além dos benefícios físicos, as crianças adquiriam noções de convívio com outros e também de estabelecimento de regras.

“(...) as regras não assumem um caráter definitivo nas brincadeiras das crianças, podendo ser renegociadas a qualquer altura, conciliando interesses e desejos distintos” (Trevisan, 2007:p.72).

No mundo das crianças, a brincadeira desempenha um caráter educativo, pois, ao mesmo tempo em que lhes proporciona prazer, permite que elas adquiram, cada vez mais, novas competências. A capacidade infantil de colher dados da vida cotidiana e interpretar, manipulá-los conforme a sua criatividade e imaginação é de suma eficiência na apreensão de conteúdos de aspeto cultural e social. Ao experimentar diversas ocorrências da vida real nas situações recriadas no seu universo de faz-de-conta, a criança absorve confiança em si mesma e se integra ao ambiente onde vive. Sob esse ponto de vista e considerando tudo que já foi mencionado anteriormente

²³ **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778) foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

²⁴ **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827) foi um pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional.

acerca das necessidades infantis, podemos evidenciar a importância do espaço na vida das crianças. É nele que se desenvolverão as brincadeiras e o exercício dos jogos, bem como se transmitirão as sensações e o conhecimento.

2.2 Relação entre espaço e ambiente - a percepção espacial infantil

A Arquitetura e o homem sempre estiveram associados como um dueto. Ela fornece os meios de sobrevivência para o outro e vice-versa. Improvável pensar sobre estes dois entes como elementos individualizados, pois é a sua união que torna possível a construção da paisagem.

Reunir as disciplinas arquitetura e psicologia acabou por ser o caminho natural para entender a relação que se estabelece entre o ser humano e o meio onde vive. As impressões e consequências de um sobre o outro e como se processam tais transformações acabaram por fornecer importantes dados para auxiliar na elaboração de projetos adequados às fases da vida e funções do espaço. Quando nos referimos ao comportamento humano, aludimos ao ser, em todo o seu percurso evolutivo, desde o nascimento até a maturidade completa.

Na integração entre as disciplinas de arquitetura e psicologia, vários conceitos podem ser estudados, tais como: equilíbrio, configuração, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica, expressão, sensação, percepção etc. (Niehues e Souza, 2015:p.26).

Todos os substantivos mencionados no trecho acima descrevem perfeitamente o conjunto sobre o qual deveria operar a formulação dos espaços dedicados ao grupo social que estamos trabalhando nesta pesquisa, as crianças.

E, quando mencionamos crianças e espaço, fazemos uma associação imediata à utilização dos órgãos dos sentidos na apropriação do espaço e das experiências de vida. “Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimulam os sentidos e os sentidos são essenciais no desenvolvimento do ser humano” (Hank, 2006: *on line*).

Tudo que conseguimos apreender começa primeiro pela tradução da experiência vivenciada através dos esforços sensoriais. À medida que crescemos e acumulamos informações em nossa mente, vamos atribuindo menos importância aos

órgãos dos sentidos, pois a construção do pensamento e das sensações atinge a nossa capacidade de abstração. Para exemplificar, não precisamos mais comer um bacalhau, para sabermos qual o seu sabor. Não precisamos mais ver um pôr do sol, para sabermos a gama de matizes que colorem o céu no crepúsculo. Não precisamos mais tocar em uma peça de seda, para entendermos a sua suavidade e maciez. Não precisamos mais aproximar o nariz de um jasmim, para sabermos o aroma que ele espalha pelo ar. Não precisamos mais sentar à beira da praia, para sabermos como é o barulho das ondas.

Com as crianças, as experiências sensoriais são muito mais extremas. Como a sua aquisição de conhecimento ainda se encontra em fase de elaboração, tudo que se lhes apresenta é dissecado através das sensações que conseguem obter pela experimentação. Assim, o contato da criança com o espaço que a cerca lhe permite processar e elaborar as informações provenientes do meio (Niehues e Souza, 2015).

E esse entorno, ou seja, esse lugar onde reside ou está, permite à criança estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, qualificando o espaço ao lhe estampar emoções associadas a ele (Horn, 2004).

A reunião das impressões da criança sobre o ambiente e a influência deste no seu comportamento criam um vínculo emocional que traduz conforto ou não. As crianças tendem a frequentar mais aqueles espaços que lhe oferecem novas oportunidades de aprendizagem (pois são naturalmente curiosas) ou os sítios que lhes transmitem mais conforto físico e emocional. Utilizar a psicologia ambiental para consagrar o processo criativo para os mais diversos espaços auxiliará no alcance de resultados satisfatórios.

As crianças necessitam de cor, de texturas, de silêncio ou de ruído, de odores e de paladares nos lugares que frequentam. O seu universo é mais colorido e fervilhante em possibilidades. Aos arquitetos cabe a função de decodificar todos esses estímulos e representá-los no espaço, conferindo ao ambiente gerado as características singulares que o associam ao ser humano que nele vive. E para isso, inúmeras ferramentas encontram-se disponíveis...

Os avanços e novas tecnologias construtivas equipam o trabalho dos arquitetos no atendimento da demanda de seu público. É possível conceber espaços com variações de cor, sem que seja necessária a pintura constante das paredes. Podemos

ter pisos aquecidos ou mais frescos, dependendo da estação do ano. O tratamento acústico adequado às divisões permite a livre escolha entre o silêncio e os ruídos da vida contemporânea. Até mesmo os aromas podem ser programados para impregnar os espaços!

Para as crianças, o dinamismo da transformação, possível de realizar-se no espaço, é extremamente sedutor. Convertem qualquer ambiente, por meio da brincadeira, no cenário de que necessitam para extrapolar a sua liberdade criadora. Fantasia e realidade conseguem conviver pacificamente no ambiente projetado para a infância. Essa conjugação entre o espaço e a brincadeira é fundamental para que haja o desenvolvimento da inteligência espacial da criança. Sem tentar reduzir ou resumir o que os ambientes projetados para a infância deveriam oferecer, gostaríamos de elencar as possibilidades que não devem ser negligenciadas: espaço com identidade, acolhimento e aconchego; espaço com polaridades, propício para relações e contatos com outros indivíduos; espaço propício para o desenvolvimento da fantasia, aventureiro e desafiador, e espaço para transpor limites, diversidade e orientação (Mösch, 2014).

A atenção dedicada pelos profissionais de arquitetura aos apelos específicos que constituem o grupo social das crianças, fomentando a sua criatividade e seu pleno desenvolvimento físico, anímico e espiritual, atinge seu clímax ao oferecer à criança a possibilidade de se reconhecer como parte integrante do mundo e nele poder contribuir com transformações.

2.3 Princípios educativos como norteadores de projeto de arquitetura

Os acontecimentos e transformações pelos quais a sociedade passou ao longo dos anos, sobretudo após a Revolução Industrial, levaram alguns pensadores a procurar uma nova forma de ver a educação e suas implicações.

Filósofos iluministas e românticos, como Rousseau²⁵ e Locke²⁶, já haviam esboçado as primeiras críticas sobre como as crianças eram tratadas e reconhecidas até o século XVIII. Para eles, protegê-las contra a exaustão física e insalubridade laboral a que eram submetidas tornava-se uma urgência. Nesta altura, as crianças ainda desempenhavam um papel importante na renda familiar. Os trabalhos que não podiam ser realizados pelos mais crescidos, por conta de sua estrutura corporal desenvolvida, eram entregues aos pequenos. Limpar chaminés, trabalhar em minas de difícil acesso, limpar resíduos químicos de recipientes em fábricas de cerâmica eram algumas das atividades entregues aos mais jovens. Toda essa exposição às sujidades, jornadas de trabalho excessivas, abusos e castigos corporais pela sua condição de criança começaram a gerar incômodos aos mais sensíveis às suas causas. Pela sua fragilidade física e emocional, necessitavam de cuidado e educação em um ambiente social propício ao seu pleno desenvolvimento.

Da Revolução Industrial até mesmo o findar do século XIX, poucas mudanças e melhorias foram observadas nas condições de vida das crianças. O consenso era de que apenas com intervenção do governo na instrução e criação destas é que se poderia assegurar alguma possibilidade de desfrutarem da infância. A consequência da educação compulsória foi a criação de recantos protegidos, onde as crianças eram instruídas, mas excluídas de todo um contexto social de troca com o mundo dos adultos.

²⁵ **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778) foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

²⁶ **John Locke** (1632 – 1704) foi um filósofo inglês considerado como o “pai do liberalismo” e precursor do iluminismo.

Os locais destinados e utilizados pelas crianças eram projetados e desenhados conforme as perspectivas dos adultos, de acordo com suas noções do que era certo e errado, e seguindo padrões já consolidados. Pouca energia havia sido despendida no entendimento de como as crianças pensavam, compreendiam, apreendiam, expressavam, sentiam. Afinal, como já abordado anteriormente, eram seres humanos frágeis e as decisões deviam basear-se no que os adultos julgassem melhor para eles.

A tomada de consciência de que na geração infantil estavam os futuros adultos-cidadãos e, assim, o futuro da humanidade, foi um marco para que se desenvolvesse uma série de estudos sobre como se processa o seu comportamento e o seu entendimento do mundo. Dentre as muitas linhas de pensamento sobre o desenvolvimento infantil que visavam à construção de uma “nova escola”, daremos ênfase ao trabalho elaborado pela médica italiana Maria Montessori. A opção de nos aprofundarmos nos estudos desta profissional se fez evidente ao percebermos sua intensa preocupação em conciliar o espaço físico aos métodos pedagógicos e de desenvolvimento infantil. Não demoraria a surgir o fruto dos pensamentos e atitudes de estudiosos, de diferentes épocas, sensíveis e atentos às particularidades do início da vida, absolutamente invisíveis por milénios, desencadeadas ao redor do século XVII e, finalmente, culminando com a **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de Novembro de 1989, que conferiu à criança o estatuto da infância, com todos os seus direitos garantidos universalmente.

Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher italiana a cursar a faculdade de Medicina (Figura 9). Nos seus anos de estudo, optou por se dedicar ao trabalho com crianças que apresentavam patologias mentais. Em suas observações e propostas de ação, convenceu-se de que o que essas crianças necessitavam era mais de um programa educacional e de um espaço adequados às suas necessidades singulares do que especificamente de soluções médicas (Lima, 2016).



Figura 9 - Maria Montessori no dia de sua formatura – Fonte: <http://frankvcarvalho.blogspot.com/2011/10/maria-montessori.html> - Acesso em: 3/08/2018.

Ao utilizar algumas das propostas que já haviam sido iniciadas por Fröebel²⁷ e Séguin²⁸, a médica aperfeiçoou os métodos de trabalho,

primeiramente, em seus pupilos com deficiência mental. Com a exposição dos avanços desses alunos e o excelente desempenho que apresentaram em exames de escolas públicas tradicionais, ela conseguiu comprovar a eficiência de seus processos. Convencida de que a livre expressão, aliada a um ambiente bem concebido, com os materiais adequados a diversas atividades e com o auxílio de mestres instruídos para promover os estímulos em cada aluno, era a chave de

²⁷ **Friedrich Fröebel** (1782-1852) foi um pedagogo e pedagogista alemão com raízes nas ideias de escola de Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância.

²⁸ **Édouard Séguin** (1812-1880) foi um médico e educador nascido na França. É lembrado pelo seu trabalho com crianças com deficiências cognitivas na França e nos Estados Unidos da América. Foi uma grande inspiração para o trabalho de Maria Montessori.

sucesso para bons resultados. E, além disso, estendeu a abrangência de seu trabalho a crianças sem qualquer tipo de atrasos neurocognitivos (Souza, 2018b).

A sua experiência com crianças normais começou com um trabalho no bairro operário de San Lorenzo, em Roma. O projeto, intitulado *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), procurava dar uma ocupação aos miúdos dos três aos sete anos de idade, enquanto seus pais estavam em horário laboral (Figura 10). Sem essa alternativa, ficavam entregues à própria sorte e, muitas vezes, sujeitos a acidentes e perigos de uma vida sem supervisão. Neste cenário, a médica encontrou uma oportunidade de aprimorar mais os seus métodos e ainda promover um desenvolvimento saudável aos menos favorecidos economicamente.



Figura 10 - Casa dei Bambini - Fonte: <https://www.travelblog.org/Photos/696484> – Acesso em: 3/08/2018.

Seu pioneirismo em reconhecer no espaço por construir um lugar privilegiado para o desenvolvimento da criança, no qual ela teria a liberdade de escolha de suas ações e livre movimentação, tornando-se um explorador do mundo, serviu e ainda serve ao propósito de melhor conhecer e aprofundar a interpretação da infância. Para

alcançar estes objetivos, propôs uma educação sensorial, em que os professores devessem estimular a aprendizagem através de uma pedagogia dos sentidos.

O local onde aplicava seus conhecimentos foi de início muito rudimentar, acontecendo suas atividades inovadoras em áreas cedidas pela comunidade, dentro de seus edifícios, para que ela pudesse entreter as crianças em seu tempo ocioso (Lima, 2016). Mas, mesmo diante da precariedade, podemos observar mudanças significativas na organização espacial. Estas alterações centravam o interesse no respeito à movimentação das crianças, retirando o foco e a hierarquia entre professores e alunos, presentes nas escolas tradicionais. A inexistência de mobiliário fixo e de lugares predeterminados para tutores e pupilos promovia uma experiência de conhecimento mais fluida e conforme o interesse das crianças. Além disso, o caráter familiar, de relação com a casa da família mesmo, auxiliava na integração das crianças ao ambiente.

A proposta pedagógica montessoriana salientava a importância do espaço físico e do ambiente, não como sinónimos, mas como elementos complementares. O espaço físico, com proporções mais generosas, mobiliado na escala infantil e preparado para as atividades que ali fossem acontecer, propiciava o surgimento da ambiência necessária ao aprender. Passava a funcionar como mais um instrumento de disciplina e de noção do coletivo; para desenvolver a capacidade de deslocamento, principalmente no que diz respeito às diferentes atividades propostas, as crianças ganharam autonomia para realizarem tarefas conforme ditasse a sua vontade.

Com o domínio daquela pedagogia inovadora, percebeu-se a mudança no comportamento das crianças, revelando estas, aquisições de respeito mútuo e do valor da liberdade individual perante o comunitário. Num espaço onde este tipo de troca acontece sem traumas, as crianças atribuem-lhe sentimentos e emoções e, por conseguinte, entendem o conceito de ambiente (Figura 11).

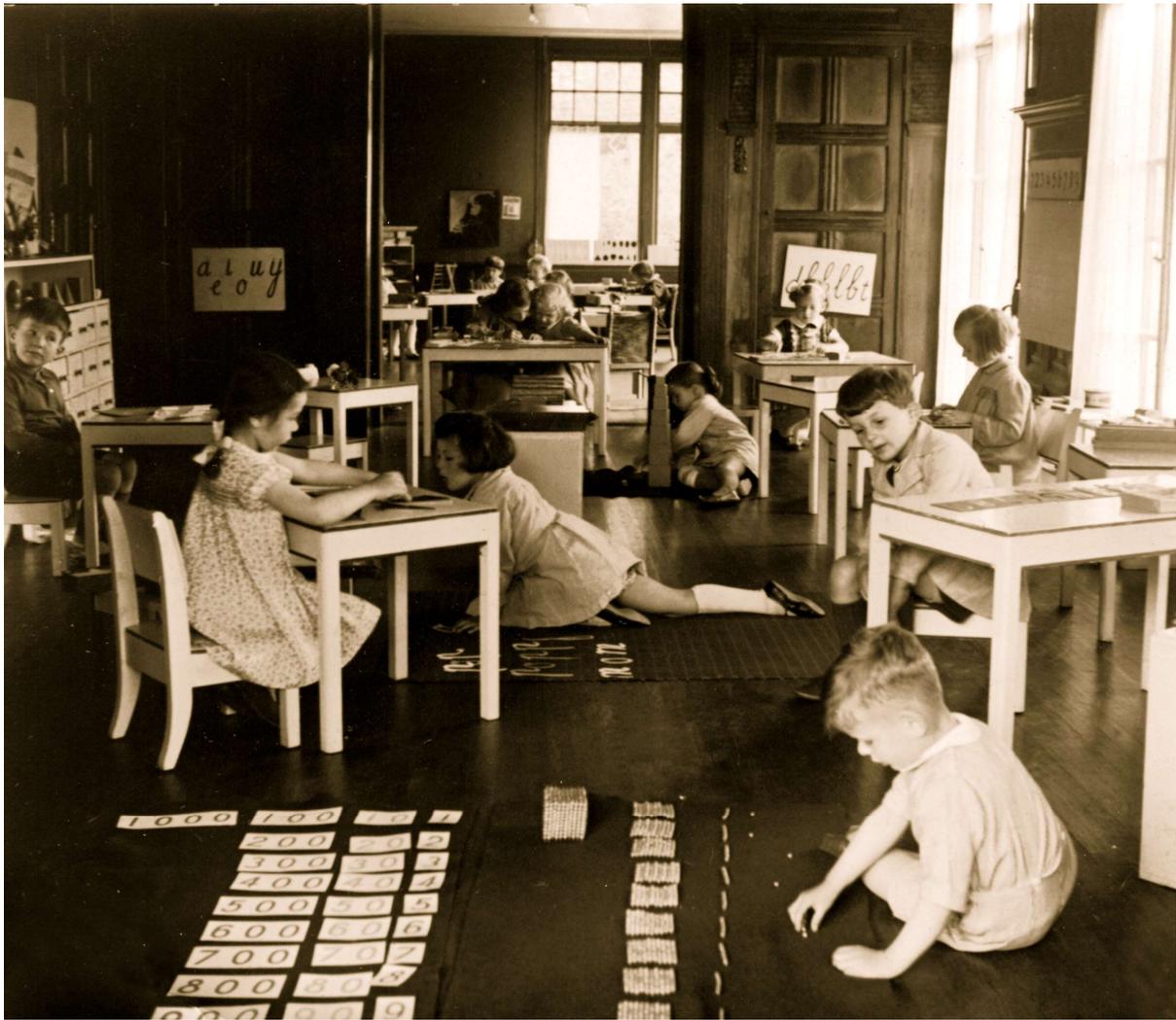


Figura 11 - Sala de aula montessoriana - Fonte: <http://chmschool.org/montessori/> - Acesso em: 5/08/2018.

Com o incentivo pela liberdade individual, o método procurava entender como cada pupilo se desenvolvia e ganhava autoconfiança a fim de seguir para os próximos desafios. Estas características, quando bem incorporadas ao ser, davam-lhe subsídios para alcançar a autonomia.

Além das interferências na distribuição e organização do espaço, a proposta buscou desenvolver diferentes materiais educativos, incorporando o lúdico e a brincadeira no processo de aprendizagem. A estimulação da inteligência pelo concreto, ou seja, pelos materiais didáticos oferecidos, permitia que as crianças de fato vissem e sentissem os temas propostos pelos educadores. Quando obtivessem a capacidade do pensamento abstrato sobre o assunto, poderiam passar a outro tema e a novos materiais. Esta forma de trabalho permitia a manifestação espontânea do seu intelecto, pois a utilização dos sentidos precede toda e qualquer construção da cognição. Muitos desses materiais desenvolvidos são amplamente utilizados, até hoje,

na educação das crianças. Dentre os mais difundidos, encontram-se o material dourado, para ensino de matemática (Figura 12), figuras e sólidos geométricos, para construção de torres, quebra-cabeças etc. (Figura 13).



Figura 12 - Material pedagógico para ensino de matemática - Fonte: <http://www.pedagogicosbh.com.br/MADEIRA/madeira.html> - Acesso em: 3/08/2018.



Figura 13 - Material pedagógico com figuras geométricas - Fonte: http://pensamientopedagogico2010.blogspot.com/2013/05/maria-montessori_3.html - Acesso em: 5/08/2018.

Para que todos esses avanços fossem alcançados, Montessori percebeu a importância da formação do professor. Ele precisava estar atento e consciente das manifestações das particularidades de seus alunos e guiá-los no bom percurso para vencer os obstáculos e atingir os objetivos. Assim, ele é o grande articulador de todo o trabalho a ser desempenhado, devendo para tanto preparar o ambiente e escolher os materiais que serão apresentados em cada fase (Souza, 2018b).



Figura 14 - Maria Montessori e as crianças - Fonte: <http://www.montessoricentenary.org/photos/1951.htm> – Acesso em: 5/08/20018.

Maria Montessori foi uma mulher à frente de seu tempo e, definitivamente, preocupada com o futuro da sociedade. Suas propostas auspiciosas causaram grandes transformações no entendimento e na concepção dos espaços escolares e das doutrinas educacionais (Figura 14). O tríptico “atividade-individualidade-liberdade”, tão defendido e almejado em todos os seus estudos, permanece atual e cada vez mais pertinente à sociedade contemporânea.

2.4 A produção arquitetônica para as crianças

Diante de toda evolução e caminhar do reconhecimento das crianças enquanto um grupo social distinto e do direcionamento das atenções com o intuito de compreender suas especificidades e também necessidades, a sociedade passou a ocupar-se da busca por oferecer melhores condições de vida, para que o tão almejado desenvolvimento saudável fosse possível. Neste panorama, a arquitetura não se podia manter indiferente, sem passar por qualquer tipo de adaptações e de reformulações na produção espacial para esse público em específico.

Foram muitos os pontos levantados que fizeram os arquitetos se debruçarem com mais profundidade sobre a relação entre as crianças e o espaço. Mas este espaço a que nos referimos foi, maioritariamente, o espaço da escola.

Com a comprovação, por estudos no âmbito da psiquiatria e psicologia, de que o entorno exerce uma considerável influência em crianças na idade escolar e que essas primeiras impressões ficam registadas para o resto da vida (Hertzberger, 2008), o trabalho dos arquitetos e de todos aqueles que lidavam com projetos e *design* precisava transpor-se às “fórmulas de sucesso” prontas.

Entender como toda a evolução do projeto espacial acompanhou as novas descobertas e ideologias de educação auxiliar-nos-á a conjugar todas as informações obtidas até o momento e a aplicá-las num espaço mais controlado e de menores proporções, como o da casa da família.

2.4.1 A evolução do espaço escolar

Durante muitos anos, as escolas foram pensadas com base no estereótipo do quadro-negro com a professora/professor a transmitir o conhecimento aos alunos. A tentativa de captar a atenção e de estimular o interesse das crianças ficava a cargo, quase que exclusivamente, de seu tutor (Figura 15). Entretanto, com a evolução da sociedade e seus novos anseios e saberes, muitas vezes auxiliados pelas invenções tecnológicas, começou a processar-se uma série de questionamentos de como a escola deveria ser e se comportar diante dessa nova geração. Não só houve uma mudança no pensar o espaço, com sua função final, mas também em entendê-lo perante todas as possibilidades que ele promove, de se estabelecerem relações sociais e desenvolvimento de características pessoais, conforme vão ocorrendo essas trocas de conhecimento.



Figura 15 - Sala de aula de antigamente - Fonte: <https://specialedresource.com/resource-center/history-special-education> - Acesso em: 5/08/2018.

A escola deve ser um ambiente estimulante e em constante transformação onde há muito a acontecer e muitas escolhas a fazer, como numa loja onde tudo está exposto esperando por si. Além disso, as crianças têm de disputar com outras crianças: elas aprendem a fazer coisas juntas, levar o outro em consideração, resolver as diferenças entre si, entender um ao outro. Esta é uma

grande conquista, mais até do que a leitura, a escrita e a aritmética, e o espaço da escola tem que encorajar isso (Hertzberger, 2008:p. 8-9)²⁹.

Assim como todo processo de amadurecimento filosófico e estético em vários outros tipos arquitetônicos, as escolas também foram sofrendo uma mudança gradual quanto à sua forma e ao modo como as novas culturas contemporâneas exigiam que suas formas representassem fisicamente, através de seu corpo construído, a ideologia que acompanharia o desenvolvimento das crianças. A organização espacial das escolas aconteceu com o levantar de uma série de questões que começaram a suscitar dúvidas se o modelo tradicional ainda era eficiente ou não.

Ao passar, primeiramente, da sala encerrada entre quatro paredes, sem qualquer comunicação com o mundo exterior, para o novo modelo mais fluido, onde espaços internos e externos dialogam, complementando as experiências de vida, houve muito trabalho e muitos exemplares a buscarem uma nova arquitetura. Cada um deles seguindo as premissas de sua época.

No início do século XX, os propósitos que levavam arquitetos a pensar sobre os espaços escolares divergiam bastante dos que conhecemos hoje em dia. Havia uma época de pós-guerra, quando era necessário reconstruir cidades inteiras, criar novas moradias como resposta aos movimentos migratórios que traziam cada vez mais pessoas dos campos para as cidades. Mas como fazê-lo? Como atender à demanda por instrução dessas crianças?

²⁹ Tradução livre da autora. No original *“The school must be an ever-changing, stimulating environment where there is a lot going on and there are choices to be made, as in a shop where everything is laid out waiting for you. Not only that, children have to contend with other children: they learn to do things together, take another into account, work things out between them, understand each other. This is a great deal more than reading, writing and arithmetic and the school space must encourage it”* (Hertzberger, 2008:p. 8-9).

Os arquitetos utilizaram os avanços tecnológicos disponíveis, bem como suas noções claras das necessidades de higienização para a manutenção da saúde. Mas, ao se focarem nisso, talvez se tenham esquecido do desenrolar das atividades e/ou propostas educacionais que pudessem tomar conta desses novos edifícios. As salas de aula deixaram de ser fechadas, escuras. Passaram a receber grande quantidade de luz, calor e comunicação com o mundo exterior (Figura 16). A dinâmica de pensar a escola, contudo, permanecia estagnada. Ainda se mantinha a ideia de que o professor, sozinho, conseguiria transmitir todos os saberes e experiências aos seus pupilos, sem qualquer auxílio de ferramentas de convívio social e novos recursos de lecionar em ambientes de formas, materiais e vivências variados.



Figura 16 - École de plein-air, Suresnes, Eugène Beaudoin e Marcel Lods, 1932-1935 -
Fonte: <http://uptokids.pt/educacao/a-arquitetura-escolar-e-os-modelos-pedagogicas-alternativos/> - Acesso em: 5/08/2018.

As salas de aula dispostas lado a lado, com um corredor central, ainda eram o padrão estabelecido para o desenvolvimento de projetos escolares. Embora nessa altura já aparecessem as primeiras propostas de metodologias de ensino que estimulassem a independência dos alunos, e que deveriam ser cerzidas por meio do espaço, verificou-se que a arquitetura moderna mantinha-se mais preocupada em atender às questões sanitaristas. Mitigar os riscos à saúde, deixando visível mediante o banho de luz natural a presença de poeira, e visar à criação de ambientes que não promovessem a proliferação bacteriana, eram iniciativas mais importantes do que tentar atender aos novos métodos pedagógicos que surgiam, como os do movimento

“Escola Nova”³⁰, que faziam uma série de observações e requisitos sobre como deveria ser a divisão da organização espacial escolar.

Também não havia, na época, uma pressão evidente de uma necessidade de renovação do paradigma escolar. A adoção da linha estética que buscava a boa saúde já era considerada demasiadamente *avant-garde*. “Os arquitetos buscaram sua inspiração assumindo a ligação existente entre ar, luz e saúde. As consequências imediatas eram visíveis pela forma exterior de todos os edifícios da nova geração” (Hertzberger, 2008:p.19)³¹.

Um dos grandes alcances dos edifícios escolares dessa primeira metade do século XX foi que a escola deixou de ser vista como um ambiente austero e completamente alheio ao mundo exterior (Figura 17). Com isso, essa nova representação passou a fomentar também um novo espírito de educação, mais adequado a essa nova sociedade.



Figura 17 - Escola Corona, de Richard Neutra, 1935 - Fonte: <http://uptokids.pt/educacao/a-arquitetura-escolar-e-os-modelos-pedagogicas-alternativos/> - Acesso em: 5/08/2018.

³⁰ A **Escola Nova**, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

³¹ Tradução livre da autora. No original “Architects took their inspiration from the assumed link between air, light and health. The immediate consequences were visible in the exteriors of the new generation of buildings” (Hertzberger, 2008:p.19).

O avançar dos estudos sobre o desenvolvimento e o comportamento infantis passou a entender que as crianças precisavam, mesmo dentro de um ambiente escolar, de um espaço próprio para que pudessem ali desenvolver suas atividades, algumas vezes alheias ao que acontecia ao restante do grupo, outras vezes não, interagindo com seus pares. Esse encorajamento da autonomia precisava de um espaço que tornasse isso possível, e as salas de aula tradicionais, retangulares e isoladas, não promoviam este tipo de articulação.

As primeiras escolas de pedagogia alternativa passaram a instalar-se em antigas residências, pois a fluidez dos espaços e sua organização tornavam possível o desenvolvimento de várias atividades simultâneas, em pequenos grupos ou com os alunos isolados. As crianças, num espaço mais familiar, sentiam-se mais à vontade para explorar o território. Os fluxos do aprender passaram a ocupar o espaço como um todo, inclusive corredores, que pouco a pouco, deixavam de ser um elemento de passagem e conexão, para fazer parte da experiência do saber. “Antes de mais nada, a escola deve-se parecer com um edifício residencial, assim como deveria qualquer edifício onde as pessoas passam muito tempo” (Hertzberger, 2008:p. 71)³².

Assim como a evolução do ambiente doméstico recebeu forte influência do que se passava na Holanda, a evolução do espaço escolar também aconteceu dessa forma. A incorporação das inovações pedagógicas propostas por Montessori e Dalton foi traduzida espacialmente em vários projetos de escolas públicas holandesas. Nesses projetos, o que nos salta aos olhos de imediato são as proporções das salas de aula, que quase dobraram de tamanho. Sua organização, como uma espécie de engrenagem, distribui espaços de trabalho em áreas de mesa, áreas de descanso, áreas de leitura e mesmo uma pequena cozinha, com uma bancada à escala infantil, onde possam dispor de água e espaço adequado para as atividades mais “sujas”, como a manipulação de argila, tintas, plasticina etc. Cada sala de aula reproduz um pouco o espaço de casa, onde várias atividades acontecem ao mesmo tempo e onde se pode escolher o que fazer primeiro (Figuras 18 e 19).

³² Tradução livre da autora. No original “*Before anything else, the school has to resemble a residential building, as should every building where people spend time*” (Hertzberger, 2008:p. 71).

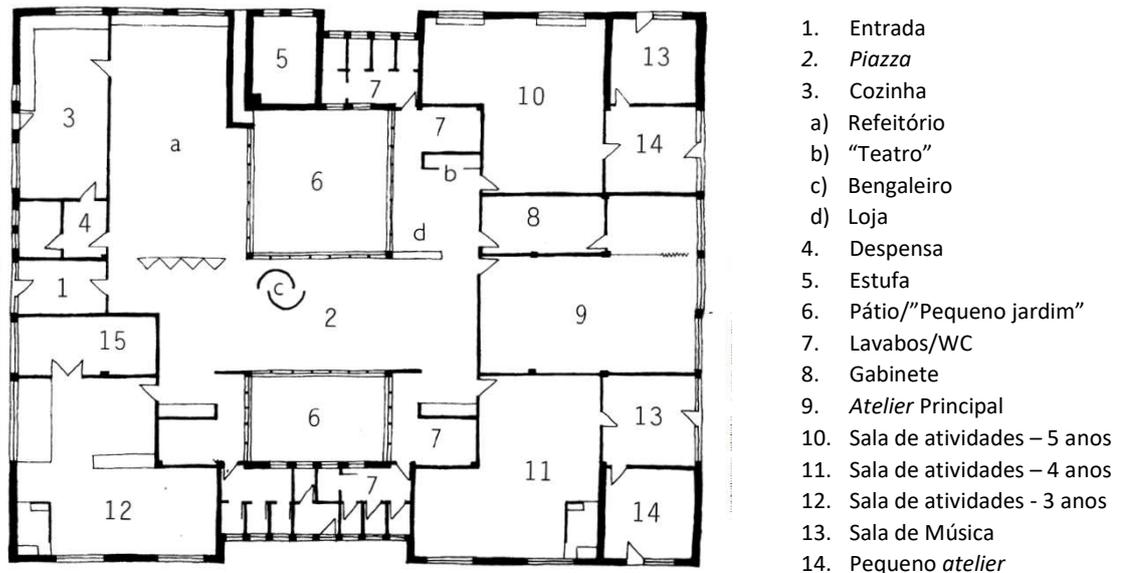


Figura 18 - Planta da escola Diana Reggio Emilia - Fonte: Bigode, L. (2013) p. 34 - Acesso em: 15/12/2018.



Figura 19 – Interior da sala da Casa dei Bambini -
 Fonte: Lima, A. (2016) p.62 - Acesso em: 24/07/2018.

Um dos grandes desafios para a criação de um espaço de aprendizado montessoriano era como manter a concentração dos alunos nas atividades que desempenhavam, uma vez que muitas delas podiam-se desenrolar ao mesmo tempo. As crianças distraem-se com facilidade e o espaço para este tipo de escola precisava prever e resolver esse dilema: manter a articulação espacial, sem segregar! Algumas

das escolas projetadas na segunda metade do século XX já passaram a compreender mais essa dinâmica de ensino e com isso procuraram resolver essa dualidade com artifícios formais e volumétricos que propiciavam uma maior área de concentração intelectual. Trabalhar em diferentes planos e com materiais translúcidos ou semipermeáveis resultou em projetos bem-sucedidos desta nova forma de ensinar (Figuras 20 e 21).

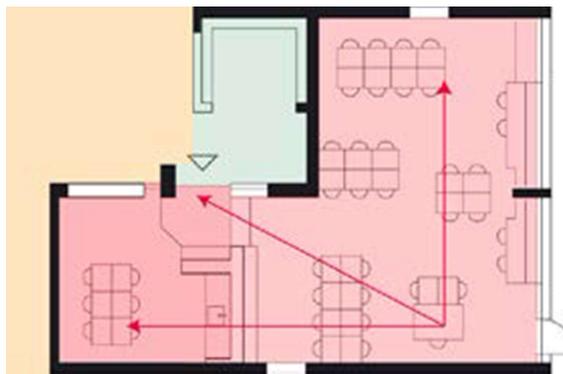


Figura 20 – Planta de uma sala de aula da escola de Delft, de Herman Hertzberger, com exemplo do posicionamento do professor em relação ao espaço - Fonte: Lima, A. (2016) p.158 - Acesso em: 24/07/2018.

- Área de circulação
- Área de transição – sala x corredor
- Área da sala de aula

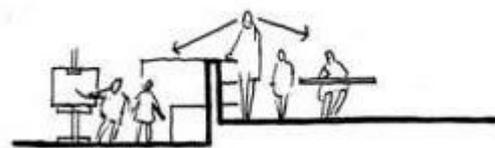


Figura 21 – Esquisso de sala de aula da escola de Delft, de Herman Hertzberger, com destaque para o desnível dos pisos - Fonte: Lima, A. (2016) p.158 - Acesso em: 24/07/2018.

Outro pilar do novo entendimento da dinâmica espacial das escolas foi a ciência de que as crianças transformam os espaços em que vivem em ambientes. Os ambientes carregam características emocionais, e por isso estabelecem relações com os seres humanos que neles habitam. As escolas passaram por um processo de transformação de um espaço de puro doutrinamento para um ambiente em que se vive e também se aprende. Embora essa transformação possa soar irrelevante, é de extrema importância na formação e no desenvolvimento dos alunos. A relação que o espaço da escola tece na memória da criança possui uma carga emocional e psicológica altíssima!

Os projetos de arquitetura escolar, a partir da metade do século XX, procuraram trazer à escola o sentimento do abrigo, do porto seguro da casa. Como a aquisição do conhecimento explorava, cada vez mais, espaços distintos, havia sempre uma divisão específica para se retornar: a sala de aula. Os alunos tinham a liberdade de circular e eram encorajados a frequentar vários espaços (abertos e fechados) da escola como um todo, para poder usufruir de atividades diferentes e adquirir novas experiências, mas dispunham de um local identificado como o local do grupo que

frequentava uma mesma turma. Este último espaço representava aos pupilos o seu lar dentro da escola. Tal tipo de vivência espacial procurava reproduzir em pequena escala aquilo que viviam no mundo dos adultos: visitam muitos lugares e construções distintos ao longo dos dias, mas, muito frequentemente, retornam ao ponto de partida, ao lar, à casa de eleição.

O convite para usufruir do espaço em toda sua plenitude encontrou uma barreira para transpor: como habilitar as áreas disponíveis para o uso contínuo no aprendizado sem que o professor, enquanto autoridade, perdesse sua capacidade de controle e de visualização do que acontecia com seus pupilos? E esse questionamento obteve resposta pela integração das antigas áreas de mera passagem e de guarda dos pertences (cabides para mochilas e casacos, por exemplo), os grandes corredores, como um espaço de transição. A circulação deixou de ser um ambiente escuro e desabitado para dar espaço a áreas de interação e de aprendizagem para diversos fins. A maior permeabilidade dos limites da sala de aula, quer por painéis de vidro, quer por módulos retráteis, permitiu que um espaço generoso e de utilidade limitada servisse como expansão da fronteira da sala de aula. O professor ainda detinha o controle e o comando daquilo que os alunos estavam fazendo, mesmo que estes não estivessem exatamente dentro dos limites da sala de aula (Figura 22).



Figura 22 – Circulação da Montessori School Waalsdorp, projeto de De Zwarte Hond, Haia – Países Baixos – Fonte: <https://www.archdaily.com/560373/montessori-school-waalsdorp-de-zwarte-hond> - Acesso em: 20/07/2018.

As atividades desenvolvidas nestes novos locais poderiam ser as mais diversas, desde estações de trabalho com objetos educativos e equipamento de áudio até espaços de estudo individual para leituras variadas, trabalhos artísticos etc. Estes ambientes tinham uma função de servir tanto para fins de introspeção quanto para que em duplas ou pequenos grupos, as crianças se organizassem para discutir ideias e realizar trabalhos em conjunto.

O conceito do espaço amplo, totalmente aberto e integrado, tem fascinado os arquitetos tanto para construções de habitações como para áreas corporativas. E não tardaria a alcançar as escolas. Algumas experiências neste sentido já tinham sido implementadas nos Estados Unidos, em finais dos anos 50, mas com pouca adesão e sucesso. A criação do *open space* completo, onde a liberdade de organização do espaço e de seus componentes (mobiliário e pessoas) seria articulada por professores e alunos, acabou por deixar evidente a necessidade de uma certa delimitação de fronteiras, pois as crianças precisavam de áreas mais sossegadas para que a aquisição do conhecimento se processasse por inteiro. Assim, os móveis foram utilizados como os construtores dessas barreiras, mas a questão do som permaneceu

sem resultado. A tão almejada liberdade espacial revelou que era imprescindível um amadurecimento deste conceito sob o ponto de vista pedagógico. Seria liberdade espacial somente a eliminação das paredes divisórias? Ou era preciso entender como utilizar o espaço, quer integrado, quer separado, para se obter a tão sonhada liberdade de ensino?

A experiência prática dos futuros projetos viria a exemplificar melhor esta questão da liberdade do espaço. De nada adiantava eliminar todas as barreiras físicas se não se soubesse como administrar o espaço amplo que se configuraria! Assim, nesses exemplares mais recentes observamos que, embora as plantas tenham ficado cada vez mais flexíveis, ainda era possível criar zonas mais protegidas, que requeressem mais concentração, quando as atividades assim o necessitassem (Figura 23). É o espaço sempre buscando responder às necessidades e desejos de seus usuários!



Figura 23 – Sala de aula na Escola Ratchut , projeto de Design in Motion , Tailândia - Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/897697/escola-ratchut-design-in-motion> - Acesso em 203/07/2018.

A educação, a partir de novas linhas de pensamento, Montessori, Pestalozzi, Dalton, começou a interessar-se mais pelos estímulos para o desenvolvimento de competências das crianças do que propriamente o conteúdo programático estabelecido pelos governos. Com essa mudança de foco, a escola precisava abrir-se mais para o mundo, ou seja, o seu espaço planejado precisava ser mais dinâmico

e encorajador, para que seus usuários se sentissem instigados a explorar toda a sua potencialidade.

Essa exploração, para ser possível e desenvolver a autonomia dos indivíduos, precisava de um ambiente onde tudo o que se oferecesse, estivesse ao alcance das mãos. Garantir a liberdade de movimentar-se e de buscar os objetos que lhes apetecessem para brincar ou fazer projetos adquiria grande sentido num espaço montessoriano. Além do desenvolvimento desta autoconfiança, outros aspetos eram trabalhados em espaços assim. As crianças aprendiam que era preciso cuidar dos objetos e colocá-los de volta ao lugar, pois outro colega poderia ir a sua procura. Aquilo que sujassem precisava ser limpo, pois o próximo utilizador tinha de encontrar o espaço de trabalho, bem como os objetos que desejasse manusear, devidamente asseados. Esse sentido de responsabilidade e de respeito ao próximo podia ser ensinado pela intervenção de um educador, mas a importância das experiências vividas no espaço é que permitiam a fixação e a aquisição desse conhecimento (Figura 24).



Figura 24 – Área coletiva (cozinha) da Montessori School Waalsdorp, projeto de De Zwarte Hond, Haia – Países Baixos – Fonte: <https://www.archdaily.com/560373/montessori-school-waalsdorp-de-zwarte-hond> - Acesso em: 20/07/2018.

A importância do desenho do mobiliário para o público infantil foi vista sob dois aspectos: a questão da escala e o simbolismo impregnado no desenho das peças. O mercado oferece uma grande gama de produtos para este público-alvo, mas, nem

tudo que é certificadamente seguro (as discussões sobre segurança são severas) e com um *design* apelativo, é adequado para as crianças. O que queremos dizer com isso é que o projeto do mobiliário tem de ser elaborado com cuidado e sensibilidade para sugerir e instigar a criatividade da criança. Um cubo solto numa sala, por exemplo, dadas as devidas proporções, pode servir como uma mesa ou um banco. Juntando-se dois ou mesmo empilhando, obtemos construções diferenciadas. Essa flexibilidade e esse exercício exigem uma conexão da imaginação e do concretude. Aquilo que para os adultos serão sempre cubos, para os miúdos poderão ser inúmeras possibilidades! Nichos, desníveis de planos de piso, jogos de luzes, diferentes acabamentos promovem experiências sensoriais distintas. As crianças conseguem pelo seu comportamento lúdico, transformar estes elementos arquitetónicos naquilo que lhes for necessário para brincar (Figura 25).



Figura 25 – Interação das crianças com o espaço - D. S. Nursery, projeto de Hibinosekkei e Youji no Shiro, Japão, 2014. – Fonte: <https://www.archdaily.com/560345/d-s-nursery-hibinosekkei-youji-no-shiro> – Acesso em: 20/07/2018.

Esta nova forma de enxergar a educação formal, a partir da abertura dos horizontes dos pupilos para tudo que o mundo lhes oferece, exigiu dos arquitetos um olhar diferenciado sobre os projetos das escolas. A articulação espacial ganhou notoriedade, pois é preciso deixar à mostra os diversos recantos da escola, sem, contudo, permitir uma distração contínua das atividades que estão em andamento.

Com isso, segundo Hertzberger (2008), algumas soluções espaciais podem ser adotadas para tentar resolver essa dualidade:

- Organizar os espaços, com variações de fluxo e de tráfego;
- Jogar com as alturas das divisórias verticais, conforme o que se pretender, maior isolamento ou maior integração;
- Trabalhar com desníveis de piso, favorecendo o surgimento de ambientes mais ou menos expostos;
- Utilizar o pé-direito como ferramenta para criação de espaços mais intimistas ou coletivos;
- Criar aberturas de vãos entre pavimentos diferentes (como se fosse um mezanino, por exemplo), onde se obtém uma noção do que compõe o todo, sem, no entanto, revelar todos os seus pormenores;
- Tirar partido de elementos que fazem parte da composição espacial, por exemplo, escadarias, possibilitando seu uso como área de convívio ou mesmo de apresentações, ou até mesmo como uma extensão de área de trabalho para pequenos grupos ou indivíduos;
- Incorporar a iluminação natural, criando seções claras e escuras. A luz natural tem um excelente efeito sobre a mente humana, pois traz um pouco do mundo exterior para dentro, reaviva as tonalidades, promove maior socialização;
- Aplicar diversas texturas num mesmo ambiente; promovendo sensações diversas ao experienciar o espaço.

A conquista destes conhecimentos, e sob a orientação de profissionais da educação e do desenvolvimento infantil, pode criar atmosferas extremamente envolventes e sedutoras para as crianças.

Antes mesmo da tomada de consciência de que nós habitamos um bairro, uma vizinhança, um condomínio, uma freguesia, uma cidade, vamos à escola! Para as crianças mais novas, a experiência de sair do ambiente protegido de suas casas e desvendar novos espaços e desafios no ambiente escolar pode ser comparada ao seu primeiro entendimento da cidade. E como atualmente, o ensino não se restringe às fronteiras físicas da escola, pois estimula-se o conhecimento do mundo através de algo mais concreto, ou seja, da vivência nos espaços que nos rodeiam, a cidade passa

também, desde muito cedo, a participar de nossa instrução como indivíduos e cidadãos.

Muitas aquisições se processaram e continuam se processando nesse período fértil tanto para o projeto pedagógico quanto para o projeto arquitetônico. As discussões e os ganhos extrapolaram as fronteiras desse objeto edificado. Passamos a suscitar hipóteses, defender opiniões, que trouxeram as crianças para o ponto da discussão do planejamento urbano e das políticas sociais e educacionais. Saímos do microambiente para o macro, mas talvez tenhamos renegado a célula máxima da formação social: a casa da família. As crianças, em muitos casos, ainda são negligenciadas nos projetos residenciais e sobretudo nos projetos de interiores domésticos. E é assim que seguiremos? Ou faremos o percurso inverso, da escala urbana macro, para o desenho do quarto do filho? Não importa o tamanho, estamos sempre a falar de espaço e de gente, e são essas as nossas matérias-primas de trabalho.

Capítulo III

**Proposta metodológica para a investigação:
escutando as crianças entre outros – uma
metodologia mista**

O trabalho final de mestrado foi resultante de uma ampla pesquisa bibliográfica e análise documental em conjunto com a realização de entrevistas e inquéritos. A opção por esta forma de construção do estudo delineou-se pela verificação de que nem todas as informações estavam disponíveis em material já existente e publicado, carecendo de complementação por meio de trabalho empírico. Quando cogitamos o tema a ser abordado, a criança e o espaço da criança na casa da família, intensificámos a busca por registos bibliográficos que incluíssem o assunto infância nas transformações verificadas no espaço doméstico e nos projetos de arquitetura de interiores direcionados à conceção do espaço da criança na habitação familiar. Muito pouco se encontrou nesse sentido, reforçando a ideia de que constitui uma área que ainda não apresenta trabalho empírico significativo e, por essa razão, deveríamos avançar com a investigação, incluindo, para tanto, o contato direto da pesquisadora com as crianças, de modo a compreender os fenómenos e particularidades conforme a sua perspetiva.

A primeira fase do trabalho consistiu na maturação do tema a ser investigado. Para isso, foi primordial a realização de pesquisa bibliográfica. Através das leituras, foram identificados os principais conceitos a estudar. De imediato, focámos no entendimento do significado da casa e do *habitar* para o homem. Em seguida, foi preciso compreendermos a construção do significado social da criança e da infância ao longo da transformação histórica da sociedade. Ao falarmos em casa e criança, tornou-se evidente a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a evolução da família com o passar dos séculos, pois as modificações nas relações sociais entre seus integrantes, foram traduzidas espacialmente nos projetos para o ambiente familiar.

Ao esclarecermos todos os pontos previamente citados, precisámos de nos esforçar para compreender como a relação entre a criança e o espaço é estabelecida. Com isso, o protagonismo da percepção espacial infantil no desenvolvimento desse relacionamento criança-espaço surgiu como mais um elemento de estudo de grande importância para este trabalho. Ao constatar isto, entendemos que a averiguação das necessidades das crianças para a construção de um ambiente arquitetónico agradável e envolvente pode constituir um recurso fundamental para o sucesso de um projeto de arquitetura de interiores.

O conteúdo inicial obtido serviu para auxiliar na elaboração e desenvolvimento da estrutura do presente trabalho, permitindo-nos adicionalmente uma reflexão e reavaliação da questão de partida principal e suas complementares.

Com a definição dos conceitos-chave e o aprofundamento no estudo de cada um deles, foi possível fazermos uma análise crítica, a priori, das informações recolhidas nas fontes bibliográficas e relatarmos as primeiras reflexões sobre a pesquisa em realização. A questão principal de nosso trabalho centrava-se em investigar de que modo se poderia projetar um ambiente arquitetónico no interior da casa da família, adequado às necessidades das crianças. Após as leituras dirigidas, acabamos por reformular nosso questionamento, pois evidenciou-se que as crianças como grupo social distinto têm direito de expressar-se sobre os temas que lhe dizem respeito e, portanto, é necessário que busquemos conhecer suas opiniões e percepções sobre o espaço da casa. Nesta linha de pensamento, envolver as crianças no processo de projeto, procurando compreender como enxergam o seu lar ideal e como projetariam o espaço do seu próprio quarto, poderia resultar em uma aliança útil entre o arquiteto e a criança na conceção de melhores espaços a ela destinados.

As indagações supramencionadas, tal como havíamos antevisto, só poderiam esclarecer-se mediante a interação da investigadora com as crianças. Houve, então, a elaboração do guião das entrevistas ao público informante, que norteou os pontos importantes a serem observados e questionados pelo pesquisador. O público-alvo abrangeu crianças pertencentes à faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade. As entrevistas foram registadas em áudio e transcritas para compor o material de análise e crítica. Elas foram realizadas em uma escola particular do Concelho de Sintra e contaram com a participação de quarenta e seis crianças. Como o trabalho empírico com crianças requer adequações e reajustamentos das técnicas de pesquisa, buscámos nos orientar no texto de Sílvia Saramago, *Metodologia de pesquisa empírica com crianças* (2001), que ao centrar-se neste grupo social, faz considerações importantes sobre a recolha de dados com crianças. Dentre os assuntos abordados, a autora sugere como uma forma de ação a entrevista-conversa, que consiste em orientar o diálogo “por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade (...)” (Saramago, 2001: p. 14). O tipo de entrevista que adotámos foi a entrevista-conversa

singular, pois entendemos que o tema da investigação conforma uma matéria de cariz mais íntimo e pessoal. Assim, ao falarmos com cada um individualmente pudemos obter respostas mais específicas e não tendenciosas, motivadas pela presença dos colegas e suas inevitáveis opiniões.

Após os registos das conversas, solicitámos aos participantes a elaboração de um desenho com o tema: *O que eu penso da minha casa?* Dentro das possibilidades de cada um, eles trabalharam além da expressão gráfica com um pequeno texto na tentativa de explicar aquilo que escolheram representar. Toda esta fase do trabalho realizada com a participação das crianças foi muito importante não só para o amadurecimento das questões de investigação como também para elucidar a necessidade de dar voz às crianças. Ao permitirmos que se expressassem reforçámos sua posição de atores sociais, e colocámos em destaque um dos grandes contrastes da sociedade contemporânea: as crianças nunca tiveram tanta visibilidade e atenção por parte dos adultos como atualmente, em contrapartida, sob o disfarce da proteção de que necessitam, também nunca foram tão excluídas das decisões e assuntos que lhes dizem respeito (Sarmiento, 2008).

Continuamos a nossa investigação com a aplicação de inquéritos às famílias das crianças que frequentam o 1º ciclo da escola cooperante. Não teríamos uma visão panorâmica da situação em estudo sem conhecer a opinião dos adultos sobre o tema do trabalho. Como entendemos que o ritmo de vida dos adultos em situação laboral é extremamente intenso e que os momentos de descanso são bastante apreciados, não deveríamos transformar nossa pesquisa em mais uma das obrigações quotidianas. Julgámos que precisávamos de oferecer a alternativa de participação implicando numa menor cedência de tempo, logo, optámos por utilizar o questionário como a ferramenta para obtenção das informações que pretendíamos.

“Dado o grande número de pessoas geralmente interrogadas e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas” (Quivy e Campenhoudt, 1992: p.188).

Com a estruturação das perguntas de forma clara e objetiva, intentámos responder às questões de investigação que abordavam os seguintes tópicos: as modificações que se poderiam promover no ambiente interno da casa da família pela presença das crianças, se existia a preocupação com a elaboração de projetos de arquitetura de interiores especialmente nos espaços utilizados e destinados para as crianças e se o mobiliário e decoração disponíveis no mercado atendem às expectativas das crianças na criação de ambientes arquitetónicos e que propiciem a brincadeira.

A distribuição do questionário *on line* aos pais, pareceu-nos a apropriada, pois conciliava o fato de poderem responder no conforto do seu lar e no momento mais oportuno. A grande desvantagem dessa decisão foi o fato de não podermos controlar o número de participantes e nem estimular a sua vontade em responder ao questionário, dado que não dispúnhamos de contato direto com os inquiridos. A adesão à pesquisa foi mais fraca do que o esperado, apesar dos esforços da coordenação da escola em solicitar, mais de uma vez, a cooperação dos pais na pesquisa.

Mediante o contato direto e indireto da pesquisadora com os entrevistados e inquiridos, abordámos tanto o entendimento e percepção infantis como os aspetos arquitetónicos dos espaços interiores destinados às crianças. Considerando-se que todos os elementos da realidade são importantes, as informações obtidas foram registadas como transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, desenhos e todos os tipos de documentos que julgámos relevantes. A análise dos resultados, obtidos com as entrevistas e os inquiridos, culminou na redação de um relatório. Ainda nesta altura do trabalho aprofundámos os conhecimentos sobre a pesquisa, com o refinamento das fontes bibliográficas.

Para finalizar esta investigação, procedemos à análise de todo o conteúdo recolhido, tanto no campo literário como na interação com os entrevistados e questionados. A sua interpretação e conseqüente produção de respostas, ou não, às questões iniciais, transformaram-se em texto com a conclusão do estudo.

Faremos, em seguida, uma descrição pormenorizada de como se desenvolveu a elaboração do guião das entrevistas e da estrutura do questionário. A narrativa dos

processos e decisões tomadas permitirão esboçar a sequência de pensamento em que nos baseamos nesta etapa crucial da pesquisa em foco.

3.1 A construção do caminho para as entrevistas e os inquéritos

Antes de adentrarmos na análise das informações recolhidas com as entrevistas às crianças e o questionário aos adultos (pais), carecemos de explicar as atitudes e procedimentos adotados na realização dessa parte importante do trabalho. A metodologia utilizada na pesquisa foi mista, buscando informações de caráter qualitativo e quantitativo, que auxiliaram à compreensão e enriquecimento do presente estudo. Embora para muitos estas formas de atuação possam parecer antagônicas ou incompatíveis, pois as suas formas de abordar os participantes e registrar suas opiniões são diferentes; em termos práticos, recorrer a métodos mistos favorece a compreensão dos fenómenos, situações e/ou opiniões em causa com maior aprofundamento (Ghiglione e Matalon, 1992). No decorrer da dissertação tornou-se evidente a utilização de ambas as abordagens para complementar e corroborar os dados obtidos.

Primeiro, falaremos sobre a questão da análise qualitativa e da seleção da população e do local onde foram realizadas as entrevistas.

As informações que pretendíamos colher com esta fase do trabalho não vislumbravam traduzir em números um determinado comportamento ou fenómeno do grupo social das crianças. O que buscávamos era a compreensão da casa pela perspectiva das crianças, enquanto lar da família, e se havia espaço para que expusessem a sua opinião nos locais mais utilizados por elas dentro do ambiente doméstico. Não haveria outra maneira de obter as impressões mais genuínas sem o contato direto da investigadora com as crianças. Para isso, as entrevistas surgiram como a alternativa mais adequada para o estabelecimento dessa troca de ideias e de conhecimento. Esse caráter exploratório de análise alcançou resultados reveladores e, por vezes, imprevisíveis, mas que nos auxiliarão na tomada de decisões para o planejamento do futuro. Os recursos utilizados na pesquisa qualitativa foram as entrevistas, além de desenhos, fotografias, observações, gravações de voz etc. A justificativa para seleção e para utilização de cada um destes recursos será explicada à medida que avançarmos com a exposição do passo-a-passo do trabalho.

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (Alderson, 2005: p. 423).

Para dar início a esta fase do trabalho, foi necessário estipular uma faixa etária para concentrar as entrevistas, pois mesmo dentro do grupo social das crianças, existem subgrupos com características próprias.

Ao entrarmos em contato com as teorias de Piaget, verificamos a semelhança estabelecida entre o “construtivismo sequencial” (Souza, 2018a) e as fases que determinam a escolaridade infantil.

O primeiro período, Sensório-Motor, compreende as crianças do nascimento aos 2 anos de idade. Nesta fase, a interação com o mundo faz-se muito mais pelo deslocamento físico do próprio corpo e o seu contato direto com os diversos objetos e materiais. A fala não constitui um componente de expressão de suas preferências, pois só consegue reproduzir sílabas, ou mesmo pequenas palavras completas para expressar seus desejos.

O segundo período, Simbólico, abrange o intervalo dos 2 aos 4 anos, aproximadamente. Nessa fase, as crianças já conseguem criar imagens mentais na ausência de objetos ou da ação. Nesse período, já com maior desenvolvimento da linguagem oral, exprimem suas ideias através da fantasia e do jogo simbólico, transformando o que estiver ao seu alcance numa fonte de entretenimento.

Com o exposto nos parágrafos anteriores, verificamos que esses dois primeiros períodos correspondem à educação do jardim de infância e da pré-escola. Entendida a dificuldade que os indivíduos desse grupo ainda têm em verbalizar algumas ideias através da transformação e assimilação da experiência, optamos por não incluir as crianças em idade pré-escolar no âmbito de nossa investigação. Pela análise dos dados bibliográficos recolhidos, também é perceptível que nesta fase os pais e/ou responsáveis por essas crianças tendem a assumir todas as decisões como suas, considerando seus filhos incapazes de fazê-lo sozinhos. A decisão do espaço da

criança na casa começa mesmo durante a gestação, e a escolha de cores, temas, distribuição espacial acaba por ser feita por seus progenitores.

O terceiro período, Pré-Operatório, é composto pelas crianças dos 4 aos 7 anos de idade. Nessa faixa, as crianças já conseguem estabelecer diálogos, embora ainda não muito longos. A distinção entre fantasia e realidade já existe, e os questionamentos sobre o mundo só aumentam. É a famosa fase dos “porquês”. Sua curiosidade precisa ser saciada para que elas recolham os dados necessários à sua reinterpretação do meio.

O quarto período, Operatório Concreto, segue dos 7 aos 11 anos normalmente. Há a consolidação dos conhecimentos do mundo de forma lógica. Nessa fase, a aprendizagem já é estabelecida através da exposição de conteúdos que exijam a utilização do processamento mental além da experiência apenas concreta. “A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), sem que, no entanto, possam discutir diferentes pontos de vista para que cheguem a uma conclusão comum” (Souza, 2018a).

O quinto e último período, Operatório Abstrato, ocorre a partir dos 11 anos. Desta idade em diante, o indivíduo já consegue se posicionar perante o mundo utilizando o pensamento abstrato. Com a construção do raciocínio a partir de hipóteses e probabilidades, ele consegue antever seus interesses e se orientar para o porvir. A dialética, já mais avançada, vai se aprimorando conforme as experiências de vida, e com isso a exposição de suas opiniões torna-se possível.

A título de esclarecimento, frisamos que a fixação das faixas etárias não significa que é necessariamente assim com todos os indivíduos, pois cada um se desenvolve num ritmo próprio. Por isso, podemos ver alguma sobreposição de idade em mais de um período. A classificação por intervalos baseia-se predominantemente na observação dos comportamentos mais frequentes nesses espaços de tempo e estádios de desenvolvimento. Apesar de atualmente haver questionamentos quanto à legitimidade de representatividade dos estudos de Piaget, interessa-nos salientar a relação entre o ambiente e a teoria construtivista de socialização. “A criança é um ser em desenvolvimento e constrói-se diariamente ao longo da sua vida. Desde que nasce assume um lugar e uma identidade no mundo e é vista como um ser em permanente construção social” (Samagaio, 2017: p.82). Na relação com os outros e com o meio,

a criança constrói o seu processo de socialização e de reconhecimento como um indivíduo próprio.

Ao confrontarmos o terceiro e o quarto períodos com seu posicionamento na instrução escolar, podemos enquadrá-los no 1º ciclo do ensino básico. Por ainda precisarem de certa experimentação para estabelecer relações, as opiniões das crianças, nessa etapa da vida, são muitas vezes excluídas ou diminuídas pelos adultos. Entretanto, essa fase do desenvolvimento infantil é muito marcante na composição de sua personalidade. Diante disso, resolvemos eleger os alunos do referido ciclo no âmbito desta dissertação. Trabalhamos com um conjunto de quarenta e seis crianças distribuídas entre os 6 e os 10 anos de idade, a frequentar do 1º ao 4º anos do 1º ciclo do ensino básico.

Estritamente ligada à ideia de recuperação de “voz das crianças” e da validade dos seus pontos de vista, a investigação com crianças passa a valorizar as suas perspectivas sobre os seus mundos e a dar cumprimento ao prescrito no artigo 12º da CDC [Convenção dos Direitos da Criança] (ONU, 1989), tendo em conta a necessidade de as ouvir e respeitar as suas visões do mundo (Trevisan, 2014:p. 187).

A opção por entrevistar as crianças na escola deu-se em muito por ser este um ambiente com uma população expressiva de crianças dentro da faixa etária pretendida e com laços sociais e culturais comuns. Junto a isso, consideramos que o espaço da escola é o segundo lugar mais familiar para as crianças, ficando atrás somente do ambiente doméstico. Uma vez que a investigadora teria alguma resistência em conseguir falar com as crianças dentro de seus lares, assumimos a escola como a melhor alternativa.

(...) considera-se que o ambiente escolar, com as suas características de acessibilidade, pode fornecer um canal de contacto com as outras dimensões da vida social e privada das crianças. À partida, a escola e a família não constituem contextos completamente separados para as crianças, notando-se

actualmente um crescente esforço institucional para criar laços entre o ambiente escolar e o ambiente familiar, no sentido de promover um processo educativo conjunto que não fragilize nem ponha em confronto, mas que reforce mutuamente, as competências sociais adquiridas pelas crianças em ambos os lugares (Saramago, 2001: p.11).

Com a decisão de realizar as entrevistas em uma escola, precisávamos encontrar um estabelecimento de ensino que, dentro do prazo estipulado para a realização da pesquisa, permitisse-nos conversar com alguns de seus alunos. Por ser mais moroso o processo para obtenção das devidas autorizações para se realizar um trabalho deste tipo em uma escola pública, pois essa depende da permissão da Direção Geral de Educação, a autora buscou cooperação numa instituição particular do Concelho de Sintra, o Colégio Vasco da Gama. Com a exposição das ideias e da proposta do trabalho que intencionávamos realizar à coordenação e direção do colégio, houve receptividade e colaboração com a pesquisa. Com o exposto acima pretendemos explicar que a amostra selecionada para a recolha dos dados da presente investigação constitui uma amostra não probabilística intencional, ou seja, a pesquisadora está interessada na opinião (ação, intenção etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos dela. A característica principal das técnicas de amostragem não probabilística é a de que, não fazendo uso de formas aleatórias de seleção, torna-se impossível a aplicação de fórmulas estatísticas para o cálculo, por exemplo, entre outros, de erros de amostra. Dito de outro modo, não podem ser objetos de certos tipos de tratamentos estatísticos (Marconi e Lakatos, 2002). Embora a opção por uma amostra por conveniência possa indicar uma maior facilidade operacional, interessava-nos o conhecimento das informações e opiniões sobre o espaço da casa que os informantes poderiam compartilhar conosco, e que estivessem dispostos a cooperar (Burgess, 2001).

A sequência normal de atuação era, pois, obter as autorizações necessárias para que as entrevistas pudessem acontecer. Esse processo para obtenção das permissões, tal como era previsto, não foi rápido. A investigação com crianças requer consentimento informado aos seus encarregados e também a elas próprias. Essa

atitude visa a atribuir às crianças o seu estatuto de cidadãos de direito, conferindo o devido respeito às suas decisões.

Outro obstáculo para as crianças é o pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas (Alderson, 2005: p. 424).

Os alunos foram informados primeiro pelos seus respetivos professores e depois pela investigadora de como seria o processo das entrevistas. Essa ação procurou respeitar suas opiniões logo de início, pois mesmo com a autorização parental, podia haver alguém desconfortável com a situação. Aos pais e responsáveis, formulamos um documento impresso com as intenções da pesquisa. Este documento continha ainda uma autorização para ser assinada e devolvida aos professores. Todo esse trâmite e cuidado foram importantes para que este conteúdo crucial da pesquisa pudesse finalmente acontecer. (A autorização de consentimento faz parte do Anexo I deste trabalho.)

Para cada ano escolar, a coordenação selecionou uma turma para representar a faixa etária pretendida. A turma do 1º ano era composta por 14 alunos. Destes houve a adesão de 6 crianças. A turma do 2º ano possuía 21 crianças. Para o nosso estudo contamos com a participação de 10 desses alunos. A turma do 3º ano constituía-se de 17 crianças. Todas participaram desta etapa da pesquisa. A turma do 4º ano dispunha de 20 alunos, dentre os quais, 13 contribuíram para a realização do trabalho.

Com a definição do local e do grupo etário, as atenções voltaram-se para a elaboração do guião das entrevistas.

É importante que a construção das técnicas seja elaborada com base em ferramentas metodológicas que procurem ser permeáveis às especificidades do grupo social da infância e às particularidades de cada criança enquanto actor social pleno (Saramago, 2001: p.13).

Trabalhar com crianças exige uma adaptação dos métodos de pesquisa convencionais, pois sua linguagem e entendimento são diferentes das de um adulto. Com essa compreensão, precisámos ficar alertas sobre o tipo de linguagem e de comunicação que iríamos estabelecer, sem, contudo, tender a infantilizar o discurso, pois essa atitude reforça o argumento errôneo de que, dada a sua juventude, as crianças seriam menos competentes e capazes de falar sobre o assunto do estudo.

O género de entrevista que escolhemos adotar foi a entrevista semiestruturada ou semi-diretiva. Ghiglione e Matalon (1992: p.64), explicam que neste caso o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais deve obter informações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, devendo-se seguir as orientações iniciais estabelecidas para a entrevista. Numa conversa com crianças, esta forma de abordagem flexibiliza o diálogo pela ausência de rigidez, permitindo aos entrevistados falar abertamente, com suas próprias palavras e expressões e pela ordem que fluírem os assuntos. O investigador deve esforçar-se, apenas, por reencaminhar a entrevista para os objetivos quando a criança começar a distanciar-se do tema em voga (Quivy e Campenhoudt, 1992: pp.193).

Antes de começar a elaboração do guião das entrevistas, a autora optou por estabelecer o núcleo temático que seria explorado. Com a definição do tema central e de temas adjacentes, num sequenciamento orientado, buscamos organizar o pensamento para que a condução das entrevistas fosse fluida. Como havia previsto na proposta da dissertação, resolveu-se aprofundar no entendimento da casa a partir das crianças pelos seguintes tópicos:

- O significado do espaço doméstico para a criança
- Como representam sua casa ideal, dos sonhos?
- O quarto – seu espaço privado. Como o representam e como fariam o projeto do espaço do quarto?
- Do ponto de vista infantil, qual é a função do arquiteto?

O enquadramento destes assuntos de forma inteligível ao seu público, poderia trazer dados extremamente ricos e surpreendentes sobre a visão que têm do espaço doméstico. A elaboração de projetos de arquitetura residenciais evoluiu, ao longo do tempo, em conformidade com as transformações que se processaram nas relações

sociais. Dito isso e com o maior destaque no papel desempenhado pelas crianças no processo de socialização, emerge a importância de se conhecer as opiniões e ideias que elas têm sobre o espaço que conhecem melhor, ou seja, a sua casa. Não se projetam moradias apenas para adultos, mas para crianças também, o que nos fez refletir sobre o tipo de arquitetura que se está a oferecer, tanto para a conformação dos espaços exteriores quanto para a distribuição e organização dos interiores, e sua adequação às necessidades de todos que nela poderão habitar. (O guião completo das entrevistas constitui o Anexo II deste trabalho.)

Para que o processo não fosse exaustivo para as crianças e despertasse seu interesse, a pesquisadora propôs que as entrevistas fossem realizadas individualmente com cada participante, conforme o modelo entrevista-conversa singular, proposto pelas autoras Sílvia Saramago (2001) e Ana Nunes de Almeida (2009). A opção por essa modalidade é adequada para tratar de assuntos que requerem a opinião íntima e pessoal do indivíduo, onde se sinta à vontade para expor seu ponto de vista sem o julgamento de pares ou de outras pessoas de seu convívio. Ao mesmo tempo, individualmente, pudemos absorver respostas mais específicas e não tendenciosas, pois sem a inclusão de outros participantes, eliminámos as interferências e convicções que poderiam se sobrepor.

O início da conversa deveria soar mais informal, como uma apresentação prévia do que será discutido mais à frente. Essa atitude auxiliaria no estímulo à participação, apesar de as crianças, em sua grande maioria, serem bastante entusiasmadas ao falar sobre temas do seu quotidiano. As questões foram colocadas aos poucos e, à medida que as crianças eram questionadas e manifestavam o seu consentimento em responder, prosseguíamos com a realização das entrevistas. Esse cuidado em respeitar o seu ritmo e cooperação buscou gerar o menor constrangimento possível, pois se por ventura se sentissem incomodadas, poderíamos ter alguma resistência, ou mesmo impaciência, para contribuir no trabalho. Este aspeto levantou outro dado importante para nos mantermos atentos: o tempo. Gerir a duração da entrevista, mantendo-a dentro de um intervalo onde as crianças pudessem contribuir sem se dispersar, também era de suma relevância. Assim, a elaboração do guião estimou um período de aproximadamente 15 minutos, para que a entrevistadora falasse com cada participante. Esse prazo soou razoável para manter os interlocutores interessados na proposta de participação. Houve

crianças que não necessitaram de todo esse tempo, mas em compensação, algumas precisaram até de mais minutos, tamanho o seu entusiasmo.

Para a realização das entrevistas, a autora solicitou à escola um local que fosse familiar para as crianças, mas ao mesmo tempo reservado. Esse cuidado procurava deixá-los à vontade, sem muitas interrupções por parte de colegas ou mesmo de colaboradores da instituição. Foi cedida uma sala de aula, com bastante luz natural e mobiliário em escala infantil, para que pudessem desenvolver a conversa (Figuras 26 e 27).



Figura 26 – Sala de aula onde ocorreram as entrevistas às crianças. Fonte: Fotografia da autora da presente dissertação.

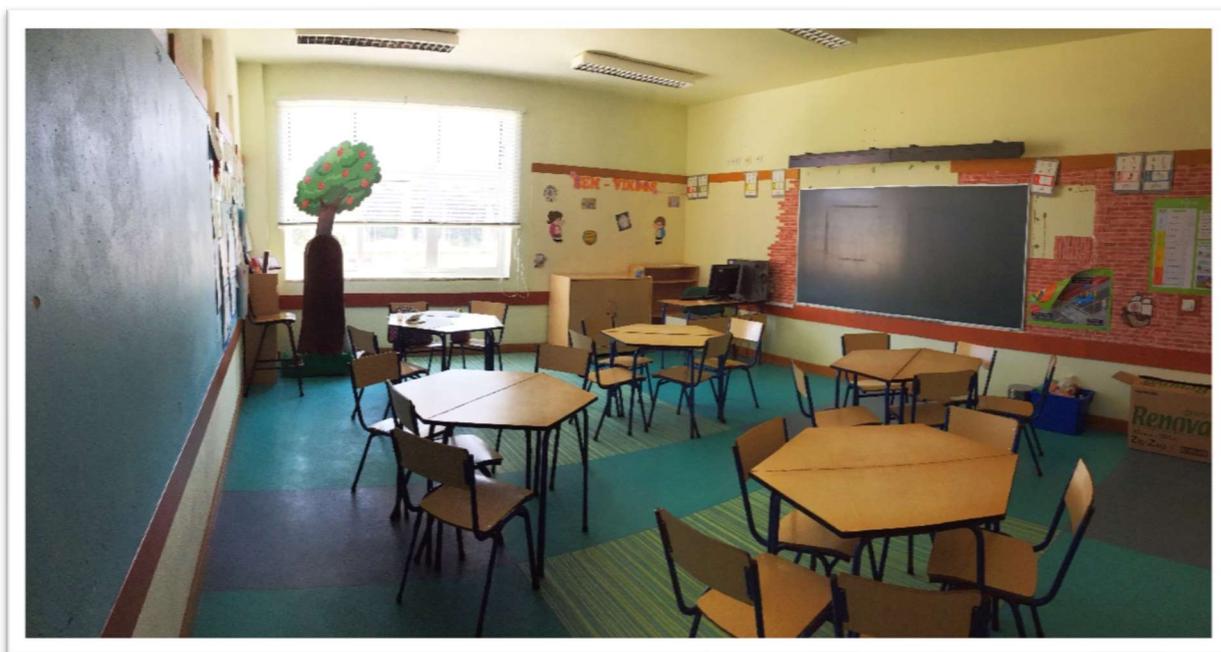


Figura 27 - Sala de aula onde ocorreram as entrevistas às crianças. Fonte: Fotografia da autora da presente dissertação.

Ao iniciar o diálogo, a entrevistadora sempre perguntava se a criança estava confortável naquele sítio, ou se preferia mudar de lugar. O estabelecimento de empatia era crucial para a participação voluntária. Optámos por fotografar a sala onde realizámos as entrevistas, para que ficassem registadas as características construtivas desse ambiente. Durante a conversa, quando não sabiam explicar cuidadosamente sobre algum aspeto material de suas casas, as crianças faziam associações a elementos presentes no espaço da sala em que estavam (revestimento de piso, tonalidade de paredes, referências a madeiras e móveis etc.).

O registo das entrevistas seria feito através da gravação da conversa, pois só assim todos os pormenores conseguiriam ficar devidamente copiados para posterior transcrição. Ao abordar as crianças, a pesquisadora as informava da utilização do dispositivo para gravação do áudio da entrevista e salientava que era apenas uma ferramenta de trabalho que permitiria guardar todas as informações fornecidas pelo participante, pois sua opinião era muito valiosa. De forma a descontraír, a autora sempre perguntava se a criança queria fazer um teste para escutar como soava a sua voz numa gravação. Muitas faziam questão e davam boas risadas, outras não deram importância e se disseram prontas para prosseguir.

Para que a exploração dos temas fosse concluída de forma aprazível e dotasse-nos de ainda mais detalhes para a análise, utilizou-se uma recolha de informação complementar, além de apenas a realização das entrevistas. Ao finalizar as conversas com os alunos de cada ano escolar, a pesquisadora, em parceria com o professor da turma, propôs a realização de um trabalho ilustrado e legendado. Essa ferramenta, apesar de ser mais um exercício individual, como foi realizada no ambiente coletivo, permitiu às crianças trocarem impressões com seus colegas. O tema proposto, escrito no quadro negro, foi “O que eu penso da minha casa?”. A autora distribuiu as folhas, devidamente preparadas para essa proposta conforme a idade dos participantes (Anexo III), onde havia um espaço destinado à representação gráfica, uma área para colocação da legenda/título e algumas linhas para elaboração de um texto sobre o que haviam escolhido representar. A maioria dos participantes apreciou a atividade e realizaram desenhos bastante ricos e interessantes. Observamos, no entanto, a dificuldade que tinham em representar sem a utilização da borracha.

O facto de as actividades serem propostas às turmas por alguém exterior à escola, tende a surgir aos olhares das crianças como desligado dos laços institucionais que unem os professores aos alunos e aos respectivos pais e produz um efeito positivo, já que se constata que as crianças tomam a actividade proposta como uma oportunidade de expressão paralela àquela que a escola quotidianamente lhes proporciona (Saramago, 2001:p. 22).

Outro ponto importante a esclarecer é que a proposta do tema, apesar de ter sido abordada após a realização das entrevistas, levantou algumas dúvidas sobre o que deveriam representar exactamente. Sem tentar impor ou influenciar sua expressão, a pesquisadora sugeriu que pensassem no assunto como se o tivessem de explicar a alguém que não tem uma casa. Apesar de parecer um exercício difícil, ao pensarem assim, as crianças fizeram pequenos debates com seus pares e chegaram ao destino final com a realização de desenhos e textos repletos de informações.

Ao término da realização das entrevistas e dos textos ilustrados, a autora procedeu à transcrição fidedigna das conversas para posterior análise (Anexo IV). Tal como mencionado anteriormente, pode-se observar nos relatos redigidos que o guião elaborado orientou o desenvolvimento do diálogo entre a entrevistadora e a criança sem, contudo, oferecer uma sequência rígida de perguntas. A flexibilização da ordem dos assuntos durante a realização da entrevista-conversa propiciou maior liberdade aos inquiridos e também favoreceu o estabelecimento de sua empatia para com a pesquisadora.

No decorrer do processo de transcrição das entrevistas, e já antevisto na altura da elaboração da proposta de trabalho, ficou ainda mais evidente a necessidade de se obter a opinião dos adultos sobre os temas da pesquisa: a casa e o espaço da criança na casa da família.

(...) o facto de se “dar voz” às crianças, (...), não implica nunca desconsiderar os contextos onde se desenrola a sua ação e também a investigação, nem a relação que o adulto estabelece com a criança, nem mesmo implica desconsiderar os pontos de vista dos adultos. Esta triangulação não implicará,

assim, a redução da autonomia conceitual da criança, tal como se defendeu atrás; pelo contrário, permitirá uma fotografia mais completa dos seus mundos e um manancial de dados à disposição do investigador, mais fidedignos e completos (Trevisan, 2014:p. 191).

Essas informações foram relevantes para fazer o contraponto entre a opinião infantil e a opinião dos pais. Ouvir as duas versões, nos permitiu ter mais condições para elaborar as conclusões deste trabalho.

A metodologia quantitativa, no caso dos adultos, pareceu o percurso mais adequado para adoção. Por meio desta, poderíamos apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados (Cavalcante e Dantas, 2006). A colocação das questões a um grupo de indivíduos, característicos de uma população, pretendia colher informações mais específicas que pudessem ser analisadas posteriormente. As respostas quantificadas permitiram-nos alcançar uma visão mais objetiva e abrangente da realidade. Nossos objetivos eram não só identificar a população de acordo com as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, seus valores e suas opiniões, mas também analisar um fenómeno social com base nas informações fornecidas pelos indivíduos da população em questão (Quivy e Campenhoudt, 1992). A utilização de instrumentos estruturados, neste caso os inquéritos por questionário, obteve dados significativos que foram quantificados e analisados em gráficos. A formulação de perguntas claras e objetivas buscou mensurar e testar as hipóteses levantadas no início do trabalho, mitigando as possibilidades de respostas ambíguas, que poderiam conduzir-nos a erros de interpretação.

O trabalho com os adultos precisava ser realizado de modo a se encaixar na agenda atribulada de compromissos da vida quotidiana. Com a opção por uma observação indireta, pois os voluntários seriam os responsáveis pelo preenchimento das respostas, foi possível preparar os inquéritos por questionário, com a abrangência adequada ao tema de estudo, e dentro da expectativa de cedência de tempo provável dos participantes. Vencer a resistência natural ou a inércia dos indivíduos que poderiam contribuir foram os desafios dessa fase da pesquisa (Quivy e Campenhoudt, 1992). Uma forma de estimular a sua participação foi a disponibilização do questionário na plataforma digital de comunicação entre a escola e os encarregados.

Desta maneira, optamos por compor um questionário (Anexo V), distribuído *on line*, para que os pais pudessem responder num intervalo relativamente curto de tempo. A preocupação em formular questões precisas, com respostas breves, buscou obter os dados necessários sem desgastar os envolvidos.

A seleção da amostra era suposta compor-se de pais com crianças numa faixa etária semelhante à idade das crianças entrevistadas, pois os dados obtidos com essas ferramentas de trabalho precisavam dialogar entre si. Depois de conversarmos com as crianças e obtermos suas opiniões e percepções, convinha conhecer a versão dos adultos sobre os temas trabalhados, estabelecendo uma ligação entre os grupos sociais abordados. Assim, seleccionámos a população de estudo tomando por base os pais das crianças do 1º ciclo do ensino básico da escola cooperante. Os aderentes à pesquisa não foram necessariamente os pais das crianças participantes das entrevistas, pois a disponibilização da participação estendeu-se a todo o 1º ciclo e não apenas aos pais das turmas das crianças que colaboraram com a investigação.

A elaboração dos questionários aos adultos dividiu-se em seções para facilitar o entendimento do grupo estudado. A primeira parte, continha elementos de caracterização dos indivíduos, ao buscar a sua classificação quanto às faixas etárias a que pertenciam, gênero, estado civil, escolaridade e situação profissional. O conjunto de dados que obtivemos permitiu identificar as particularidades do grupo e também o arranjo familiar predominante naquele grupo estudado.

A segunda parte buscou a caracterização de sua habitação. Fizemos o reconhecimento dos concelhos a que o grupo estudado pertencia, bem como das freguesias e do tipo de habitação em que viviam, se era uma vivenda (moradia singular) ou um apartamento. Para finalizar esta seção, objetivamos esclarecer se todos os inquiridos possuíam filhos, pois essa era uma condição *sine qua non* para prosseguir em responder ao questionário. Como alguns dos encarregados de educação pelas crianças nem sempre são os pais, precisávamos deixar claro que somente os pais deveriam continuar a responder às questões. Com a posição afirmativa e a resposta com o algarismo correspondente às idades dos filhos, foram dirigidos para a última fase do questionário. A seção final, também uma das mais importantes para o estudo, abrangeu a compreensão de como acontecia a preparação do espaço doméstico para as crianças. Ao mesclarmos perguntas objetivas, cujas

opções de respostas encontravam-se previamente delineadas, com explicativas, que a partir de respostas abertas permitiam o fornecimento de informações específicas de cada indivíduo, procuramos verificar a coerência das respostas.

Apesar de todas as precauções e preocupações, a adesão dos adultos não foi tão grande como era o esperado. Solicitamos mais de uma vez, via e-mail, pedido para a colaboração, todavia obtivemos cinquenta e quatro respostas. Embora a expectativa do número de participantes fosse maior, as informações coletadas foram demasiadamente reveladoras.

A realização das entrevistas e também a distribuição do questionário, que ocorreram entre março e agosto de 2018, se puseram diante de um novo fato que exigia cautela, as novas regras de proteção de dados da União Europeia, que entraram em vigor em 25 de maio de 2018. O regulamento implementado tem como objetivo impedir que os dados ou informações pessoais fornecidas a empresas do Espaço Económico Europeu possam ser disponibilizados sem o consentimento explícito e, da mesma forma, não podem ser usados para identificar alguém. Conquanto as informações solicitadas fariam parte de um trabalho acadêmico e não comercial, a autora escolheu evidenciar a confidencialidade das informações pessoais fornecidas em todos os documentos enviados sobre o esclarecimento da pesquisa e pedido de autorizações para participação. Esses cuidados já faziam parte do processo inicial, pois o código deontológico de investigação social preza pelo anonimato, confidencialidade e proteção das informações concernentes aos participantes de pesquisa. Utilizámos como referência para o nosso trabalho o código deontológico de Sociologia que expressa:

É dever dos sociólogos procurar evitar que da recolha, utilização e divulgação de informação decorram prejuízos para quem a presta ou para aqueles acerca de quem a informação é prestada. Devem, nomeadamente, salvaguardar o direito das pessoas à privacidade e ao anonimato, bem como respeitar a confidencialidade de informações e resultados, em todas as situações em que ela tenha sido acordada (Associação Portuguesa de Sociologia – APS, *on line* em www.aps.pt).

Para atender à ética e à lei, nomes foram omitidos na exposição de todos os documentos que compõem os anexos deste trabalho.

Após fornecermos as explicações essenciais sobre os procedimentos adotados para a recolha de dados com crianças e adultos, seguiremos com o relato e análises das informações obtidas.

Capítulo IV

Análise e discussão dos dados

Quando nos propusemos a realizar o trabalho, tínhamos a ideia de averiguar a importância que o espaço interior das residências possuía para as crianças e como era tratado, elaborado e preparado para a sua vivência. O quarto infantil, esse pequeno universo de possibilidades para a criança que o habita, estava a ser percebido em que sentido? As crianças conseguem expressar-se para que o seu ambiente traduza uma atmosfera tão onírica, lúdica, divertida e estimulante quanto gostariam? Como podemos conhecer suas opiniões e percepções sobre o espaço da casa?

Conversar com as crianças, escutar as suas ideias e opiniões tendo em conta a valorização de seu grupo social perante o todo da sociedade faz muito sentido. Mas, para avançarmos com o trabalho de pesquisa, havíamos que tomar algumas decisões, pois a abrangência do assunto casa é demasiado vasta. Dito isto, começamos a estreitar os horizontes para que o caminho de realização do trabalho fosse possível no prazo previsto.

A composição do guião das entrevistas buscou o alcance dos objetivos estabelecidos no início do trabalho, que eram a compreensão do modo de as crianças enxergarem e interagirem com os espaços e a possibilidade de expressarem sua opinião sobre os ambientes em que vivem, reconhecendo a arquitetura como um instrumento para o desenvolvimento pleno e saudável. As informações coletadas com as entrevistas, depois de transcritas para documentos informáticos, foram inseridas numa grelha de análise de conteúdos. Esta fase da pesquisa foi extremamente relevante, pois “analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (Sousa, 2005, p.265).

Devido a quantidade de crianças entrevistadas e ao extenso conjunto de dados para examinar, a adoção dessa grelha como forma de trabalho buscou identificar categorias e subcategorias, e organizar as respostas obtidas dentro destes conjuntos.

Assim, conseguimos agrupar adequadamente todas as informações, que com a leitura contínua e repetida das entrevistas, poderiam passar despercebidas. (A grelha de análise de conteúdo das entrevistas constitui o Anexo VI do presente documento).

As categorias que identificámos foram: **1 - Caracterização das crianças entrevistadas**, tendo em conta a idade e o sexo e também conhecendo a composição do seu agregado familiar; **2 – Significado do espaço da casa**, onde procurámos entender, pela perspetiva das crianças, qual a referência e o simbolismo da casa, o que representa o espaço doméstico para elas. Neste tópico, abrangemos o tipo de habitação em que residiam, o lugar preferido da casa para as crianças, se gostariam de realizar alguma mudança em seu espaço doméstico, a descrição de sua residência atual e a narração pormenorizada de como seria a sua casa ideal; **3 – O quarto – seu espaço privado**, intentámos decompor as características e as atividades que se desenvolviam nesse local, buscando compreender o que conforma, para as crianças, um ambiente mais aprazível e aconchegante. Por meio da exposição de suas opiniões, ideias e sugestões tentámos captar a importância do seu domínio particular dentro da casa da família; **4 – Projetar o espaço da casa**, cujos objetivos eram esclarecer a compreensão que as crianças têm da profissão do arquiteto e como se posicionariam, numa projeção de futuro, na encomenda de projeto para sua habitação; **5 – Outras considerações das crianças** foi uma categoria identificada após a realização das entrevistas, pelos contributos fornecidos pelas crianças sobre determinados tópicos que não estavam tão óbvios quando da elaboração do guião, mas que no decorrer das entrevistas, surgiram como fatos relevantes a considerar. Essa categoria constitui-se pela menção da ausência de espaço livre disponível para a brincadeira na área do quarto, pela presença/ausência da secretária e sua efetiva necessidade para a faixa etária em estudo e pela existência da televisão e a sua relação com a usabilidade dos espaços.

A organização e elaboração do guião das entrevistas não se baseou em modelos já testados e aplicados com o público infantil, pois como explicado anteriormente, não encontramos referências de trabalho empírico que conjugasse a Arquitetura, do tipo habitacional, e sua relação e influência para/com crianças. Desta forma, a composição das questões e respetiva análise das respostas procuraram ajustar e definir os parâmetros condizentes com a investigação em curso.

Todas as categorias referidas foram desmembradas em subcategorias, de forma a destrinçar a abordagem dos assuntos e facilitar a sua compreensão durante o processo de análise. A tabela que apresentamos adiante (Tabela 1) exhibe a síntese do agrupamento categorial para as entrevistas das crianças.

Tabela 1 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas com as crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Caracterização das crianças	1.1 Idade
	1.2 Género
	1.3 Composição agregado familiar
2. Significado do espaço casa	2.1 Moradia/Vivenda/Apartamento
	2.2 Significado de "estar em casa"
	2.3 Representações sobre a casa
	2.4 Gostar de estar em casa
	2.5 O lugar preferido da casa
	2.6 Mudança no espaço da casa
	2.7 A descrição da casa
	2.8 A casa dos sonhos
3. O quarto - seu espaço privado	3.1 Quarto individual ou compartilhado
	3.2 A relação de permanência no espaço do quarto e o seu uso
	3.3 Acessibilidade aos brinquedos e pertences
	3.4 Atividades realizadas no espaço do quarto
	3.5 O que mais agrada no espaço do quarto
	3.6 Mudança no espaço do quarto
	3.7 Participação da criança na composição e organização do espaço do quarto
	3.8 A cor no espaço do quarto
	3.9 O material do piso do quarto
4. Projetar o espaço da casa	4.1 O profissional responsável pelo plano da casa
	4.2 A encomenda do projeto da casa
	4.3 Na projeção da futura casa, o ambiente/espaço mais importante.
5. Outras considerações das crianças	5.1 A ausência de espaço para brincar no quarto
	5.2 A secretária é útil e necessária?
	5.3 A presença da televisão e o uso do espaço

A exposição das informações coletadas e sua respetiva análise foi complementada com a atividade gráfica proposta às crianças. Por se tratar de uma pesquisa na área de conhecimento da Arquitetura e, considerando-se que o desenho é uma das ferramentas primordiais do trabalho do arquiteto, ocorreu-nos naturalmente a inserção de uma atividade de expressão artística por meio de ilustrações. Solicitámos às crianças um desenho do espaço edificado de suas casas (ideais ou reais, como preferissem), assim conseguimos captar e compreender o seu discurso verbal com as representações que fazem do ambiente doméstico. (A análise completa dos desenhos das crianças constitui o Anexo VII desta dissertação.)

De início, havíamos pensado em tratar os desenhos e textos obtidos como um portefólio dos trabalhos das crianças. Ao pesquisarmos sobre esse tipo de instrumento de avaliação, entendemos que o mesmo está intimamente relacionado a um intervalo de tempo onde há a reunião dos trabalhos individuais ou de um determinado grupo para posterior análise de sua evolução (Gaspar, 2010: pp.85). No caso da atividade proposta, como foi realizada em um único dia e sem a produção sucessiva de outros elementos gráficos para esmiuçar o entendimento de cada criança sobre o tema, a casa, achamos mais adequado tratar o conjunto dos desenhos como um dossiê (Anexo VIII) complementar à pesquisa.

Quanto à realização dos questionários aos pais, o estabelecimento de eixos categoriais processou-se de modo a agrupar os resultados obtidos conforme a relação estabelecida entre as perguntas do questionário e as hipóteses em que nos apoiámos para a realização da pesquisa.

Como já mencionado anteriormente, a decisão por conhecer a versão dos pais sobre os assuntos referentes a esta dissertação, embora já estivesse prevista inicialmente no delineamento da estrutura preliminar desta, foi confirmada após a realização das entrevistas com as crianças. Para podermos concluir sobre a criação do espaço das/para as crianças na casa da família, precisávamos escutar os dois grupos envolvidos, afinal são coabitantes no ambiente doméstico, e entender sob que prisma concentravam as suas preocupações, opiniões e ideias sobre o tema do trabalho em desenvolvimento.

A primeira parte do questionário, **1 - Caracterização dos inquiridos**, preocupou-se em distinguir a amostra participante. Como o inquérito foi distribuído

pela internet, sem o contato direto da investigadora com o inquirido, precisávamos entender e ter em registo as principais características dos voluntários. Os elementos definidos para compor esta fase do questionário englobam as seguintes informações: grupo etário, sexo, estado civil, nível de instrução e a ocupação atual. A seção seguinte, **2 – Caracterização de sua habitação**, identificou a predominância do tipo arquitetônico em que habitavam (moradia/vivenda isolada ou apartamento), a distribuição da população por concelhos e freguesias e a quantidade de filhos por participante e suas respectivas idades. A última parte, **3 – A preparação do espaço doméstico para as crianças**, foi a mais extensa e reveladora. Ao mesclarmos perguntas fechadas com abertas conseguimos obter os dados para compreendermos a postura adotada pelos pais quando da concepção do espaço doméstico para seus filhos, suas opiniões sobre o que representa o ambiente do quarto para a criança, se há a percepção da utilização de um profissional qualificado para conceber o projeto do quarto infantil, se há o entendimento de que o espaço é um dos principais atores que contribuem para o desenvolvimento saudável das crianças, quais as preocupações dos pais na projeção do quarto dos filhos, se há abertura às crianças para contribuírem com suas ideias e sugestões na configuração dos espaços que mais frequentam na casa.

O cruzamento das informações fornecidas pelas crianças e pelos adultos permitiu-nos enxergar uma realidade de comportamento social que, no âmbito da célula familiar, não estava tão em evidência: a sociedade exige que as crianças sejam cada vez mais autônomas, estimulando, sobretudo no campo da educação, a atribuição de deveres, responsabilidades e compromissos dignos da experiência da vida adulta. Em contrapartida, o alargamento do estágio da infância (que pela regulamentação vigente vai do nascimento até aos 18 anos de idade) mantém os pais como responsáveis por suas ações, induzindo, assim, que também devam decidir por elas sobre tudo.

Ao possuímos todos os dados devidamente registados por escrito e organizados de forma a possibilitar, ao mesmo tempo, uma visão mais profunda dos quesitos destacados individualmente, mas contextualizados no conjunto, conseguimos apresentar as nossas principais considerações e descobertas sobre o trabalho desenvolvido. Para que a compreensão dos resultados seja o mais clara possível, selecionámos alguns excertos das entrevistas que exemplificam as

afirmações feitas. Optámos por trabalhar com a apresentação dos resultados de forma a articular todo o conhecimento e informações gerados tanto pelas entrevistas e pelos desenhos das crianças como pelos inquéritos por questionário aos pais, em vez de fazer seu processamento e exame de forma desagregada. Seguiremos com a apresentação comentada de todos os dados obtidos pela presente investigação.

4.1 Caracterização dos entrevistados e inquiridos

4.1.1 Idade e gênero das crianças entrevistadas

Como podemos observar pelas tabelas 2 a 5, que expõe as idades, o gênero e a quantidade das crianças participantes, verificamos que houve maior adesão por parte dos alunos do 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico. A turma do 3º ano constituía-se de 17 crianças e todas participaram desta etapa da pesquisa. A turma do 4º ano dispunha de 20 alunos, dentre os quais, 13 contribuíram para a realização do trabalho.

A participação das crianças do 1º e do 2º ano correspondeu a menos de 50% dos alunos matriculados nestes grupos. A turma do 1º ano era composta por 14 alunos. Destes houve a adesão de 6 crianças. A turma do 2º ano possuía 21 crianças. Para o nosso estudo contamos com a participação de 10 desses alunos.

Não temos a certeza do porquê da adesão mais baixa por parte das crianças mais novas, se foi por uma opção dos pais, em não as considerar aptas a participar ou, mesmo não atribuírem importância ao estudo realizado, ou se as próprias crianças sentiram-se mais apreensivas em contribuir, pelo fato de o estudo ser realizado por um adulto externo à instituição. Talvez pudéssemos ter alcançado mais sucesso com esta faixa etária, se tivéssemos proposto uma investigação feita pelas próprias crianças, como explicou Alderson (2005). Ao envolvê-las no processo de investigação, não só como objeto de estudo, mas como pesquisadoras, despertaríamos o seu maior interesse na participação do trabalho.

Em termos das idades dos participantes, observamos que todos se mantiveram dentro da faixa etária que pretendíamos, que era abranger crianças dos 6 aos 10 anos

de idade, embora a maior parte dos colabores tenha ficado dos 6 aos 9 anos (apenas uma criança entrevistada já havia completado os 10 anos de idade).

Quanto ao gênero, precisamos afirmar que não tínhamos qualquer exigência para esta variável, ou seja, importava-nos a contribuição das crianças, independentemente de serem meninos ou meninas. De qualquer forma, verificamos um certo equilíbrio na composição da amostra, exceto no grupo do 2º ano, em que os rapazes compuseram 80% dos entrevistados. De modo a manter a confidencialidade das informações, os nomes de cada uma das crianças foram codificados por um par de letras.

Tabela 2 - Caracterização das crianças 1º ano

	CRIANÇA	GÊNERO	IDADE
1º ANO	AA	F	6
	GE	M	6
	JV	M	6
	HMC	F	6
	MR	M	7
	MLR	F	6
TOTAL = 6 CRIANÇAS			

Tabela 3 - Caracterização das crianças 2º ano

	CRIANÇA	GÊNERO	IDADE
2º ANO	MS	M	7
	BP	F	7
	FE	F	8
	FR	M	7
	LL	M	7
	RC	M	7
	RF	M	7
	TM	M	7
	TA	M	7
	TR	M	8
	TOTAL = 10 CRIANÇAS		

Tabela 4 - Caracterização das crianças 3º ano

	CRIANÇA	GÊNERO	IDADE
3º ANO	AD	M	8
	AO	M	9
	DC	M	8
	EC	F	8
	GR	M	8
	IC	F	9
	JE	M	7
	LP	M	9
	LC	F	8
	MD	M	8
	RS	M	9
	SN	M	8
	SG	M	9
	SM	F	8
	SF	F	8
	TG	M	8
	VP	F	8
TOTAL = 17 CRIANÇAS			

Tabela 5 - Caracterização das crianças 4º ano

	CRIANÇA	GÊNERO	IDADE
4º ANO	BL	M	9
	EA	F	9
	GD	M	9
	JF	M	9
	JMM	M	9
	LF	F	9
	MN	F	9
	MC	F	9
	MP	F	9
	MA	M	9
	MiP	M	9
	SC	F	10
	TL	F	9
	TOTAL = 13 CRIANÇAS		

4.1.2 Composição do agregado familiar das crianças entrevistadas

Outro ponto importante a se realçar entre as crianças pesquisadas foi a composição do seu agregado familiar, ou seja, das pessoas que dividem o espaço da casa com elas. Para a ilustração desta informação, optamos por criar tabelas salientando a presença de mãe, pai e irmãos, ou seja, dos componentes mais frequentes. Diante da exposição da presença, em alguns casos, de mais membros integrantes, tais como avó, avô, padrasto, madrasta, primos etc., incluímos a categoria “outros” para nos referirmos a essas pessoas (Tabelas 6 a 9).

Tabela 6 – Composição familiar das crianças 1º ano

	CRIANÇA	MÃE	PAI	IRMÃO	OUTROS	TOTAL
1º ANO	AA	X	X	X		4
	GE	X	X	XXX		6
	JV	X	X			3
	HMC	X	X	X		4
	MR	X	X			3
	MLR	X	X			3

Tabela 7 - Composição familiar das crianças 2º ano

	CRIANÇA	MÃE	PAI	IRMÃO	OUTROS	TOTAL
2º ANO	MS	X	X	X		4
	BP	X	X	X		4
	FE	X	X	X		4
	FR	X	X	X		4
	LL	X	X	XX		5
	RC	X	X			3
	RF	X	X	X		4
	TM	X	X			3
	TA	X	X	X	X	5
	TR	X	X	X		4

Tabela 8- Composição familiar das crianças 3º ano

	CRIANÇA	MÃE	PAI	IRMÃO	OUTROS	TOTAL
3º ANO	AD	X	X	X	XX	6
	AO	X	X	X		4
	DC	X			XX	3
	EC	X	X			3
	GR	X	X			3
	IC	X	X	X		4
	JE	X	X	XX		5
	LP	X	X	X		4
	LC	X		XX	X	5
	MD	X	X	X		4
	RS	X	X	XX		5
	SN	X			X	3
	SG	X	X			3
	SM	X		XX		4
	SF	X	X	XX		5
	TG	X	X	X		4
VP	X	X	X		4	

Tabela 9 - Composição familiar das crianças 4º ano

	CRIANÇA	MÃE	PAI	IRMÃO	OUTROS	TOTAL
4º ANO	BL	X	X	X		4
	EA	X		X		3
	GD	X	X	XX		5
	JF	X	X	X		4
	JMM	X	X	X		4
	LF	X	X			3
	MN	X	X			3
	MC	X	X	X		4
	MP	X	X	X	X	5
	MA	X	X			3
	MiP	X	X			3
	SC	X	X	X		4
	TL	X	X	X		4

Os dados colhidos traçam a predominância da família nuclear, “constituída pelos pais e pelos seus filhos solteiros e dependentes” (Amaro, 2014: p. 75). Aparecem também alguns exemplos de família extensa, que inclui no núcleo básico anteriormente referido outros parentes como coabitantes no espaço doméstico (tios, avós, por exemplo).

“[Quem mora comigo] É o meu avô, minha avó, minha irmã, meu pai e minha mãe.”

A. D. (menino, 8 anos)

“[Moro] Com a minha avó, com o meu pai, com a minha mãe e com o meu irmão.”

M. P. (menina, 9 anos)

A família extensa também ganha outra designação – *família extensa modificada* (Litwak e Szelenyi, 1969) – quando, apesar de os membros não viverem todos no mesmo sítio, estabelecem entre si uma relação de interajuda e de apoio emocional com os familiares de origem (avós e irmãos, por exemplo). Algumas das crianças entrevistadas mencionaram dividir-se entre a casa em que vivem com os pais e a casa dos avós, como um local para se estar enquanto os pais não retornam do trabalho. Essa situação de colaboração, principalmente por parte dos avós, é bastante comum em Portugal.

“Metade/metade. Porque tenho depois lá em baixo, no sexto andar, eu moro no sétimo; no sexto tenho a minha avó.”

Mi. P. (menino, 9 anos)

Dentro do grupo estudado, entretanto, observamos poucos casos das famílias recompostas (resultantes de novas uniões) e monoparentais.

“[Moro] Com a minha mãe e o namorado da minha mãe.”

S. N. (menino, 8 anos)

” Moro com a minha mãe, com o meu padrasto e o meu irmão, meu irmão. (...) Não, também tem o filho do meu padrasto.”

L. C. (menina, 8 anos)

“[Moro] Com a minha mãe e com a minha mana.”

E. A. (menina, 9 anos)

As crianças entrevistadas cujas famílias eram do tipo reconstituídas e/ou recompostas (resultantes de separações e divórcios) alertaram-nos sobre a importância do espaço da casa para novas sociabilidades, ou seja, com a inclusão de outros indivíduos nas rotinas domésticas e com a divisão da noção de lar em mais de um espaço, ou seja, o lar da casa da mãe e o lar da casa do pai. Alguns deles confundiam-se ao retratar e falar sobre o seu quarto, por exemplo, ora citando características do seu lugar na casa materna, ora fazendo referências ao quarto da casa paterna. Pudemos perceber que essa confusão ocorre pelo fato de as crianças fazerem rondas semanais entre as habitações parentais e, também alternarem o seu domínio privado (nomeadamente, o quarto), precisando, em alguns casos, compartilhá-lo com outrem.

Uma outra observação importante é que muitas crianças questionavam se poderiam incluir os animais de estimação como membros da sua família. Em seu entendimento, todos que vivem num mesmo espaço configuram a composição familiar. Este tipo de pensamento abordou crianças em todas as idades como podemos observar nos excertos abaixo:

“[Moram 4 pessoas na minha casa] E um ser vivo, que digamos, não é um ser humano, é um ser vivo, que é um cão.”

V. P. (menina, 8 anos)

“[Moro] Com meu pai, com a minha mãe, com a minha irmã, com meu hamster e com a minha gata.”

M. C. (menina, 9 anos)

“Tem muitas pessoas! Posso falar também dos meus animais?”

R. C. (menino, 7 anos)

“[Moro] Com o meu pai, com a minha mãe, o meu gato e a minha gata. Mas nos fins de semana, a minha prima vai lá basicamente todos os dias, no fim de semana.”

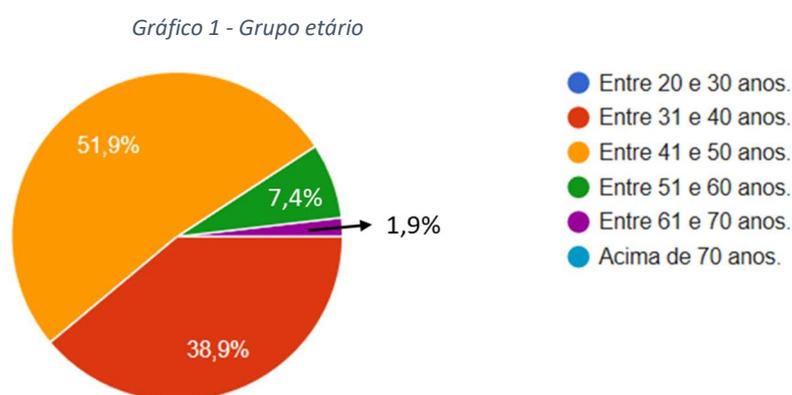
T. M. (menino, 7 anos)

“[Moro] Com o pai e a mãe e a minha cadela.”

J.V. (menino, 6 anos)

4.1.3 Idade e gênero dos pais inquiridos

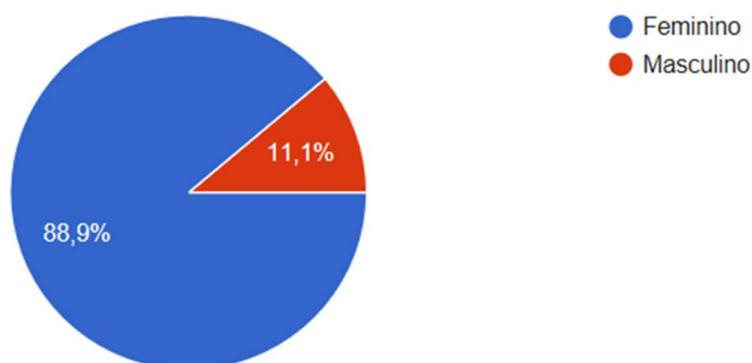
A estruturação do questionário alcançou alguns resultados já esperados e outros surpreendentes. Na caracterização dos indivíduos, pudemos observar que a maior parcela dos participantes estava compreendida nas faixas etárias de 31 a 40 anos, com um percentual de representação de 38,90 pontos, e de 41 a 50 anos, com um percentual de 51,90 pontos (Gráfico 1). Nada de alarmante nesse fato, pois é do senso comum que a idade parental para os progenitores de alunos do 1º ciclo do ensino básico ronda este intervalo. Podemos justificar a afirmação anterior ao identificarmos que a idade em que se verifica elevada fecundidade das mulheres em Portugal é entre o grupo dos 25 aos 29 anos; normalmente é o período de tempo em que se realizam os casamentos ou as decisões de coabitação (Amaro, 2014: p:84). As idades um pouco mais avançadas podem traduzir o percentual de pais que possuem mais de um filho, sendo os mais velhos já na adolescência ou mesmo vida adulta.



No tocante ao gênero (Gráfico 2), 88,90% das respostas foram do público feminino. Parece fazer parte da natureza da mulher a preocupação constante e sua dedicação no cuidado e no desdobramento das atenções aos filhos. Durante muitos anos incumbiu-se a ela o papel exclusivo de cuidadora do lar e da educação e formação dos descendentes. Com a mudança neste paradigma, principalmente após os movimentos pela emancipação feminina em princípios do século XX, e sua inclusão no mercado de trabalho e maior preocupação com a instrução formal, as mulheres passaram a acumular funções, pois tornou-se notório que elas além de trabalharem

ainda se sentem mais responsáveis pelas crianças, apesar dos apelos para que os homens também se dediquem aos assuntos referentes aos filhos. Podemos salientarmos também, que, historicamente, os assuntos relativos à casa são quase sempre tomados como responsabilidade das mulheres. Ao apresentarmos a pesquisa expondo tratar-se de um estudo sobre a participação das crianças nos espaços da casa, entendemos que as mães assumiram a tarefa de responder ao questionário. Talvez, se o assunto fosse referente a despesas com escolaridade e/ou com obras de manutenção da casa, a adesão masculina fosse maior. Embora as mulheres contribuam cada vez mais para a obtenção da renda de sobrevivência, a mentalidade patriarcal ainda persiste nas famílias atuais, incutindo ao homem a obrigação de responder sobre as questões de gastos, sustento e proventos.

Gráfico 2 - Gênero (Sexo)

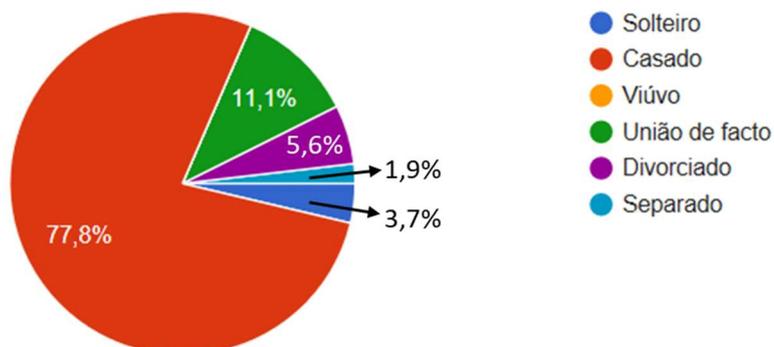


4.1.4 Estado Civil, nível de instrução e situação profissional dos pais inquiridos

No tópico referente ao estado civil (Gráfico 3), confirmámos aquilo que já fora expressado em nossa abordagem sobre as configurações da família e sua institucionalização com a introdução das obrigações civis, do reconhecimento matrimonial pelo Estado. “Em Portugal, o casamento e a união de facto são equiparados para efeitos de direitos e deveres dos cônjuges” (Amaro, 2014: p. 7). A grande maioria das famílias participantes (77,8%) é originária de casamento ou, então, de união de fato (11,1%). Com estas informações, entendemos que a amostra

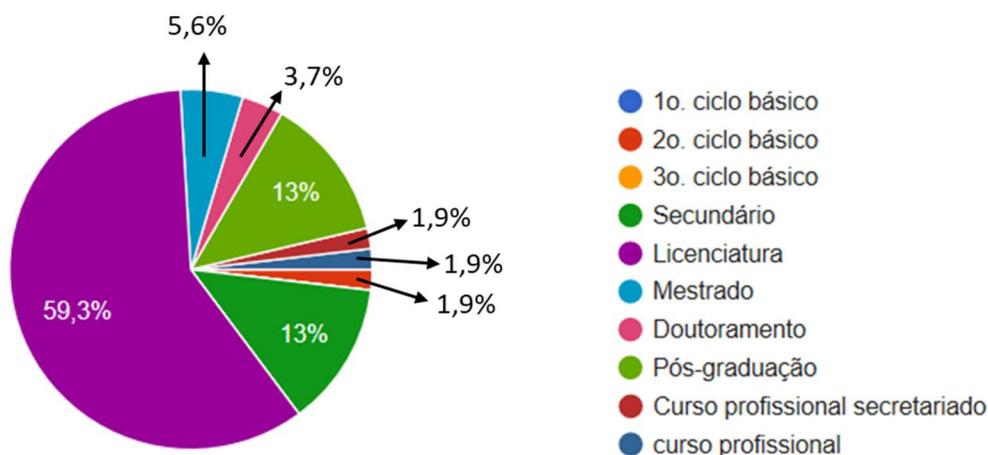
participante realmente representa a família nuclear, composta por ambos os pais e seu(s) filho(s).

Gráfico 3 - Estado Civil



Outro ponto relevante é a demonstração do nível de instrução dos responsáveis pelas crianças (Gráfico 4). Atualmente, a grande preocupação com a formação educacional dos indivíduos acaba por conduzir as pessoas a buscarem, sempre que possível, um maior aprimoramento de seus conhecimentos, obtendo, assim, habilidades literárias que as tornem cada vez mais especializadas e preparadas para o mercado de trabalho. Observamos que mais da metade dos pais possui licenciatura (59,3%), quer dizer, que frequentaram e concluíram o ensino superior. Outros 13% realizaram cursos complementares de pós-graduação e, ainda, com menor representatividade, 5,6% concluíram o mestrado e 3,7% o doutoramento.

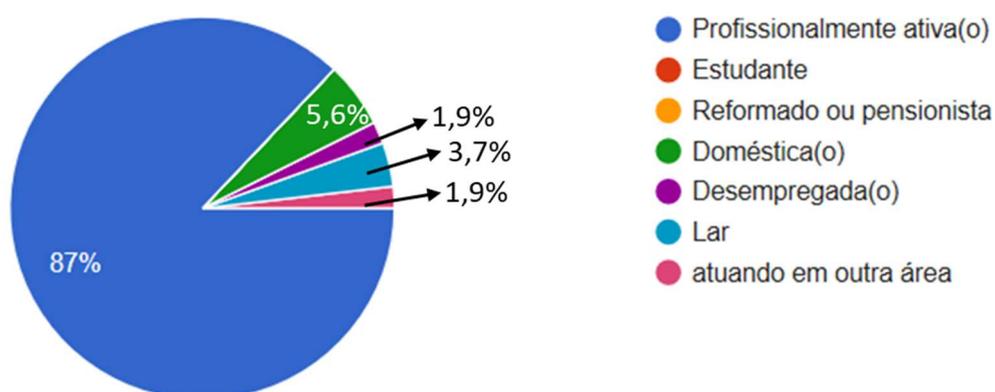
Gráfico 4 - Escolaridade/Nível de instrução



“Nos anos mais recentes, normalmente as mulheres mais jovens apresentam percursos de escolaridade mais longos do que os homens” (Samagaio, 2017: p. 231).

Podemos confirmar a informação supramencionada ao observarmos o gráfico 5, sobre a situação profissional e ocupação atual dos inquiridos. É interessante notarmos que, dada a maior adesão às respostas do questionário por mulheres, o número das que se dedicam exclusivamente ao lar é bastante reduzido. Com isso, evidencia-se que tanto mulheres como homens almejam o sucesso profissional, para além da experiência de convivência no núcleo familiar, exclusivamente.

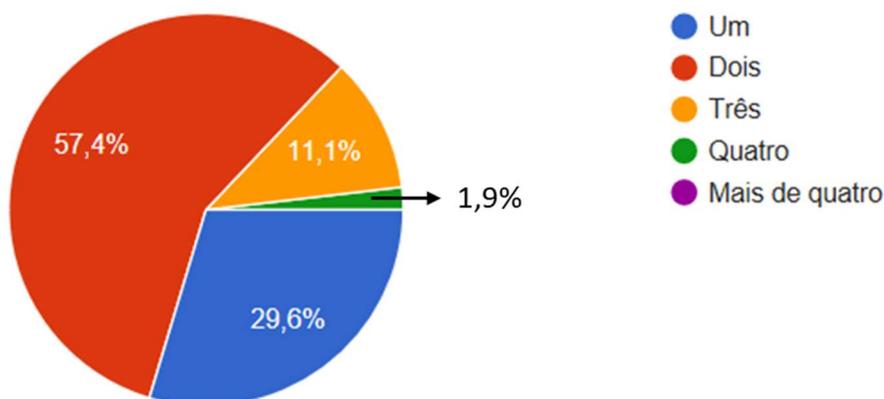
Gráfico 5 - Situação profissional e ocupação atual



4.1.5 Quantidade de filhos e suas idades – questionário aos pais

Antes de indagarmos sobre os aspetos da residência em si e sobre o seu significado e simbolismo, precisávamos registar quantos filhos possuíam os pais participantes e quais as idades dos mesmos. Pelo resultado obtido no gráfico 6, confirmámos as informações prestadas pelas crianças: nossas amostras configuram, em sua maioria, famílias compostas pelo casal e um (29,6%) ou dois filhos (57,4%). Apareceram em percentual menor, as famílias com três (11,1%) ou quatro (1,9%) crianças.

Gráfico 6 - Número de filhos que possui



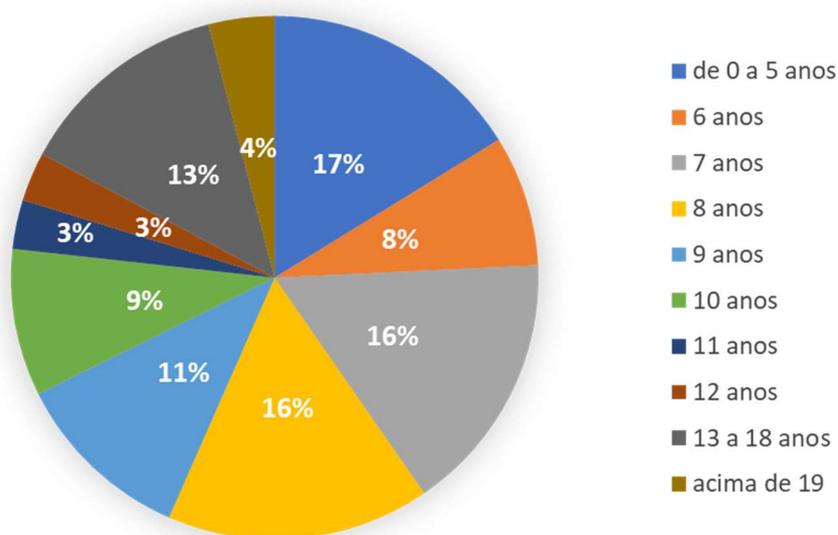
O desenvolvimento económico terá levado os casais a investir mais nas suas condições de vida em detrimento de ter mais filhos. Por outro lado, a consciência da possibilidade de ter um melhor nível de vida leva também a ambicionar essa vida para os filhos, a qual só será viável se a família não for muito numerosa (Amaro, 2014: p. 85).

A questão do número de filhos por casal tem sido objeto de muitas pesquisas. Ter descendentes significa assumir um compromisso de longo prazo, que inclui prover os meios materiais, emocionais e educacionais para que as crianças possam se desenvolver e possam se tornar adultos bem formados e socialmente aceites. Com o elevado custo de vida e uma realidade em que tanto mães como pais são profissionalmente ativos, fica difícil à maioria das famílias ter muitos filhos. Arcar com as despesas da criação e cuidados com as crianças requer uma parcela significativa da receita familiar e do tempo livre do casal.

A idade dos filhos causou-nos alguma dificuldade em processar todos os dados colhidos. Foi uma questão aberta, onde cada participante especificava a idade de suas crianças, e na qual obtivemos 54 respostas distintas. Cada uma delas também apresentava algarismos variáveis, pois, como vimos no gráfico anterior, alguns dos participantes possuíam mais de um filho, e com idades diferentes entre si. Tentámos agrupar as repetições das idades para configurar um gráfico único e representativo

(Gráfico 7). Ao fazermos esse arranjo, demos destaque às idades das crianças pertencentes ao grupo estudado neste trabalho, ou seja, dos 6 aos 10 anos. As crianças compreendidas neste intervalo representam 60%; o que significa dizer no número de filhos dos pais entrevistados, mais da metade compreende-se na faixa etária das crianças que entrevistamos.

Gráfico 7 - Idade dos filhos



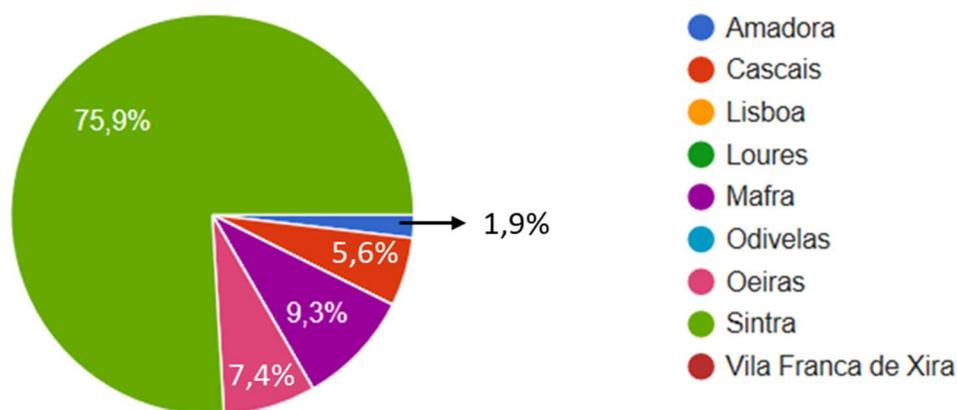
4.2 Caracterização da habitação dos entrevistados e inquiridos

4.2.1 Localização do concelho e da freguesia

A segunda seção concentrou-se na caracterização da habitação. Como desenvolvemos a pesquisa num colégio do Concelho de Sintra, pretendíamos saber onde residiam as crianças e as famílias. Não perguntámos, contudo, às crianças entrevistadas quanto ao concelho e à freguesia onde se localizava a sua residência. Por essa razão, convém explicarmos que os gráficos relacionados a seguir foram construídos com base nas informações prestadas pelos adultos.

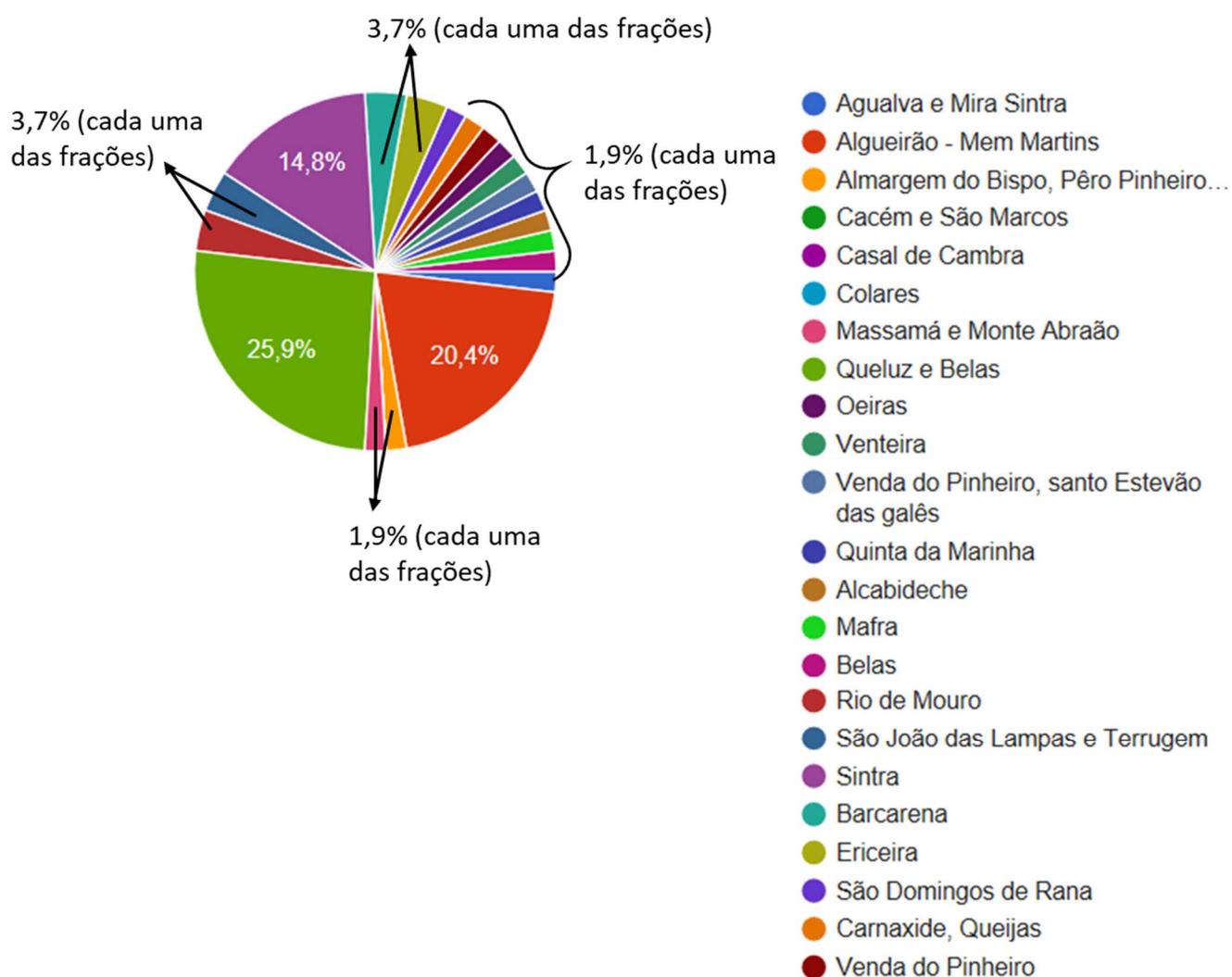
Procurámos relacionar os concelhos mais próximos de Sintra para que servissem de opções de escolha. Como vemos no gráfico a seguir (Gráfico 8), a maior parte dos inquiridos concentrou-se na região de Sintra (75,9%), efetivamente.

Gráfico 8 - Concelho em que reside



De modo a estabelecermos o afunilamento das informações, para que pudéssemos de fato identificar a população em que aplicamos o questionário, sequenciamos as diversas freguesias componentes dos concelhos previamente elencados. Ao tomarmos essa decisão, conseguimos perceber o local exato de residência dos participantes (Gráfico 9). Os inquiridos vivem, em sua grande maioria, nas freguesias de Queluz e Belas (25,9%), Algueirão-Mem Martins (20,4%) e Sintra (14,8%). Como no ato de formulação do questionário deixamos a opção OUTRO, caso não tivéssemos relacionado todas as possibilidades de resposta, houve a inclusão de muitas freguesias que não estavam contempladas. As localidades em que verificamos a maior concentração da residência dos inquiridos são aquelas mais próximas da instituição de ensino cooperante. Na maioria dos casos, os pais optam por colocar os filhos em unidades escolares mais próximas de suas casas. Além da facilidade e do conforto em termos de deslocamentos, pois há menos desperdício de tempo, há também a questão de estabelecimento de laços culturais e sociais para com o local em que se habita.

Gráfico 9 - Freguesia em que reside



4.2.2 Tipologia da casa/habitação

Para que começássemos a compreender o significado do espaço da casa na perspetiva das crianças, primeiramente detivemo-nos em realçar o tipo de habitação em que viviam; quais os tipos arquitetónicos predominantes para as residências destas. Quando as questionávamos se viviam em vivenda ou apartamento, as respostas mostraram-nos que algumas das crianças tinham dificuldades em compreender a diferença entre os tipos de construção em que habitavam.

“Hum, não sei se é uma casa ou uma vivenda!”

J. V. (menino, 6 anos)

“Apartamento é prédio?”

T. M. (menino, 7 anos)

“Apartamento meio casa.

É que é tipo um apartamento, só que ele parece uma casa.”

V. P. (menina, 8 anos)

A confusão entre os vocábulos casa e vivenda foi constante nas entrevistas. O local onde a família vive, o lar, é a casa para as crianças, não importando se a mesma é conformada por um apartamento dentro de um edifício ou por uma construção isolada, a vivenda.

Quando não tinham certeza absoluta sobre o que responder, faziam uma pergunta para esclarecimento ou respondiam uma outra terminologia com que estivessem mais familiarizados.

“Vivenda é o quê?”

A. D. (menino, 8 anos)

“Em um prédio.”

Mi. P. (menino, 9 anos)

Algumas das crianças disseram viver em uma casa e mais à frente, no decorrer da conversa, descobríamos que se tratava de um apartamento. Essas respostas reforçaram a necessidade da explicação do vocábulo CASA no início deste trabalho. A abrangência do seu simbolismo confunde dos mais novos aos mais vividos.

Outro fator a evidenciar é que mesmo com a preocupação de formular questões com uma linguagem acessível ao público final, nem sempre fomos claros o suficiente. No decorrer do processo das entrevistas, tivemos de fazer alguns ajustes de vocabulário para que as dúvidas diminuíssem.

Ao passo que as crianças demonstraram dificuldade em expressar-se verbalmente sobre a forma da construção em que habitavam, as suas representações gráficas retrataram exatamente o que pretendíamos conhecer: os tipos arquitetónicos (Ilustrações 1 e 2).



Ilustração 1 - Desenho elaborado por menina, 6 anos – representação da casa, com o tipo arquitetónico da habitação unifamiliar – a vivenda.

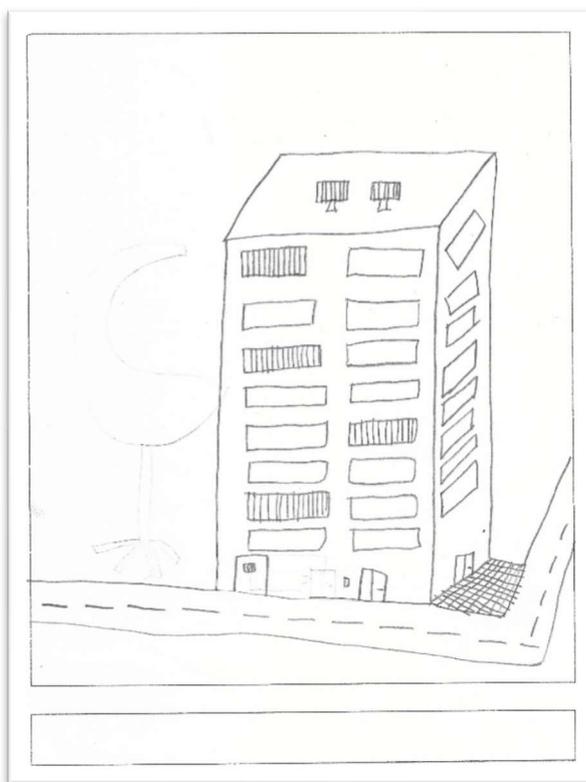
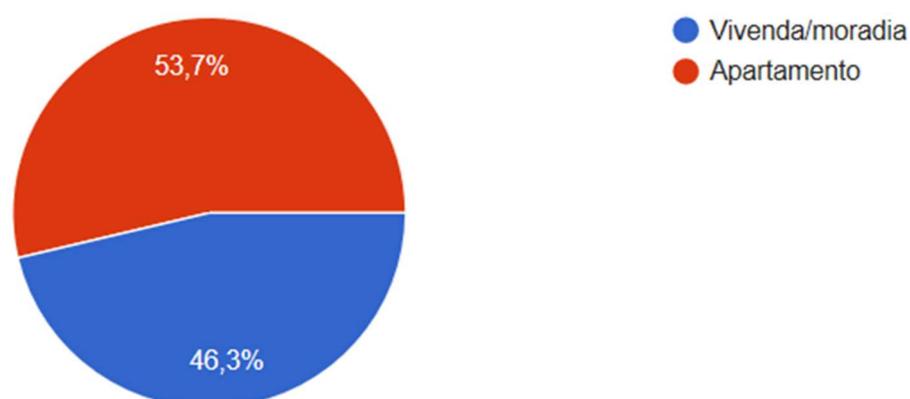


Ilustração 2 – Desenho elaborado por menino, 9 anos – representação em perspetiva do tipo arquitetónico da habitação multifamiliar – o edifício.

A conversa com as crianças e suas análises mostraram que a distribuição dos que viviam em moradias isoladas e em apartamentos estava equalizada. Das 46 crianças entrevistadas, 22 (47,83%) comentaram habitar em vivendas e 24 (52,17%) disseram morar em apartamentos. A relação entre as idades e o tipo de habitação também não demonstrou dados com grandes disparidades, mantendo-se um equilíbrio neste quesito, quanto às faixas etárias.

Para analisarmos as informações de maneira clara, precisámos de visualizar o tipo de construção em que os pais participantes residiam, para confrontarmos com os dados fornecidos pelas crianças. Tal como esperado, encontrámos um certo equilíbrio entre os que vivem em moradias/vivendas e os que residem em apartamentos (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Tipo de habitação



O concelho de Sintra representa uma das regiões da Área Metropolitana de Lisboa (AML) com maior crescimento populacional e de parque imóvel residencial (segundo os dados do Censos 2011). A proximidade com o centro urbano de Lisboa, a facilidade de acessos por vias expressas de escoamento, os preços/m² mais atraentes, além da grande disponibilidade de serviços acabam por atrair os indivíduos pertencentes aos extremos da pirâmide etária: os idosos e as famílias com crianças. Em ambos os grupos, a procura pela melhor qualidade de vida é o que impulsiona a decisão da habitação. Nesta área, o investimento imobiliário em projetos de condomínios de casas e também de edifícios oferecem uma variedade de produtos que se adequam às capacidades financeiras e desejos expressos pelo público. Por

essa razão, podemos entender o equilíbrio entre os que residem em vivendas e em apartamentos.

4.3 Significado do espaço da casa

Neste item, pretendíamos entender qual a referência e o simbolismo da casa; qual o significado do espaço doméstico para a criança.

Ao buscarmos as informações sobre o tipo de habitação em que residem, como é a distribuição espacial interna de sua casa, quais os ambientes mais frequentados, como as crianças sentem-se quando estão em casa, qual a imagem da casa de sonho etc. alcançamos informações com valor e com sentido que nos auxiliaram na compreensão do espaço doméstico sob a ótica das crianças.

4.3.1 Significado de “estar em casa” para as crianças

Ao abordarmos o que significava “*estar em casa*” esperávamos entender realmente quais as sensações ou atitudes que caracterizam o espaço doméstico para as crianças. Dentre as possibilidades de respostas que havíamos preconcebido, supúnhamos que o ponto de vista de abrigo seria o mais natural. Surpreendentemente, as ideias de conforto e de relaxamento foram bastante mencionadas.

“Estar com meus pais, no sofá, a relaxar.”

G. R. (menino, 8 anos)

“Estar bem, estar confortável, estar melhor do que nos outros sítios e sentir-se em casa.”

G. E. (menino, 6 anos)

“Estar confortável e em paz.”

G. D. (menino, 9 anos)

Outro ponto importante é que as crianças entrevistadas associaram o espaço da casa imediatamente à família e a presença desta garante-lhes segurança emocional e psicológica, que, para elas, são as grandes valias da casa.

“Significa estar num sítio conhecido, um sítio que eu sei que não há nada que me possa acontecer, um sítio seguro.”

J. E. (menino, 7 anos)

“Significa que temos um lar onde viver, que devemos estar felizes lá.”

S. C. (menina, 10 anos)

“Estar com a minha família, a descansar, a ler tranquilamente e acho que é só isso!”

M. P. (menina, 9 anos)

4.3.2 Representações sobre a casa na perspetiva das crianças

Ao introduzirmos a questão que referenciava sobre as representações da casa, pretendíamos que fizessem mais um exercício de abstração, unindo uma imagem (figura) à palavra proposta, a CASA. Essa, provavelmente, foi uma das questões mais difíceis para as crianças, pois a construção de uma ideia mental associada a uma imagem que a represente não é uma tarefa fácil. A dificuldade tornou-se ainda maior porque no momento da entrevista tiveram de compor a associação da imagem ao vocábulo e traduzi-la em palavras, sem utilizar meios gráficos.

Muitas crianças precisaram de ajuda para tentar compreender o que estava em solicitação. E, mesmo quando auxiliadas, ao pedirmos que fizessem um esforço de associar à palavra casa, a primeira “fotografia” que viesse à mente, algumas não alcançaram a nossa intenção. Houve crianças a perguntar se não era o mesmo da questão anterior, ou seja, descreviam mais as sensações de estar em casa do que a figuração, a representação imediata da palavra.

“Eu estar a brincar no meu quarto em casa.”

S. F. (menina, 8 anos)

“O quê? Não percebi bem. (...)”

Se calhar o meu prédio. (Pausa breve) Acho que é tudo!”

T. M. (menino, 7 anos)

Aquilo que ficou evidente mais uma vez foi a ligação que este espaço estabelece com a presença da família. A palavra lar, apareceu como a representação simbólica de um espaço que concentra o aconchego, a presença das pessoas mais significativas nessa fase de vida e também dos animais de estimação, que muitas vezes marcam a infância. A associação entre a casa e a família é imediata e indelével. Todo o processo de socialização das crianças inicia-se no ambiente familiar, através do estabelecimento das relações entre elas e os pais. Dentro de casa são expressos e transferidos os valores afetivos, culturais, de pertença a um grupo e de comportamento, que vão moldando a identidade de cada um. A casa, enquanto objeto do trabalho do arquiteto, deve valorizar seu papel como propulsor das trocas e da convivência entre os membros da família e, também de acordo com as crianças, seus animais de companhia. É ao mesmo tempo um espaço de recolhimento das interferências do mundo exterior, mas de troca entre os seus coabitantes.

“Não sei bem, mas, representa que é um lar, onde as pessoas vivem a maior parte da sua vida, há umas pessoas que mudam de casa facilmente, pois olham só para uma casa e dizem: “Está bom.” E depois quando já há algum tempo vivem lá ela deixa de ser boa. Mas, a maior parte das pessoas diz que a casa é o seu lar e que nunca mais se querem mudar. (...)”

S.C. (menina, 10 anos)

“Brincar com a minha cadela.”

S. G. (menino, 9 anos)

“É o meu cão que tá lá!”

A. O. (menino, 9 anos)

“O sítio onde eu estou a maior parte do tempo, onde tenho a minha família, onde faço a minha festa d’anos, onde faço a maior parte de tudo.”

B. L. (menino, 9 anos)

“Sim, uma fotografia logo à porta! Temos uma fotografia no móvel que é eu, o meu irmão, o meu pai, a minha mãe e a minha cadela!”

H. M. C. (menina, 6 anos)

A inclusão e identificação dos membros da família nos desenhos elaborados pelas crianças entrevistadas, reforçou a importância que este grupo tem na construção do significado simbólico da casa para as crianças (Ilustrações 3 e 4).

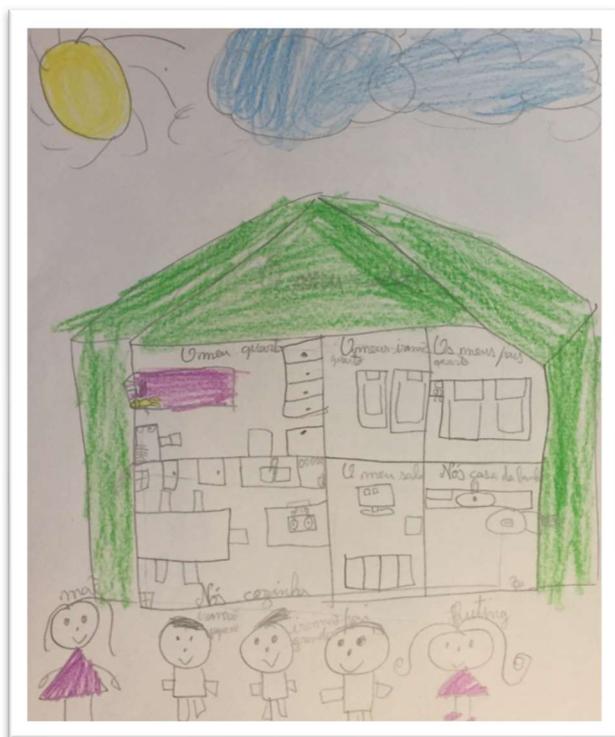


Ilustração 3 – Desenho elaborado por menina, 8 anos – presença da família no espaço da casa.



Ilustração 4 – Desenho elaborado por menino, 8 anos – inclusão das figuras pertencentes ao agregado familiar nos ambientes retratados.

Muitos dos entrevistados fizeram menção à brincadeira, ao espaço da casa como um lugar de diversão, de lazer. Sabemos a importância da brincadeira para o grupo das crianças e com estes relatos verificamos que, embora estejamos a passar por um período de transformações sociais e nos meios de se entreter, ainda é atribuída relevância ao ato de brincar. Além disso, por passarem boa parte do seu dia em outros locais, como a escola por exemplo, valorizam a qualidade da casa enquanto um recinto para se descontraírem por meio da brincadeira. Não atribuem ao ambiente doméstico a mesma categoria de local de trabalho e de aprendizagem obrigatória. Em

casa, as experiências ocorrem conforme a vontade das crianças, dentro é claro, das regras de convivência familiares estabelecidas.

“Jogar futebol no jardim.”

L. L. (menino, 7 anos)

“Vem logo que posso estar em casa com meu pai a divertir-me, não estar na rua.”

D. C. (menino, 8 anos)

“Jogar Playstation.”

F. R. (menino, 7anos)

Outras informações de grande teor simbólico foram as referências à casa como um local de memórias e de segurança. Em seu espaço registam-se vivências coletivas que impregnam a mente com alusões e imagens do passado. Do ponto de vista da proteção física, destaca-se a solidez da matéria construída como criadora e mantenedora do sossego, por ser o espaço que abriga a nossa intimidade perante o mundo. “O espaço habitado, enquanto lugar de intimidade, é o mundo da acumulação da experiência” (Fernandes, 1992: p. 72). A casa é o espaço com que nos identificamos, o lugar que exprime fisicamente a personalidade, as características mais íntimas de seus habitantes, quase como uma terceira pele. A casa, “obra primeira da referência existencial, concebida como extensão do corpo e que carrega, tal qual o corpo, a imagem da totalidade, através da condição natural de microcosmo particular” (Felippe, 2010: p.299).

“É um lugar, o meu lar, onde me acolhe.”

M. P. (menina, 9 anos)

“(Silêncio). É um sítio onde posso estar à vontade, posso estar a ler um livro e quando está a chover, é ter abrigo!”

M. C. (menina, 9 anos)

“Pra mim a casa representa o meu lar. O meu amor. Tem várias memórias que eu guardo aqui.”

V. P. (menina, 8 anos)

“Que estou seguro?!”

M. S. (menino, 7 anos)

4.3.3 Gostar de estar em casa na perspectiva das crianças

Ao indagarmos as crianças sobre gostarem de estar em casa procurávamos evidenciar a preocupação da pesquisa em captar as impressões e opiniões destas.

Foi interessante observar que em vez de responderem sobre os aspetos e características do espaço físico, com uma narrativa daquilo que mais gostavam em sua residência, descreveram muito mais as sensações que o ambiente doméstico existente lhes proporcionava. Bachelard (2008) diz que “o espaço habitado transcende o espaço geométrico”, incorporando a ideia de que a casa representa ao ser humano muito mais do que o simples encarceramento e segmentação espacial. A casa é um símbolo de pertença ao conjunto social mais próximo do indivíduo: a família. A casa sem família, é um lugar sem referência, pois é neste ambiente de intimidade que começa a experiência de socialização.

A boa notícia é que, em unanimidade, as crianças relataram o agrado para com o local em que vivem. A ideia de espaço para relaxamento e entretenimento foi novamente atribuída à casa. Mais uma vez, transpareceu que a presença da componente família era um dos responsáveis pela agradabilidade e conforto descritos.

“Porque lá em casa eu posso brincar, tenho lá os meus brinquedos, posso ver televisão, enquanto na rua não tenha lá nada disso.”

E. C. (menina, 8 anos)

“Porque tenho muitos brinquedos para me entreter, tenho minha irmã, tenho os meus pais que me dão muito carinho, e não fico aborrecida em casa.”

I. C. (menina, 9 anos)

“Porque tenho meu pai, minha mãe e a minha irmã para me ajudarem.”

T. G. (menino, 8 anos)

“Porque nos espaços públicos, não consigo estar tranquila, porque está sempre muito barulho e confusão. E em casa eu tenho sossego com a minha família!”

M. P. (menina, 9 anos)

“Porque tenho muitas coisas para fazer. (...)

Jogar futebol, jogar jogos, ver televisão, brincar com meus pais.”

L. L. (menino, 7 anos)

4.3.4 O lugar preferido da casa na perspectiva das crianças

Quando questionámos às crianças qual o lugar preferido da casa, pretendíamos descobrir quais os espaços mais utilizados pelas crianças e quais as características que garantiam e/ou conferiam essa preferência. A expectativa das respostas era de que em grande concentração apareceria o quarto, mas não foi exatamente o que se sucedeu.

Os eleitos para essa questão foram em peso a sala e o quarto de brincar (quando existia) ou o quarto. As crianças com irmãos e com quartos compartilhados (como descobrimos no seguimento da entrevista) respondiam frequentar mais a sala ou outro local onde pudessem buscar lazer e individualidade (este último mais no caso das crianças mais velhas). Para os mais novos observamos que o quarto tem um peso maior em preferência, ainda mais quando são filhos únicos. Ao buscarem companhia, destacaram a sala como um lugar de maior permanência. Nesse ambiente, a presença da televisão assumia destaque como alternativa de entretenimento.

“No meu quarto. (...) Porque lá tenho muitas brincadeiras!”

M. L. R. (menina, 6 anos)

“Sim, na sala com os meus pais, com os meus manos a ver algum filme. E..., no quarto também.”

G. E. (menino, 6 anos)

“A sala. (...) Porque posso ver televisão.”

T. G. (menino, 8 anos)

“A sala. Porque a minha televisão é bem grande e eu fico a jogar jogos com o meu pai, no sofá, às vezes o meu pai vai lá dormir às vezes! E é muito confortável, porque aquilo tem, é como se tivesse mais viva e por isso é que eu mais gosto!”

F. E. (menina, 8 anos)

“Gosto mais de ficar no quarto, assim ao pé da janela, onde ponho meus brinquedos e gosto de ficar lá a brincar.”

T. L. (menina, 9 anos)

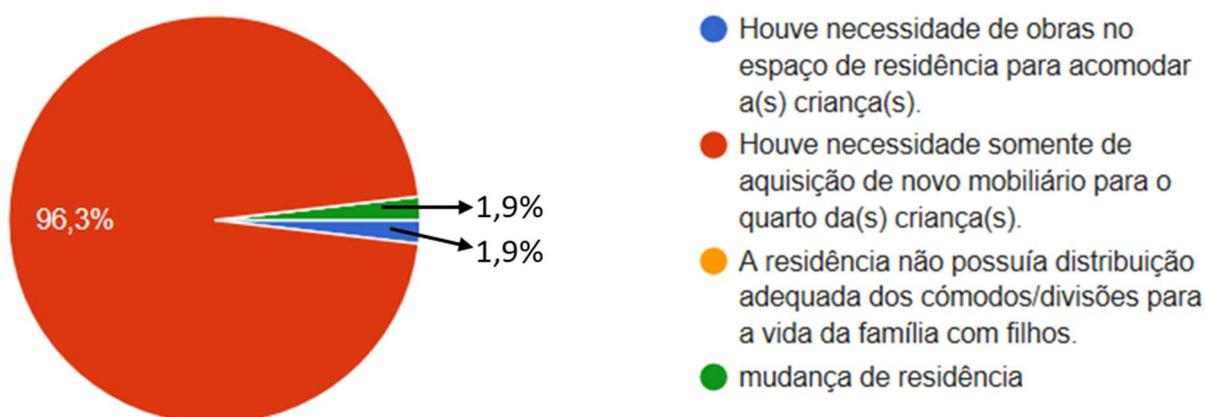
“É... no meu quarto a dormir!”

J. V. (menino, 6 anos)

4.3.5 Mudança no espaço da casa

Ao questionarmos os pais se pela presença das crianças promoviam-se ou não alterações na organização do ambiente interno (Gráfico 11), confirmámos que estas modificações se restringiam à área do quarto infantil, não se aplicando aos demais espaços da casa.

Gráfico 11 - De que modo a presença de crianças no espaço da casa promove alterações na organização do ambiente interno?



Os resultados acima evidenciaram que a maioria dos pais apenas adquiriu mobiliário para o quarto das crianças. Embora essa já fosse uma das hipóteses previstas, supúnhamos que alguns também fariam alterações de adequação no restante do espaço de residência. Essas modificações poderiam ocorrer em casas

com escadas, em casas de banho, na substituição de revestimentos de piso como um todo, em troca de móveis de outros ambientes da casa, na cozinha etc. Tais remodelações poderiam prezar pelo conforto e comodidade das crianças nas mais diversas áreas da residência, zelando pela sua segurança e em adequação à estatura física das mesmas.

Quando moldámos a pergunta sobre o que as crianças gostariam de mudar no espaço da casa buscávamos colher informações sobre a percepção das crianças na configuração ou distribuição das divisões da casa e se havia qualquer tipo de adequações que julgassem necessárias para melhorar o espaço.

Os mais velhos logo mencionaram o desejo em realizar modificações no ambiente do quarto. Os mais novos sugeriram mudanças associadas à aquisição ou troca de móveis e de aparelhos eletrónicos, em especial sofás e televisores.

Pudemos refletir que quanto mais as crianças vão amadurecendo, buscam um ambiente mais personalizado e individualizado, elegendo, dentro da casa da família, o quarto para seu espaço por excelência.

“O meu quarto. Queria que tivesse uma varanda com cortinas.”

I. C. (menina, 9 anos)

“Ter uma casa de banho dentro do meu quarto.”

S. G. (menino, 9 anos)

“Gostava de mudar o meu quarto.”

E. A. (menina, 9 anos)

“O meu quarto!”

M. C. (menina, 9 anos)

“Gostaria de tentar mudar algumas coisas para ver como é que ficava. Basicamente, tirar daqui e colocar noutra lado.”

T. M. (menino, 7 anos)

“A parte da garagem. (...) Por causa que há muitas coisas que nós não precisamos e muitos carros que não precisamos ter porque já estão velhos.”

G. E. (menino, 6 anos)

Concluimos, também, que as crianças dessas idades, embora ainda muito jovens, já possuem competências de comunicação suficientes para poder exprimir suas preferências e gostos. Dentro do coletivo familiar, entendem que o quarto é o seu domínio particular, onde poderiam promover alterações que estabelecessem uma ligação visual, funcional e estética mais estreita à sua própria personalidade e modo de vida. Os espaços preparados pelos progenitores nem sempre possuem as qualidades alinhadas com as expectativas das crianças.

4.3.6 A descrição da casa

A solicitação às crianças para descrever a casa onde residiam, visava a entender se elas tinham ideia de como os espaços internos eram distribuídos e de que forma estabeleciam uma conexão entre si.

Com descrições bem precisas por parte dos mais velhos, ou sucintas pelos mais novos, foi possível identificar os tipos arquitetónicos mais comuns e previsíveis; aqueles que fazem parte do usual nos projetos de arquitetura residencial (digamos os padrões T2, T3, T4), que segmentam as funções íntima e social e as distribuem em divisões distintas e articuladas por uma circulação central. Para além disso, a leitura que as crianças fizeram do espaço que as envolve mostrou sua noção de dimensionamento (grande, médio, pequeno), de volume (ao relacionar as alturas), de espaços cheios e vazios (ao relatar a distribuição do mobiliário no espaço interior), de claridade e escuridão (presença ou ausência de janelas), enfim dos componentes espaciais que conformam a habitação.

“Diria que era muito, muito... que tu ias gostar muito! E que tinha um espaço muito grande lá em cima e cá em baixo. E é tudo arrumado!”

M. L. R. (menina, 6 anos)

“É um prédio vermelho, amarelo, branco e azul. Nós vivemos no segundo esquerdo. Temos uma sala, cozinha, três quartos e uma despensa.”

H. M. C. (menina, 6 anos)

“A cozinha é assim média, a sala é grande, a casa de banho é pequena, o quarto dos meus pais é grande e o meu é médio. O meu e da minha irmã é médio, o corredor é pequeno e a altura é grande.”

T. L. (menina, 9 anos)

“A sala tem um sofá muito grande, tem uma cadeira grande que baloiça, tem uma mesa grande também. Tem uma varanda pequena onde lá costuma estar a minha cadela. E depois tem uma televisão e um armário também muito grande. E pronto! Depois, vamos, chegamos atrás e temos um corredor em forma circular. Depois temos um corredor direito, à direita é logo o quarto da minha avó, depois à esquerda é a casa de banho, depois vamos em frente e temos o quarto dos meus pais que também é grande! Tem dois armários pequenos, tem dois roupões, um para a minha mãe e outro para o meu pai, depois à esquerda tem uma casa de banho grande também, uma televisão, depois temos um segundo andar na nossa casa, mas é pequeno. Temos uma escada, depois em cima tem o meu quarto e o do meu irmão e uma casa de banho. E depois, temos também uma espécie de sala, com uma biblioteca e com um quadro para eu estudar e uma secretária. E depois, no quarto dos meus pais, também temos uma varanda muito grande.”

M. P. (menina, 9 anos)

As descrições foram posteriormente visualizadas através das ilustrações elaboradas pelas crianças para retratar a sua casa. Conforme suas habilidades, buscavam demonstrar o número de pavimentos (Ilustração 5) e também as divisões internas que compunham o espaço total (Ilustração 6). Curioso observar que o arranjo expresso pelo desenho, em muitos casos, não se assemelha ao de uma planta baixa, parecendo-se mais com uma representação em banda desenhada. Ao passarem para o papel o espaço da casa por meio de sua decomposição e reorganização, enxergámos que as crianças mais velhas dispõem de pensamento abstrato mais desenvolvido.

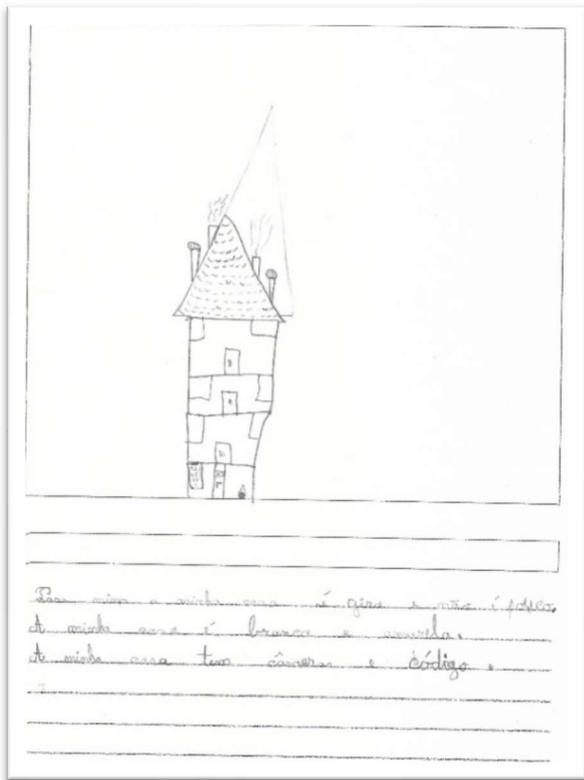


Ilustração 5 - Desenho elaborado por menino, 8 anos - representação da casa com o número de pisos que compõem a construção.

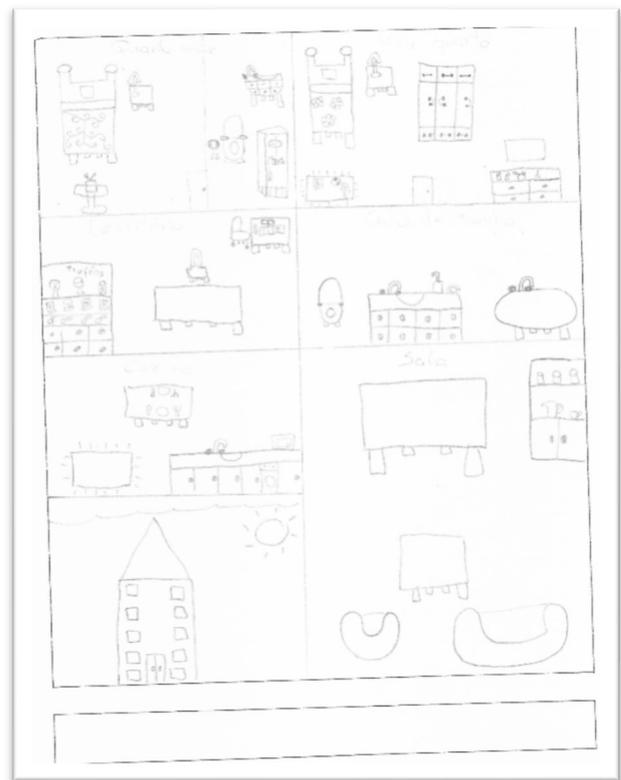


Ilustração 6 – Desenho elaborado por menina, 9 anos – optou por dividir a área disponível para ilustrar a sua casa como quadrinhos de uma banda desenhada.

4.3.7 O significado da casa dos sonhos

Por meio da indagação se a casa atual era a casa dos sonhos, procurávamos verificar o senso crítico das crianças entrevistadas e captar seus contributos para que pudéssemos verificar o que melhorar no projeto arquitetónico. A maioria das crianças que vive em apartamentos respondeu que a residência atual não configura a casa dos sonhos, pois esta teria de ser uma vivenda individual. Atribuíram às moradias isoladas a ideia de um espaço maior, com área externa para poderem gozar de atividades ao ar livre dentro do perímetro seguro da casa.

“Dos sonhos não. Porque é um prédio e eu não gosto lá muito de viver em prédios.”

R. S. (menino, 9 anos)

“Mais ou menos. Porque eu não gosto muito de viver em prédios, gosto mais de vivendas, porque tenho mais espaço e prédios são tipo mais justinhos, e não tem assim tanto espaço, e as vivendas sim!”

E. C. (menina, 8 anos)

“Hum, mais ou menos. Porque nós queríamos ter uma casa maior, só que depois nós não conseguimos comprar uma casa maior. E optamos por comprar um apartamento.”

H.M.C. (menina, 6 anos)

“Sim. Porque desde pequenino sempre pensei..., desde pequenino que sempre estive a viver num prédio. É a primeira vez que tô a viver numa vivenda, com espaço. No prédio tinha que sair, e descer e passar pelas outras casas, para ir lá pra baixo brincar. E não tinha espaço, logo tinham os carros. E eu sempre pensei nos prédios, quando há um incêndio nos prédios, é mais difícil, porque nós temos de descer para sairmos. E numa vivenda, como temos três andares, e num prédio temos muitos mais, numa vivenda basta só descer dois ou três andares e já estamos lá em baixo para sair.”

R. F. (menino, 7 anos)

Pareceu-nos evidente que o modelo da “máquina de morar” é proveniente da mente dos adultos, que pretendem controlar todas as variáveis da vida, de modo a garantir a praticidade e fácil manutenção. As habitações unifamiliares, inclusive por sua denominação, já expressam um caráter mais íntimo e personalizado; único. A parcela de terreno não é compartilhada com outros tantos, gerando uma área ao redor propícia ao lazer e às brincadeiras em contato com o mundo exterior; aspeto este muito valorizado pelo público infantil.

Algumas das crianças, porém, atribuíam valor ao esforço dos pais em lhes proporcionar o lar, refletindo que a afetividade também é capaz de transformar uma construção no sonho. A casa, como referência primitiva das relações entre os seres humanos, do “lugar privado de companheirismo romântico” (Almeida, 2000: p.9), da representação física da experiência em vida familiar, tem seu significado ampliado. Deixa de ser somente um espaço social ao transfigurar-se para o espaço percebido e representado pelas sensações e emoções que lhes são imputadas (Fernandes, 1992).

“(Fez que sim com a cabeça). Porque foi a que os meus pais me arranjaram, e gosto dela.”

T. G. (menino, 8 anos)

“Sim, sonhava. E em todas as casas que eu vou viver vai ser a casa dos meus sonhos, porque eu sei que os meus pais vão dar o máximo.”

V. P. (menina, 8 anos)

“Mais ou menos. Porque estou seguro lá dentro.”

M. S. (menino, 7 anos)

Sentimo-nos tocados e sensibilizados, pois foram mais maduros do que o esperado para a faixa etária. “Na casa natal descobre-se a função de habitar que será transplantada a todas as outras moradas, quando essa casa inicial já não mais existir” (Lucena, 2007: p.3). A residência da infância sedimenta no consciente e subconsciente das pessoas a lembrança dos momentos vividos em família, das lições aprendidas, que nos moldam e preparam para as futuras experiências sociais e culturais. “Se a vida está profundamente associada à memória, esta encontra-se indissociavelmente ligada à casa” (Fernandes, 1992: p. 73).

Mais adiante, seguindo às indagações, pudemos compreender que a casa dos sonhos sempre existe e existirá no imaginário e, na maioria dos casos não corresponde à casa da atualidade. Pode ser tanto uma projeção de futuro como um retorno à casa da infância e às doces memórias que nela ficaram impressas.

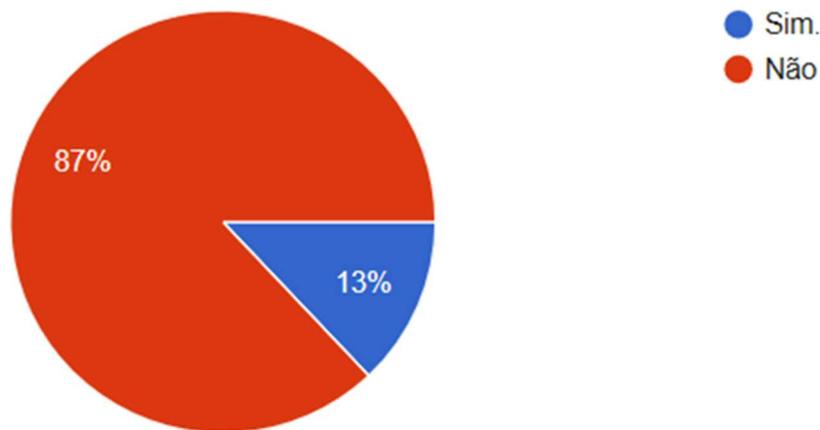
4.4 O quarto – seu espaço privado

Ao elaborarmos a entrevista, entendemos ser necessário decompor o espaço do quarto, enquanto espaço privado por excelência. Precisávamos de compreender o que conforma um ambiente mais aprazível e aconchegante para as crianças. Pretendíamos analisar a distribuição do mobiliário no quarto e seu uso, a importância dos materiais aplicados e utilizados nos acabamentos e pelo olhar da criança como deveria ser pensado o seu espaço particular. Antes de abordarmos as principais

considerações que extraímos na conversa com as crianças, convém salientarmos como os pais interpretam a composição do espaço do quarto infantil.

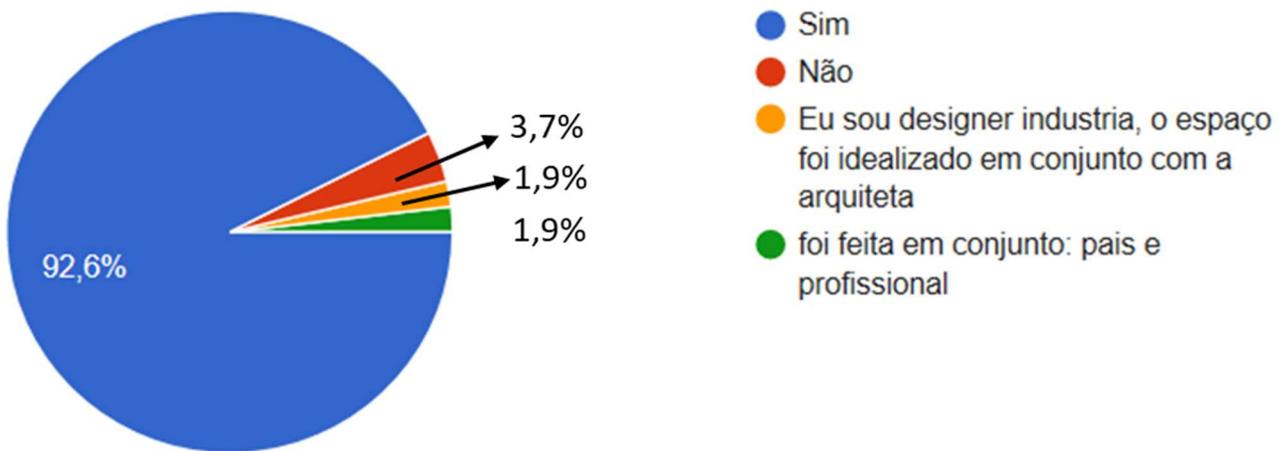
O gráfico 12 trouxe-nos um alerta do ponto de vista de profissionais de arquitetura. As residências representam uma área privilegiada para as famílias e para as crianças, mas quando da concepção de seus ambientes interiores, especialmente o quarto, a preocupação em entregar a sua composição aos profissionais da área é particularmente inexistente.

Gráfico 12 - A família solicitou a um profissional de arquitetura ou de design de interiores um projeto específico para o quarto da(s) criança(s)?



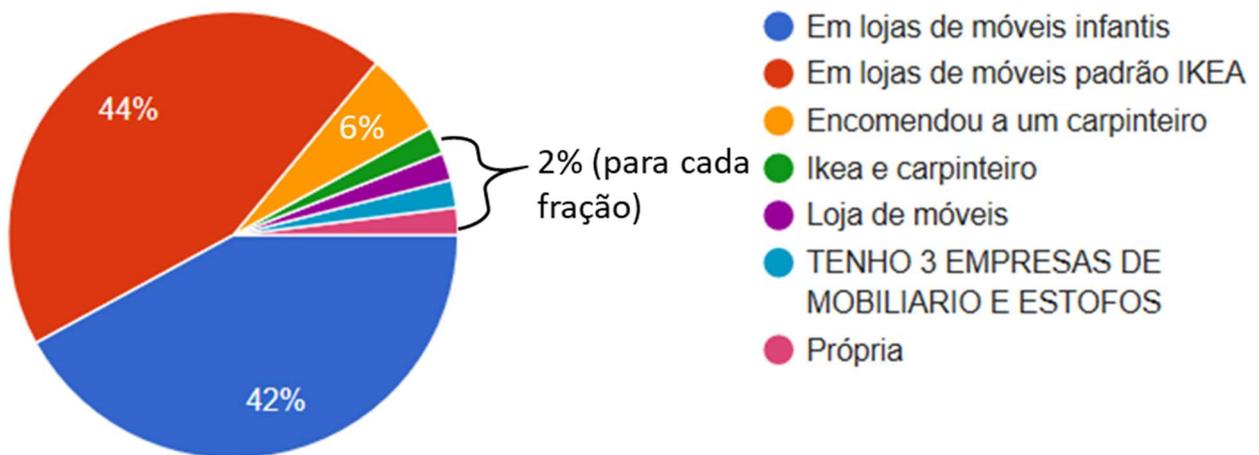
Outro dado alarmante, corroborado pelo gráfico seguinte (Gráfico 13), é que as crianças constituem um grupo social com necessidades específicas e comportamentos distintos. Apesar de os progenitores serem, predominantemente, os indivíduos mais preocupados com o bem-estar de seus filhos e seu desenvolvimento pleno, na elaboração do espaço para as crianças podem não estar aptos a fazê-lo adequadamente. Ainda assim, em sua grande maioria, evitam a utilização de mão-de-obra qualificada para a projeção do espaço da criança na casa da família.

Gráfico 13 - A conceção espacial do quarto da(s) criança(s) foi feita pelos próprios pais?



Ao continuarmos a investigação, e prevendo que grande parte dos inquiridos responderia à questão anterior afirmativamente, quisemos averiguar onde eram adquiridos os móveis para a composição do espaço do quarto infantil (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Se respondeu sim à questão anterior, onde adquiriu o mobiliário pretendido?



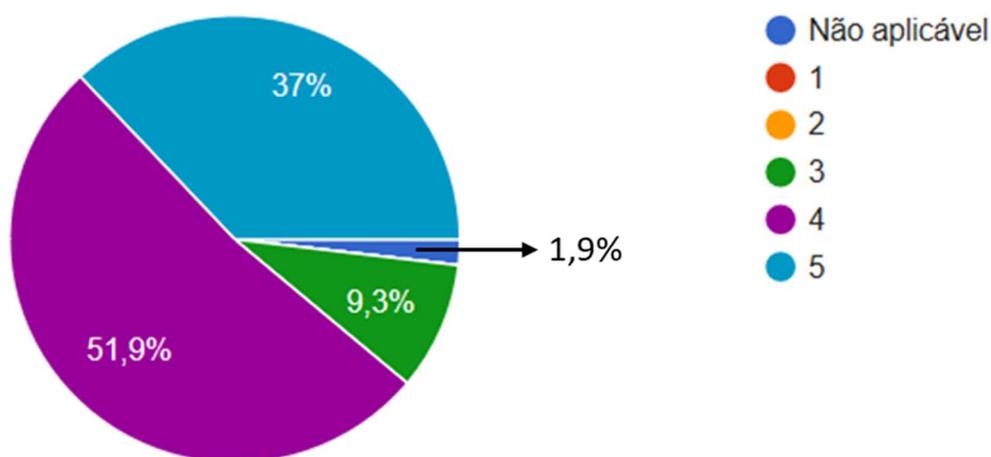
Os resultados apresentados confirmam a hipótese 4 do início do trabalho: as respostas prontas oferecidas no mercado serão eficientes enquanto fornecedoras de mobiliário adaptado ao público infantil. Quando a formulámos, sabíamos das vantagens que as lojas de mobiliário têm em relação ao processo de projeto arquitetónico e de desenho personalizado de mobiliário, e de fabricação e montagem dos trabalhos de carpintaria. A Ikea, quando surgiu, pretendia aliar custo acessível, *design* apelativo e autoatendimento, representando uma forma rápida e prática de se conceber espaços interiores. Essa fórmula atingiu tanto sucesso que a empresa

ampliou a fabricação de seus produtos para todos os membros da família, inclusive para as crianças. Ao entenderem que o período da infância carecia de produtos adequados, a companhia criou uma escola própria para lecionar psicologia do desenvolvimento infantil aos seus colaboradores da área de criação e desenho (Dantas, 2012: p. 85-99).

Pelo exposto acima e por tudo já referido no conteúdo do trabalho, compreendemos que é preciso muita preparação profissional e conhecimento das particularidades deste grupo social, as crianças, para que os ambientes concebidos para sua utilização sejam agradáveis, sedutores e propiciem o desenvolvimento saudável.

A abordagem seguinte buscou evidenciar a questão estética para a elaboração do espaço da criança na casa da família (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Em que medida considera o aspecto estético importante para a concepção do espaço do quarto de seu(s) filho(s)? (Sendo 1 muito pouco e 5 muito importante).

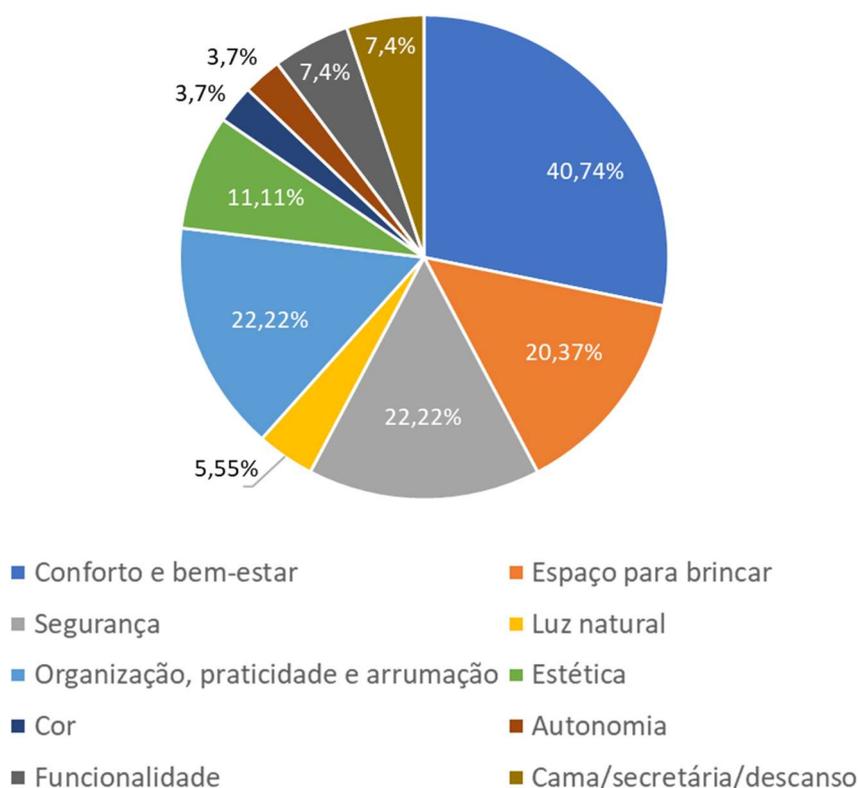


No decorrer do questionário e pelas leituras feitas anteriormente, identificámos que os pais projetam o espaço dos filhos como se o fizessem para eles próprios. As crianças são para os pais a representação de sua continuidade. Desta forma podemos compreender a relevância atribuída ao quesito estético para a composição espacial. Este é um valor bastante apreciado no grupo dos indivíduos adultos, para as crianças o significado das coisas é mais valorizado do que o aspecto da beleza.

Interessante observar que ao indagarmos em uma questão aberta qual a maior preocupação dos pais na projeção do espaço para os filhos, o quesito beleza não ficou

tão em evidência. As respostas combinavam mais de uma característica, mas ainda assim o conforto e o bem-estar (40,74%) foram os mais mencionados (Gráfico 16). Tais qualidades foram expressas, várias vezes, pelas crianças ao falarem sobre o significado do espaço da casa como um todo. As outras características mais valorizadas pelos pais inquiridos foram a organização, praticidade e arrumação (22,22%) e segurança (22,22%). As demandas da vida contemporânea requerem ambientes que sejam fáceis de manter asseados e que não exijam atenção em tempo integral. Para as sociedades atuais, o tempo tornou-se uma preciosidade, devendo ser administrado com maestria para que sobre um intervalo ao ócio e relaxamento.

Gráfico 16 - Na projeção do espaço para seu(s) filho(s), qual a sua maior preocupação?



A preocupação com espaço para brincar contemplou 20,37%. Embora no discurso dos pais haja espaço para a brincadeira, ao formularem o quarto dos filhos acabam por negligenciar o espaço onde as atividades lúdicas poderiam acontecer. Essa abordagem ficará mais evidente quando fizermos uma aproximação com a opinião das crianças.

4.4.1 Quarto individual ou compartilhado

Ao perguntarmos às crianças se possuíam um quarto próprio ou compartilhado intentámos captar se haveria influência sobre as demais questões a serem analisadas, o fato de as crianças dividirem ou não o quarto com um ou mais irmãos. Já como o esperado, houve uma variação de respostas. A grande maioria das crianças entrevistadas dispunha de um espaço privado dentro da residência da família, como poderemos verificar nas tabelas seguintes.

No caso das crianças do primeiro ano (Tabela 10), vimos uma situação equilibrada entre o número de crianças com irmão(s) e os que eram filhos únicos. Interessante observarmos a predominância do espaço individual, pois apenas uma das crianças deste grupo compartilhava o quarto com os irmãos.

Tabela 10 – Quarto individual ou compartilhado – Crianças do 1º ano

	CRIANÇA	POSSUI IRMÃO? QUANTOS?	QUARTO INDIVIDUAL	QUARTO COMPARTILHADO
1º ANO	AA	X	X	
	GE	XXX		X
	JV		X	
	HMC	X	X	
	MR		X	
	MLR		X	

No grupo das crianças do 2º ano (Tabela 11), verificamos que existiam apenas duas crianças que eram filhos únicos. Mesmo assim, a experiência do compartilhamento do ambiente do quarto abrangeu 60% das crianças entrevistadas.

Tabela 11 – Quarto individual ou compartilhado – Crianças do 2º ano

	CRIANÇA	POSSUI IRMÃO? QUANTOS?	QUARTO INDIVIDUAL	QUARTO COMPARTILHADO
2º ANO	MS	X	X	
	BP	X		X
	FE	X		X
	FR	X	X	
	LL	XX		X
	RC		X	
	RF	X		X
	TM		X	
	TA	X		X
	TR	X		X

As turmas do 3º ano (Tabela 12) e do 4º ano (Tabela 13) apresentaram percentuais muito próximos de filhos únicos (29,4% e 30,7%, respectivamente).

Tabela 12 – Quarto individual ou compartilhado – Crianças do 3º ano

	CRIANÇA	POSSUI IRMÃO? QUANTOS?	QUARTO INDIVIDUAL	QUARTO COMPARTILHADO
3º ANO	AD	X	X	
	AO	X	X	
	DC		X	
	EC		X	
	GR		X	
	IC	X		X
	JE	XX		X
	LP	X	X	
	LC	XX	X	
	MD	X	X	
	RS	XX		X
	SN		X	
	SG		X	
	SM	XX	X	
	SF	XX	X	
	TG	X	X	
	VP	X		X

Tabela 13 – Quarto individual ou compartilhado – Crianças do 4º ano

	CRIANÇA	POSSUI IRMÃO? QUANTOS?	QUARTO INDIVIDUAL	QUARTO COMPARTILHADO
4º ANO	BL	X		X
	EA	X	X	
	GD	XX		X
	JF	X	X	
	JMM	X	X	
	LF		X	
	MN		X	
	MC	X		X
	MP	X	X	
	MA		X	
	MiP		X	
	SC	X		X
	TL	X		X

Mesmo com a predominância de mais de uma criança nas famílias, a valorização da individualização – característica forte da sociedade atual – apareceu expressa pela sua distribuição no espaço. À medida que as crianças começam a amadurecer, lhes é atribuído um domínio próprio dentro da casa da família, nomeadamente o quarto.

4.4.2 Usabilidade do espaço quarto

A relação de permanência no espaço do quarto e o seu uso constituiu um tópico para análise onde procurámos estabelecer, inicialmente, uma conexão entre o fato de dividir o quarto com outrem e como isso poderia afetar a usabilidade do ambiente. Em seguida, preocupámo-nos em perceber se as crianças precisavam de um espaço só seu, íntimo, ou se preferiam estar sempre em companhia de alguém.

As respostas reafirmaram a preferência por se estar no quarto ou na sala, principalmente. A televisão na área da sala, o espaço da família enquanto conjunto, muitas vezes apareceu como o atrativo deste local em relação ao quarto. Em outros momentos, a menção a um quarto demasiadamente mobiliado ilustrou a dificuldade do uso do seu espaço. Esta consideração realça a necessidade de se conversar com

a criança para apurar se o ambiente preparado para ela promove, de fato, o seu bem-estar. O quarto constituiria um lugar para se passar o tempo, quando dentro do ambiente doméstico?

“Passo, quando estou a brincar fico lá muito tempo. Mas depois eu arrumo e vou à sala, para ver televisão, ver meus bonecos.”

M. L. R. (menina, 6 anos)

“Sim, mas, passo mais no quarto das brincadeiras.”

S. C. (menina, 10 anos)

“Não, porque é fechado. Não tem muito espaço.”

M. P. (menina, 9 anos)

“Tem dois: às vezes fico na sala e às vezes no quarto. Porque na sala tem o sofá e depois tem a consola, o ipad e no quarto tenho meus brinquedos.”

J. M. (menino, 9 anos)

“Não muito. Só passo quando estou a dormir, quando estou a fazer os trabalhos de casa e quando vou lá buscar algum brinquedo. Não [é o sítio em que brinco]. É demasiado pequeno por causa das duas camas que estão lá! [Costumo brincar] No hall de entrada e na sala.

G. D. (menino, 9 anos)

“Hum, depende. Quando eu quiser brincar ao lego ou ler, eu vou para o meu quarto e quando quiser jogar ao Playstation ou ver televisão vou pra sala.”

A. O. (menino, 9 anos)

“Sim, é o meu sítio preferido!”

L. C. (menina, 8 anos)

“Mais ou menos. Quando a minha irmã está a estudar na sala eu tenho que ir para o quarto para brincar.”

B. L. (menino, 9 anos)

Quando o espaço é concebido para privilegiar a diversão, em detrimento das responsabilidades do ofício aluno, o quarto representa um lugar aprazível para as crianças. Caso contrário, reduz-se a um local de armazenamento de pertences e repouso obrigatório da fadiga diária.

4.4.3 Acessibilidade aos brinquedos e pertences

Neste quesito intencionámos verificar se, ao propor o arranjo dos quartos, os pais ou profissionais davam atenção ao manuseio das crianças e ao seu deslocamento; buscando uma correlação à autonomia tão defendida e encorajada por Maria Montessori. Pelos relatos obtidos, observámos que a maioria das crianças não possuía dificuldade ao alcance dos brinquedos. Estes, normalmente, ficavam armazenados em caixas, baús, gavetas e armários mais baixos, próximos ao chão. Quanto à acessibilidade às roupas e livros, captámos uma maior dificuldade. Isso se deve em muito por estarem alocados em sítios mais altos, como prateleiras e roupeiros, que normalmente são instalados e confeccionados a se pensar nas proporções do corpo de adulto.

“Sim [tenho facilidade]. Há outros que tão assim numas prateleiras um bocadinho altas, mas (...) Sim, eu chego quase lá, mas, às vezes caio.”

A. O. (menino, 9 anos)

“Às vezes eu preciso para eu, eu não consigo bem chegar à caixa dos jogos, porque está pesada e está bué lá em cima. E então, eu preciso de pedir ajuda aos meus pais.”

E. C. (menina, 8 anos)

“Sim. Os livros eu guardo numa estante; os brinquedos eu guardo nos armários e nos cestos e a minha roupa eu guardo num armário. (...) Mas eu tenho um armário com roupa lá dentro e é muito alto, e eu preciso de chamar a minha mãe e o meu pai para tirar a roupa.”

S. F. (menina, 8 anos)

“Não é que eu tenho vários cestos e é difícil de encontrar, porque são cestos grandes.”

E. A. (menina, 9 anos)

“Sim tenho facilidade, só quando está assim um bocadinho alto é que preciso de ajuda. A minha roupa [guardo] no meu armário e na minha cómoda. Depois tenho as Legos numa prateleira e os livros estão em prateleiras assim altas e os brinquedos estão em caixas.”

M. N. (menina, 9 anos)

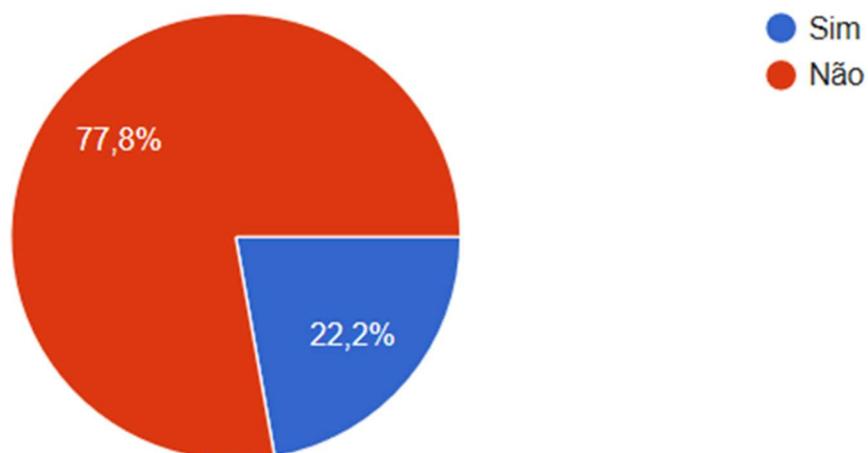
“Sim tenho [facilidade] e muita! [Eles ficam guardados] Em cestos, em armários e às vezes, não sei, tem muitas coisas.”

M. S. (menino, 7 anos)

O que pudemos evidenciar com essa pergunta foi a necessidade de os arquitetos de interiores criarem peças de mobiliário capazes de suprir a necessidade dessa fase da vida e que depois possam ser adaptadas à escala do corpo adulto. Esse é um desafio interessante do ponto de vista da conjugação do *design* do mobiliário com o desenvolvimento e crescimento da estrutura corporal humana.

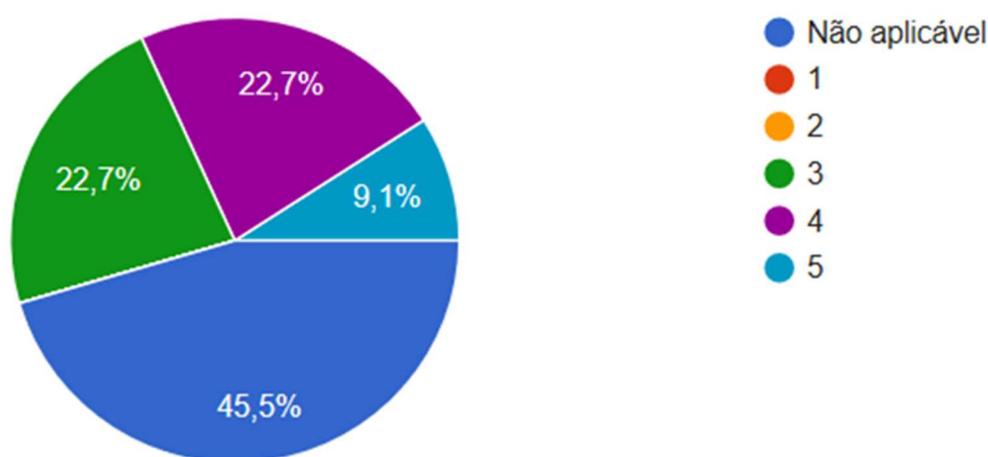
O questionário aos pais também se alinou aos objetivos da pesquisa, fazendo a associação métodos pedagógicos, como por exemplo o método montessoriano, na realização dos projetos de interiores dos quartos das crianças. Primeiramente, precisámos de conferir se os pais estavam familiarizados com o método referido (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Está familiarizado com o método Montessori para conceção de espaços para o desenvolvimento infantil?



Mesmo entre os que estavam familiarizados com a proposta pedagógica em destaque (detetámos 22 respostas, embora somente 12 afirmaram conhecer a pedagogia de Maria Montessori), uma fração considerável (somatório dos seguintes percentuais: 22,7% + 22,7% + 9,1% = 54,5%) respondeu atribuir relevância para a conceção do espaço do quarto dos filhos. Os que responderam **não aplicável**, provavelmente responderam à questão por equívoco (Gráfico 18).

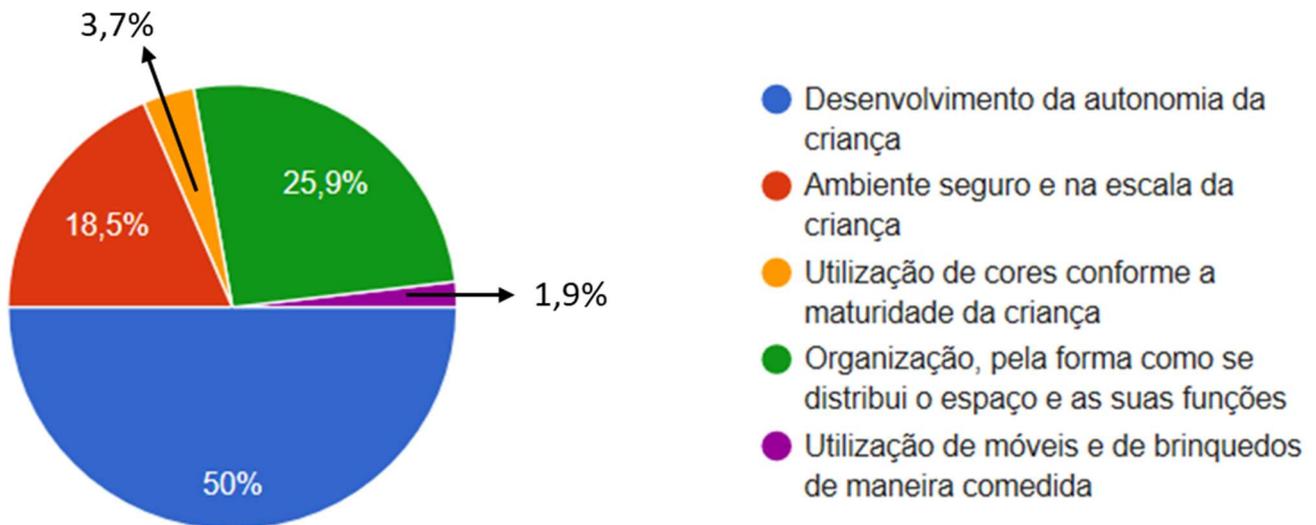
Gráfico 18 - Se sim, em que medida acha apropriado para a conceção do espaço do quarto? (Sendo 1 inapropriado e 5 muito apropriado)



Para auxiliar aos que não conheciam o método e trazer uma breve noção dos pilares dessa pedagogia para o desenvolvimento infantil, enunciámos as principais características de espaços elaborados a partir dessa ideologia, a fim de que os pais

pudessem nos responder sobre o que mais lhes chamaria atenção em sua aplicação (Gráfico 19).

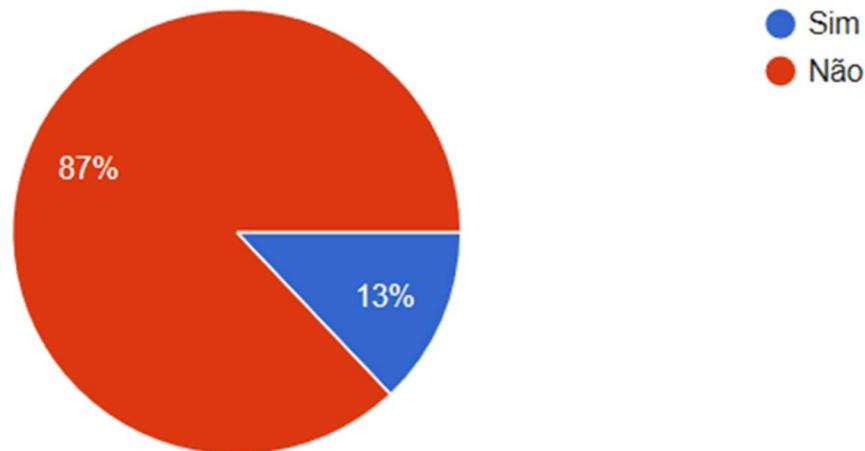
Gráfico 19 - Na filosofia montessoriana para o desenvolvimento infantil, o que mais chama a sua atenção?



Curiosamente, a resposta com maior adesão foi a que relacionava a autonomia da criança. Um estudo realizado em finais do século XX sobre a expectativa dos pais em relação ao desenvolvimento dos filhos nos países europeus mostrava que, para os portugueses, as qualidades mais ansiadas eram “boas maneiras”, “trabalhadores”, “responsáveis” e “obedientes”. Enquanto que a imaginação e a independência não foram tão referidas como em países nórdicos, como por exemplo na Suécia (Amaro, 2014: p. 97). Relevante notar que, assim como a autonomia vem sendo almejada por várias sociedades, podemos supor que comportamento semelhante ocorre nas famílias portuguesas atualmente.

Uma vez que a familiarização com a pedagogia montessoriana não era evidente, resolvemos indagar se tinham utilizado algum outro método na concepção do espaço do quarto do filho (Gráfico 20).

Gráfico 20 - Utilizou algum outro método pedagógico para conceber o espaço do quarto do seu filho?



As respostas não nos surpreenderam. Apenas 7 (13%) dos entrevistados responderam afirmativamente e destes, somente 6 complementaram a explicação na questão seguinte: “Se sim, qual?”. Das respostas mencionadas, apenas uma faz referência a um método pedagógico, o Waldorf, do filósofo austríaco Rudolf Steiner fundador da Antroposofia, uma ciência que busca o desenvolvimento das crianças integrando de forma holística o amadurecimento físico, espiritual, intelectual e artístico.

As preocupações com a elaboração, planejamento, concepção e decoração dos espaços infantis, apesar de virem de outrora, sempre estiveram relacionadas aos espaços institucionais frequentados pela infância (creches, jardins de infância, escolas). Manteve-se estanke a esse momento de reinterpretções e descobertas o espaço da casa da família, sendo este o local primário da experiência social e cultural das crianças. Afligiu-nos a dormência dos profissionais do espaço, os arquitetos, em não considerar o espaço do quarto digno de absorver essas interferências ideológicas.

4.4.4 Atividades realizadas no espaço do quarto

Conversar com as crianças para entendermos as atividades desempenhadas e/ou realizadas dentro do quarto, podia-nos trazer subsídios sobre os aspetos positivos e negativos de configuração do seu espaço e/ou em como melhorá-la.

Boa parte das crianças mencionou de imediato o ato de dormir, referindo-se ao quarto como, antes de tudo, um lugar de descanso. Em seguida, quase com o mesmo número de ocorrências, estavam o brincar e a atividade de leitura. Outra referência que nos surgiu foi o ato de estudar, ou melhor, de realizar os trabalhos da escola encaminhados para casa. Esse dado foi-nos fornecido, sobretudo, pelas crianças mais velhas, do 4º ano, por exemplo. O uso do computador e da televisão foram pouco mencionados, pois são equipamentos alocados em outra parte ou divisão da casa. Apesar de não estarem no corpo de exemplos da questão, os tablets apareceram como outra forma de entretenimento nesse espaço. Chamaram especial atenção aquelas crianças que mencionaram que a brincadeira ocorria em sítio diferente, pois, mais uma vez, salientavam não haver espaço livre suficiente no quarto.

Esta última informação, embora já tenha surgido anteriormente, alertou-nos sobre o comportamento de consumo desmedido e de acumulação tão presentes em nossa sociedade. A grande oferta de produtos a baixo custo conduz-nos a armazenar cada vez mais objetos nos espaços de residência. Mas, precisamos atentar para o equilíbrio entre cheios e vazios. Na concepção de ambientes interiores, não podemos ter um comportamento diferente da concepção urbanística e da arquitetura edílica em si; precisamos dosar os preenchimentos e os vácuos. Assim, consegue-se alcançar espaços mais aprazíveis e confortáveis.

“Brincar um bocadinho, escolher roupa, jogar às escondidas lá...”

G.E. (menino, 6 anos)

“Brinco com carrinhos porque eu tenho uma pista, depois também leio e não me lembro de mais coisas.”

T. A. (menino, 7 anos)

“À noite, leio. (...) a professora é que diz que temos que ler antes de dormir!”

R. F. (menino, 7 anos)

“Brincar!!”

R. C. (menino, 7 anos)

“Costumo jogar no meu tablet, brincar e estudar, e acho que é isso.”

T. L. (menina, 9 anos)

“Costumo, às vezes fazer os trabalhos de casa, também vou jogar, tenho lá um armário com jogos. E também ler, às vezes, já à noite.”

M. A. (menino, 9 anos)

“Gosto de brincar com a minha irmã, como já disse, e gosto de ler o livro sentada na minha cama e também gosto de quando estou a fazer os trabalhos de casa não ter barulho à minha volta.”

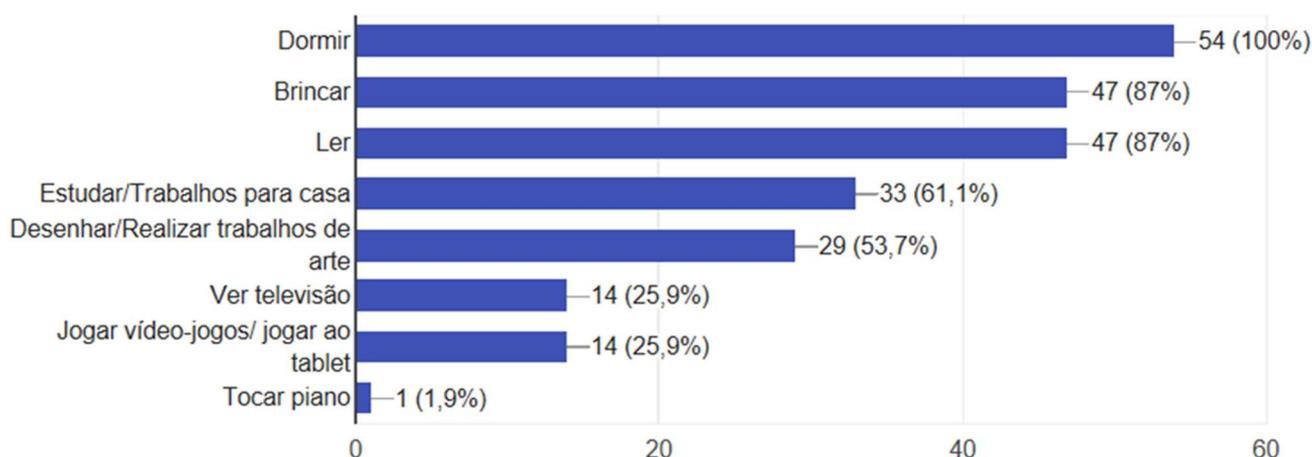
M. C. (menina, 9 anos)

“Ahhh, faço trabalhos na minha secretaria, às vezes meto-me a jogar tablet na cama e brincar aos carrinhos.”

S. G. (menino, 9 anos)

As informações prestadas pelos pais corroboraram o discurso das crianças. Ao indagarmos sobre as atividades que as crianças realizam no espaço de seu quarto, os pais colaboradores referenciaram as mesmas ações. Nesse tópico houve uma concordância nas respostas (Gráfico 21).

Gráfico 21 - Quais as atividades que seu(s) filho(s) realizam no ambiente do quarto? (Marcar quantas identificar).



4.4.5 O que mais agrada no espaço do quarto

O que mais agrada no espaço do quarto formulou-se pela conjugação de duas questões: “O que tu mais gostas no teu quarto, em termos de espaço? O que tu mudarias no teu quarto?” Com estas indagações buscámos verificar as possíveis queixas relacionadas ao uso, ou mesmo, às características construtivas do espaço do quarto.

A maioria das crianças, contudo, interpretou os questionamentos discorrendo sobre as partes componentes do mobiliário (cama, secretária, mesa de cabeceira) e os elementos decorativos (candeeiros, cortinas). Dentre os itens mais referidos, a cama alcançou grande destaque, ora como símbolo máximo de relaxamento, ora como referência de conforto para a leitura. Em alguns casos, a mudança de posicionamento ou de arranjo na distribuição dos móveis também foi mencionada. No que se refere aos aspetos construtivos e acabamentos, muitas só os citaram quando a pergunta as direcionava ao assunto.

“O que eu gosto mais no meu quarto quando o vejo é a minha cama. Sim. Tá muito colorida por causa do cobertor.”

E. C. (menina, 8 anos)

“A cama. Porque é confortável e quando acordo não quero sair de lá! Mas saio na mesma.”

J. E. (menino, 7 anos)

“Eu, às vezes, tenho autocolantes que eu tenho a volta do quarto e, às vezes, as estrelas do céu quando eu vou dormir, eu apago a luz e vejo! E eu gosto de dormir assim!”

M. D. (menino, 8 anos)

“É que posso me deitar na cama, ficar confortável e fazer o que eu quero.”

G. D. (menino, 9 anos)

“A minha cama e a minha cadeira de baloiço.”

L.F. (menina, 9 anos)

4.4.6 Mudança no espaço do quarto

O quesito *mudança no espaço do quarto* procurou abrir uma lacuna para que as crianças entrevistadas expusessem suas opiniões sobre aquilo que gostariam ou intencionavam modificar no espaço do seu quarto. As crianças mais novas tinham mais dificuldades em responder a essas questões. Disseram, mais de uma vez, que nunca haviam parado para pensar no assunto. Quando impulsionadas pela investigadora, deixaram claro que compreendiam o padrão pré-estabelecido pela sociedade, na escolha da mobília que compõe um quarto. Mencionavam sempre a cama, que esta não poderia faltar, o roupeiro e a secretária. Alguns relatos chamaram atenção ao mencionar a presença de mais área de janelas ou mesmo uma varanda. Isso demonstrou, sobretudo para aqueles que vivem em apartamento, uma necessidade grande de comunicação com o exterior. A maior conquista dessa questão consistiu na evidência de que todas as crianças querem propor uma mudança no seu espaço, para torna-lo mais personalizado e em concordância com as atividades que pretendem realizar no mesmo. As alterações propostas pelas crianças não necessariamente implicam em dispêndio de quantias significativas de dinheiro, mas em um estudo que concilie as características pessoais das crianças e suas necessidades.

“Ahh..., as paredes, sim. A cor das paredes. Queria meter papel de parede e tenho as paredes com autocolantes do Mickey desde pequenino lá colado e com umas paredes duma cor amarela e outras laranjas.”

A. O. (menino, 9 anos)

“Sim. Gostaria de ter um beliche, porque assim teria mais espaço para por mais coisas. Uma gaiola, para eu criar um hamster, então uma gaiola, e algumas caixas com os meus brinquedos, porque o meu quarto, não é assim tão grande e não cabem todos os brinquedos, então preciso de caixas para pôr os brinquedos.”

I. C. (menina, 9 anos)

“Bem eu costumo mudar muito o meu quarto e agora eu tenho mesmo muitos legos que estão mesmo lá em cima e não costumo brincar muito com eles, porque assim tenho de chamar o meu pai e ele, a maior parte das vezes fica irritado. Portanto, eu estou a tentar mudar esse móvel, para ficar deitado e assim eu vou conseguir buscar os legos (gesticulou com a mão, mostrando que seria uma estante que pretende colocar na horizontal).”

E. C. (menina, 8 anos)

“Um quintal, eu queria ter um quintal! Sim. Quando saísse do meu quarto ia dar no quintal!”

L.C. (menina, 8 anos)

“Acho que colocava também uma casa de banho lá no quarto, e colocava mais uma janela.”

B. L. (menino, 9 anos)

“Hum, o espaço. É que com as camas e a secretária fica muito pequeno de espaço. Então, só consigo andar por uma zona que é a porta, passo, depois tem um móvel com gavetas e só dá para andar num espacinho entre as camas. E do outro lado há ainda um espaço, mas há a secretaria e umas gavetas.”

G. D. (menino, 9 anos)

“É a cor...”

M.N. (menina, 9 anos)

“Quería tirar os quadros que estão na parede só branca e por um papel de parede dos super-heróis! É tipo a banda desenhada só que em papel de parede! É tipo o Homem Aranha ou o Homem de Ferro. Ou o Falcão, ou o Homem Formiga.”

F. R. (menino, 7 anos)

4.4.7 Participação da criança na composição e organização espacial do quarto

A pergunta da nossa investigação buscava averiguar se fora concedida a palavra às crianças, quando da conceção do espaço de seus quartos. Esta questão deixou-nos transparecer alguns pontos interessantes. A expectativa inicial era de que a maioria tivesse opinado sobre algum aspeto, entretanto não foi o que se verificou.

As respostas foram diversas. Por parte dos mais velhos, observámos a reprodução do discurso parental na tentativa de justificar a sua omissão e, assim, defender a atitude dos pais. Os mais novos, quando filhos únicos, responderam em sua grande maioria que não participaram, pois, os pais decidiram tudo quando ainda eram pequenos e que só fariam um quarto novo quando nascesse um irmão ou

quando ficassem mais velhos. As crianças de idade intermediária ora respondiam que sim, ora respondiam que não.

“Eu escolhi a cor! Foi, mas tive ajuda dos avós!”

T. R. (menino, 8 anos)

“Não, porque quando nós mudamos de casa eu e a J passamos o dia inteiro na casa de uma amiga. E nós não sabíamos como é que seria o quarto. A nossa mãe estava a pensar em eu no meu próprio quarto e a J ter o seu. Mas ela não sabia como separar os livros, por isso pôs um quarto das brincadeiras e de estudo e um quarto de dormir. E agora nós chamamos de quarto de dormir e quarto das brincadeiras para nós não nos confundirmos!”

S. C. (menina, 10 anos)

“Não, só os legos.”

M. S. (menino, 7 anos)

“Sim, eu escolhi tudo! Sim, e às vezes quando eu quero mudar, eu mudo a cama e a secretária. (...) E às vezes dá muito trabalho. Por que como é apertado, não me dá muita movimentação.”

M.P. (menina, 9 anos)

“Não, mas os meus pais estão a pensar em mudar o meu quarto. Eles que tomaram a decisão. Vou ter uma parede de escalada, acho eu, vou ter umas escadas para cama, e não sei o que mais, ahhh, vou ter também um papel de parede! O papel de parede acho que vou ser eu a escolher, mas o resto foi a minha mãe.”

J.F. (menino, 9 anos)

“Sim, mas eles [pais] escolheram sozinhos, mas eu gosto do meu quarto!”

T.G. (menino, 8 anos)

“Não. Isso eu deixo para os meus pais, porque eu não sei decorar! Disse que queria um beliche, mas isso é que não aconteceu!”

R. S. (menino, 9 anos)

“Escolhi a cor.”

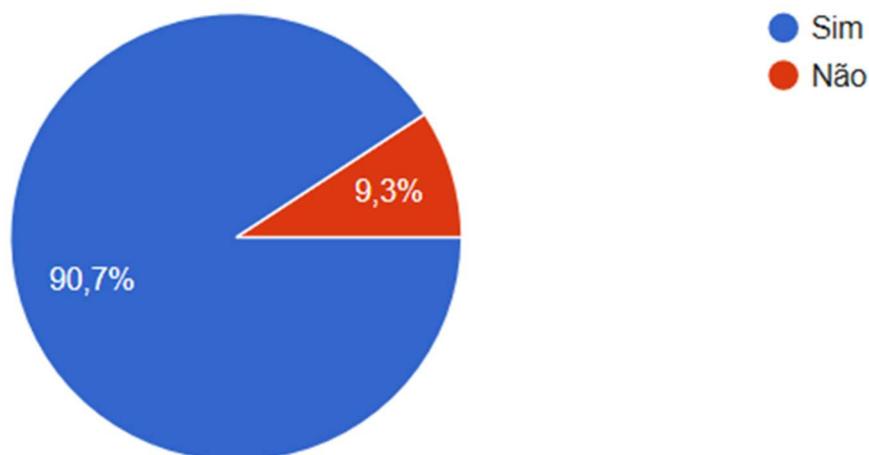
J.E. (menino, 7 anos)

Esse ponto foi melhor confrontado ao analisarmos os dados no questionário aos pais. O que ficou bastante claro foi que, na grande maioria das vezes, os pais ainda decidem sobre os espaços dos filhos.

As indagações propostas aos pais buscaram traçar um panorama da participação das crianças na concepção dos seus espaços dentro da casa da família.

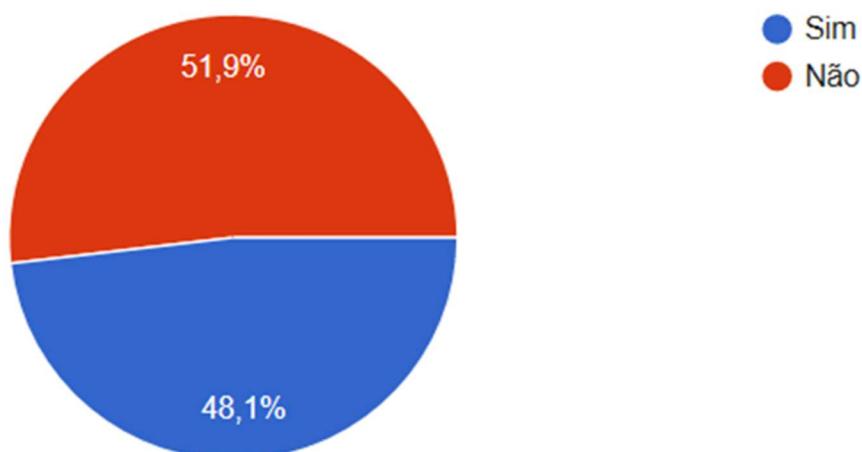
A discrepância na quantidade das respostas afirmativas (90,7%) e negativas (9,3%) do gráfico 22 mostra-nos uma incompatibilidade com os dados fornecidos pelas crianças em suas entrevistas. Foi interessante observarmos ao longo das questões posteriores que os próprios pais se contradizem, ou então, não fomos suficientemente claros quando da formulação da pergunta.

Gráfico 22 - A(s) criança(s) participa(m) de alguma forma ou de algum modo na preparação/definição dos espaços do(s) seu(s) quarto(s)?



Uma vez que os próprios pais registaram que a conceção do quarto foi elaborada, maioritariamente, por eles próprios, com a aquisição de móveis prontos, e, tendo em conta que também afirmaram que os filhos contribuíram na definição de seus espaços, parecia natural que as crianças tivessem escolhido parte dos elementos do seu quarto, dentre eles o mobiliário. O gráfico 23 já evidencia que tal situação não foi assim tão frequente, maior parte das crianças (51,9%), segundo os pais, não escolheu o mobiliário que compõe seu espaço.

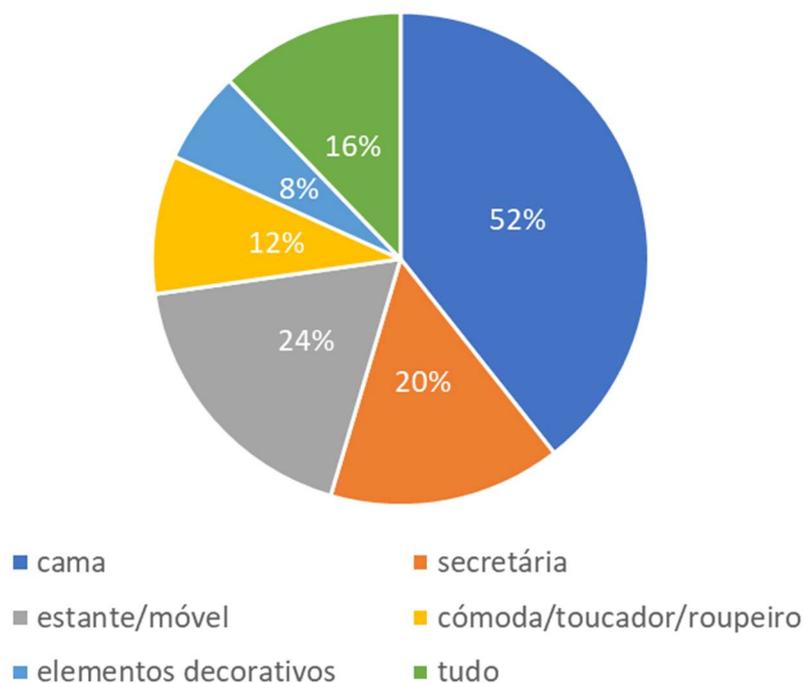
Gráfico 23 - A(s) criança(s) escolheu(ram) os móveis do(s) seu(s) quarto(s)?



Para esmiuçarmos as informações obtidas e entendermos, então, como processou-se a participação das crianças, solicitámos aos pais que responderam positivamente, para que nos enunciassem exatamente onde ocorrera a contribuição e escolha das crianças (Gráfico 24). Mais uma vez, por se tratar de uma pergunta aberta, tivemos de agrupar as respostas pela repetição com que apareceram. Alguns

dos dados referenciavam mais de um item, por essa razão podemos compreender que o somatório dos valores percentuais ultrapassa os 100%.

Gráfico 24 - Mobiliário e decoração escolhidos pelos filhos



Pelo exposto, entendemos o porquê de as crianças entrevistadas revelarem a preferência pela cama como componente do quarto, não só pelo símbolo de relaxamento e de descanso, mas também por ser um dos poucos itens que lhes foi permitido escolher para a composição do seu ambiente.

4.4.8 A cor no espaço do quarto

A cor no espaço do quarto buscou aprofundar-se num aspeto muito importante da composição de um quarto de criança: a cor. Ao observarmos os espaços destinados ao público infantil, bem como os produtos direcionados a ele (brinquedos, jogos, roupas, sapatos) concluímos que a cor é uma característica marcante para esse grupo social, tendo a função especial de captar a sua atenção e de estimular o seu comportamento e as suas atitudes. Existem estudos específicos sobre a influência das tonalidades na personalidade e no desenvolvimento das crianças. A utilização da

cor no ambiente infantil pode ser feita através de muitos recursos: pintando-se as paredes, ou cobrindo-as com um papel de parede colorido, compondo-se com tecidos (colchas, tapetes e cortinados), utilizando-se elementos de decoração com texturas e tons diversificados (almofadas, candeeiros, gravuras, quadros) etc. O que vale ressaltar aqui é que a cor faz parte do universo infantil, faz parte da construção de si mesmo e do espaço em que vive, simultaneamente.

Esse quesito surpreendeu pelas respostas. As crianças, evidentemente, relataram um leque de opções de tonalidades para as paredes e elementos decorativos. Entretanto, a massa mais expressiva revelou que gostaria que o quarto fosse de outra cor, uma vez que o padrão atual fora definido pelos pais quando ainda eram pequenitos. Segundo algumas das crianças, as prováveis mudanças só ocorreriam com a condicionante da chegada de um irmão mais novo.

“Gostava de pintar de amarelo assim meio claro e meio escuro, só quando vier o outro miúdo é que eu vou poder mudar de cor. É o que os meus pais me dizem! Porque eu não posso mudar já agora porque ainda não sabemos se teremos de mudar a cor das paredes e teremos de mudar também os móveis, e eu ainda não sei bem como é que serão os móveis! E é isso.

M.L.R. (menina, 6 anos)

As tonalidades que sugeriram como sua expressão eram as mais variadas. Todavia, a preferência por tons mais vibrantes chamou-nos a atenção. Quando indagados do porquê dessa escolha, apareciam diversas justificativas. Para os meninos, a mais recorrente era a escolha da cor de sua equipa de futebol favorita. Já as meninas expressavam mais o gosto por determinado personagem ou tema da natureza.

“Roxo, azul e amarelo! O roxo misturado com azul e com estrelinhas amarelas! Ficava assim uma galáxia!”

H. M. C. (menina, 6 anos)

“Vermelho. Porque eu sou do Benfica!”

J.V. (menino, 6 anos)

“Azul. Porque eu gosto de azul e eu lembro-me do mar e do céu e acho que é mais acolhedor para mim, o azul.”

T.L. (menina, 9 anos)

Evidenciou-se por meio deste item que a cor reflete para as crianças a sua personalidade e preferências. Mediante a escolha desta para a composição do seu quarto, demonstram seus gostos pessoais e também a cultura em que se inserem. Escutar sua opinião sobre este elemento importante pode inspirar o trabalho do arquiteto na concepção de um projeto de interiores personalizado e original, que expressem as características dos seus usuários. O espaço, tal como a roupa que cobre o corpo, tem representação social, pois auxilia na comunicação da imagem e na construção da identidade de seus habitantes.

“[O quarto] É branco, mas tem umas cortinas que são transparentes com umas borboletas. E outro dia eu disse à minha mãe que o quarto ficava mais giro com um papel de parede com cores, mas aí a minha mãe disse que se fôssemos para trás das cortinas e olhássemos para o quarto, veríamos borboletas de várias cores. E as cores são verde, que eu não gosto muito, rosa que é a cor da Griffinória, o azul que é a cor da ... e o laranja que é outra cor do Harry Potter. Eu gostava [que as paredes fossem coloridas], na verdade, porque assim dava mais vida!”

S. C. (menina, 10 anos)

“[O quarto] É assim um azul esverdeado e depois vou mudar os puxadores da minha cómoda, que são flores e eu gostaria de algo mais simples e os cortinados que tem flores, e eu gostaria de algo mais simples também.”

M.N. (menina, 9 anos)

“[Pintava de] Preto e branco. É porque dá um estilo mais moderno para mim!”

G. D. (menino, 9 anos)

“Pintaria de azul com nuvens. Porque queria voar um dia! Para poder ver o sol mais de perto e sentir a brisa do ar.”

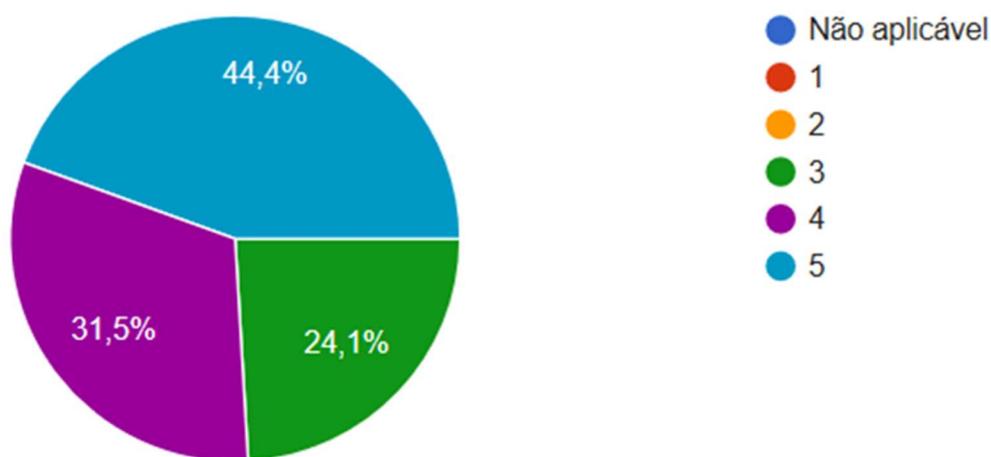
I.C. (menina, 9 anos)

“Querida meter papel de parede (...) Hummm. Ahnnnn, minha cor favorita é verde, mas... A casa também é amarela, não sei! Ahnnn [o papel de parede], por exemplo de Lego ou de livros ou de youtubers que eu gosto...”

A.O. (menino, 9 anos)

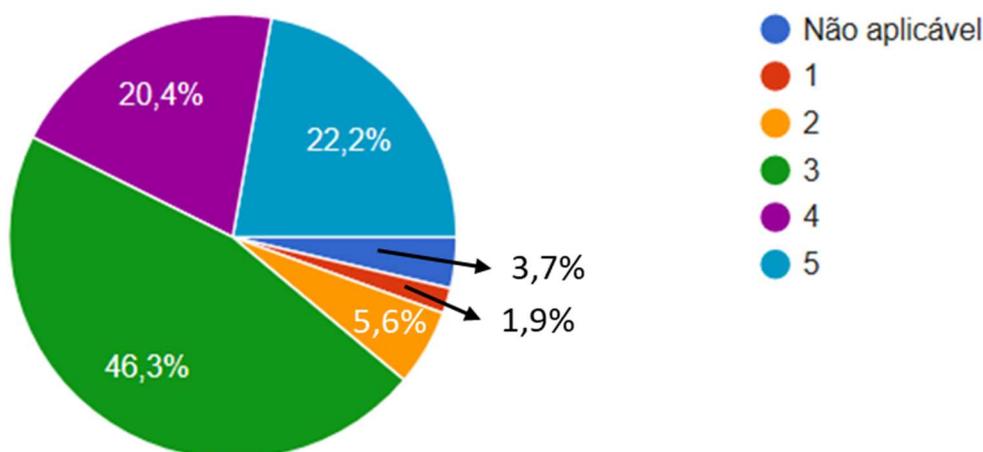
Para confrontarmos as respostas fornecidas pelas crianças sobre a cor no ambiente do quarto, indagámos aos pais em que medida consideravam este elemento de composição importante (Gráfico 25). Tal como para as crianças, os pais têm ciência de que a escolha da cor é um recurso influente e considerável na elaboração do espaço infantil. Os dados verificados apontam que numa escala de 1 a 5, a totalidade dos inquiridos atribuiu valor a este componente espacial.

Gráfico 25 - Enquanto pais, em que medida consideram importante a escolha da cor para o quarto do seu filho? (Sendo 1 muito pouco e 5 muito importante).



Ao compararmos o gráfico anterior com o gráfico 26, percebemos que, apesar de o discurso parental reconhecer a significância da cor e facultar aos filhos a escolha da tonalidade do seu próprio ambiente (mais de 40% dos inquiridos consideraram adequado ou muito adequado que os filhos selecionem os matizes de seu espaço), não foi exatamente assim que as crianças expuseram o fato. Maioritariamente, elas relataram que gostariam de pintar o seu quarto com cores diferentes do momento atual.

Gráfico 26 - Em que medida acha(m) adequado deixar seu(s) filho(s) escolher(em) a cor do próprio quarto? (Sendo 1 muito pouco e 5 muito adequado).



4.4.9 O material do piso

Este importante elemento de construção espacial, por vezes, não recebe a devida atenção por parte dos usuários do espaço. Entretanto, quando a escolha do revestimento processa sensações de desconforto, imediatamente lembramo-nos da sua existência e buscamos formas de atenuar os seus malefícios. Tendo em consideração este fato, procurámos investigar se o revestimento escolhido na construção do espaço era adequado e agradável. Essa informação pode conduzir-nos a buscar alternativas mais eficientes para projetos de interiores residenciais.

As crianças comentaram que o chão não lhes incomodava muito, que até gostavam da tonalidade, especialmente ao se referenciarem à madeira. A maioria dos entrevistados habitava em locais com piso de madeira ou similar (piso flutuante).

“A parte debaixo da minha cama, nós pusemos uma coisa como esta (apontando para o piso vinílico da sala da entrevista). Não! É debaixo da secretária! Depois, o piso inteiro é de madeira.

H. M. C. (menina, 6 anos)

“Bem, depende muito do lugar da casa. Mas há um material, que eu não sei o nome, que é mais nas casas de banho que é branco e tem quadrados e é sempre muito frio. Mas isso é mais nas casas de banho. E nos quartos, penso que é mais de madeira! Sim, gosto. Não é muito quente e nem muito frio. Mas quando há partes no sol, quando nós pomos os pés descalços, é tão quentinho!!!”

S.C. (menina, 10 anos)

“É de madeira. Madeira castanha escura. Sim [gosto], porque quando eu caio, não me magoo muito!”

L.C. (menina, 8 anos)

Entretanto, quando a entrevistadora interferia e perguntava sobre o conforto, sobre o brincar numa superfície assim, apareceram algumas questões como “é frio”, “é escorregadio”, “é barulhento”. Muitos afirmaram que preferiam brincar em uma superfície mais macia e quentinha, como um tapete ou uma almofada, pois o piso de madeira fazia “impressão” ao pisarem sem meias.

“[Brinco] No chão e em cima da mesa. [O chão é] De madeira. Ele não é fofinho. É (toc, toc, bateu na mesa para fazer o som que queria demonstrar...) Se eu tivesse um tapete mais fofinho, eu podia andar pelo chão.”

M.R. (menino, 7 anos)

“[O chão é] De madeira e quando não uso meias antiderrapantes, escorrego muito e caio e bato com a cabeça.”

G. E. (menino, 6 anos)

“Assim, uns retângulos mais ou menos dessa cor (apontando para a mesa) ou mais escuro. É [de madeira]. Andamos descalços e faz impressão os pés!! A minha avó, por exemplo, para não estarmos sentados direto no chão, ela põe-nos sentados numa almofada de massagens.”

T. R. (menino, 8 anos)

“De madeira. Castanho. [Gosto] Mais ou menos. Porque quando ando descalço não me sinto confortável. Porque quando eu piso, às vezes, sinto o chão frio.”

T. A. (menino, 7 anos)

“Eu só gosto de brincar num chão de colchão! Ah é muito bom! Porque dá para saltar!”

R. C. (menino, 7 anos)

As crianças de nacionalidade diferente ou com contato com culturas estrangeiras disseram preferir o piso cerâmico ou em pedra. Não se importavam com o frio, pois cremos que vieram de países quentes.

“E o chão é todo de madeira. Em toda a casa, menos a cozinha! Gosto [do chão de madeira]. Antes eu tinha o chão de pedra. [Agora] Não fico assim constipado quando me esqueço das coisas!”

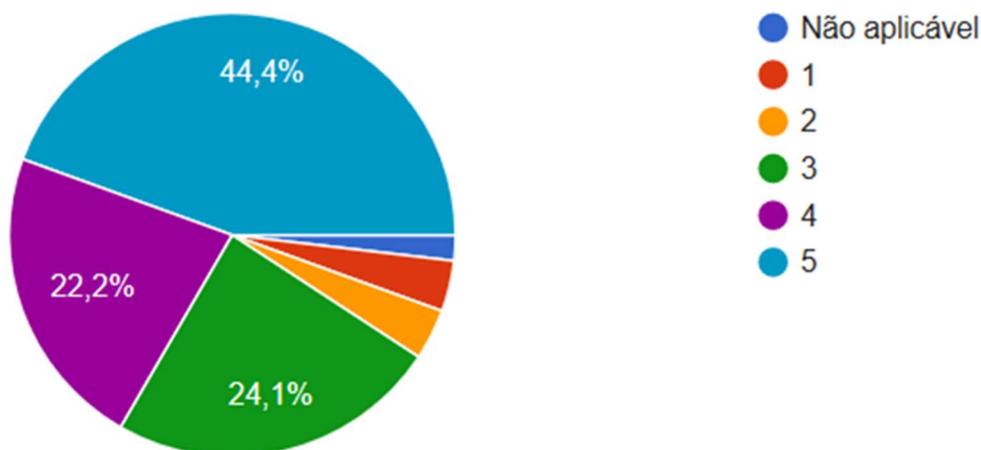
Mi. P. (menino, 9 anos)

“Eu queria mudar, queria que fosse um chão de pedras. Aquela pedra, sabe... Pedra, sabe? Aquele quadrado de pedra. É isso aí!”

V. P. (menina, 8 anos)

A indagação sobre o material de revestimento do piso do quarto, conquanto não tenha sido de alta relevância para as crianças, também foi solicitada aos pais (Gráfico 27). Muitos mostraram-se particularmente sensíveis sobre este aspeto (44,4% e 22,2% atribuíram elevada importância sobre este componente), embora no discurso proferido pelas crianças, o piso da casa tenha poucas alterações. Talvez pelo fato de a publicidade e os fabricantes divulgarem os pisos em madeira ou em material semelhante (flutuante) como uma excelente alternativa para aliar conforto térmico, acústico e fácil manutenção, a sua adoção nos projetos e nas construções tenha se padronizado. Com a exposição das opiniões das crianças, evidenciou-se que o paradigma estabelecido deve ser revisto para os diversos ambientes que compõem os interiores.

Gráfico 27 - Em que medida considera importante a escolha do revestimento de piso para o quarto do(s) seu(s) filho(s)? (Sendo 1 muito pouco e 5 muito importante).



4.5 Projetar o espaço da casa

A abordagem do tema *projetar o espaço da casa* pretendia captar a percepção espacial das crianças numa projeção futura, tentando extrair contribuições para melhorar os projetos de arquitetura. Pareceu-nos, inicialmente, complicado explicar as questões às crianças, pois seria necessária uma capacidade de abstração elevada. Por meio de sua habilidade inata para o exercício de *faz-de-conta* (Corsaro, 2002), as crianças surpreenderam-nos e captaram muito bem o nosso objetivo. Como a pesquisa abordou o assunto Arquitetura, precisávamos de esclarecer a função do arquiteto pela ótica das crianças. Ao propormos um pequeno jogo de representações, tão popular nesse grupo social, transformamos nossos entrevistados em clientes de projeto.

4.5.1 O arquiteto pela perspectiva das crianças

Anteriormente à proposta lúdica de *faz-de-conta*, indagamos às crianças se elas conheciam qual era a função do arquiteto. As respostas elucidaram que um número muito expressivo das crianças sabia, ou pelo menos tinha noção, de que o

arquiteto era um profissional cuja atividade encontrava-se ligada à construção e ao desenho, embora não soubessem de todos os pormenores sobre as atribuições deste ofício. Pouquíssimas disseram não saber do que se tratava, mas ao iniciarmos a explicação, já nos interrompiam com suas ideias e comentários. Essa ciência da profissão demonstrou que a geração atual está muito mais atenta e informada sobre o mundo dos adultos e suas particularidades. A exposição dos assuntos para encorajar as crianças a pensar e agir no meio em que vivem, deixam-nas muito mais conscientes sobre tudo que as cerca.

“Um arquiteto, (risos), desculpa você está me fazendo rir, um arquiteto ele faz a obra da casa, por exemplo, como é que vai ter que ser construída, a forma dela. E os engenheiros constroem a casa pro arquiteto. Então o arquiteto é “entre aspas” o chefão!”

V. P. (menina, 8 anos)

“Humm, mais ou menos. Que desenha casas.”

D.C. (menino, 8 anos)

“Sim, ele praticamente desenha as casas, faz o projeto de como ela vai ser, praticamente o arquiteto é uma coisa que eu não conheço muito bem, mas agora vou por causa da construção da casa nova...”

B.L. (menino, 9 anos)

“Acho que sim! Ele estuda como é que podemos fazer as casas e mede o perímetro e a área para que nós consigamos habitar nessa localidade.”

M.P. (menina, 9 anos)

“Sim, minha mãe é arquiteta!”

J.F. (menino, 9 anos)

“Sim, acho que consigo dizer. Ele faz a..., ele não constrói as casas, ele faz a parte, ele faz o rosto da casa.”

F.E. (menina, 8 anos)

“Acho que tem a ver com casas.”

T.M. (menino, 7 anos)

“Ele desenha num papel azul ou de outras cores e os construtores olham para o papel e constroem a casa.”

T.R. (menino, 7 anos)

“Ah, eu sei! Constrói coisas?”

J.V. (menino, 6 anos)

Pudemos comprovar as afirmações feitas ao observarmos alguns dos desenhos elaborados pelas crianças da faixa etária dos 8/9 anos. Na atividade de desenho que propusemos, alguns deram preferência para reproduzir os interiores de suas residências. Nem sempre ilustraram os ambientes da casa toda, mas os seus sítios preferidos. Curiosamente, os desenhos elaborados conduzem-nos à associação de plantas baixas (Ilustração 7) e mesmo cortes (Ilustração 8).

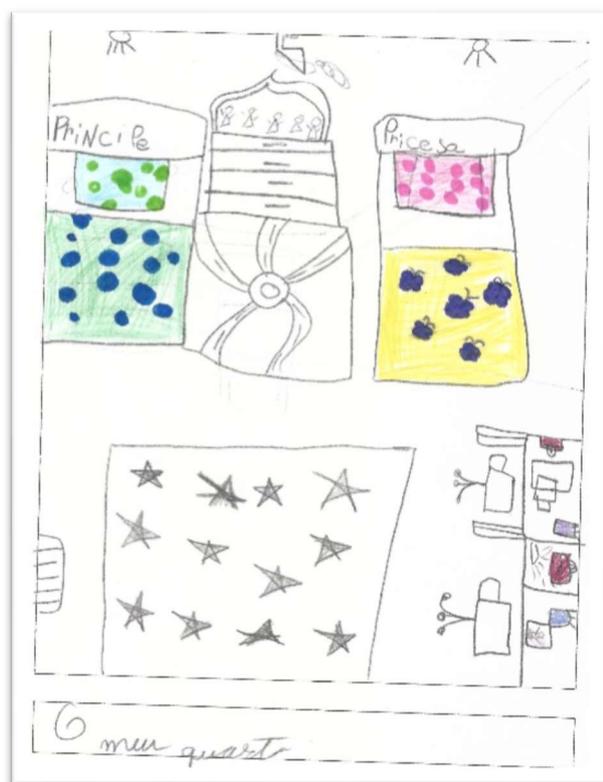


Ilustração 7 - Desenho elaborado por menina, 8 anos - representação do sítio preferido da casa.

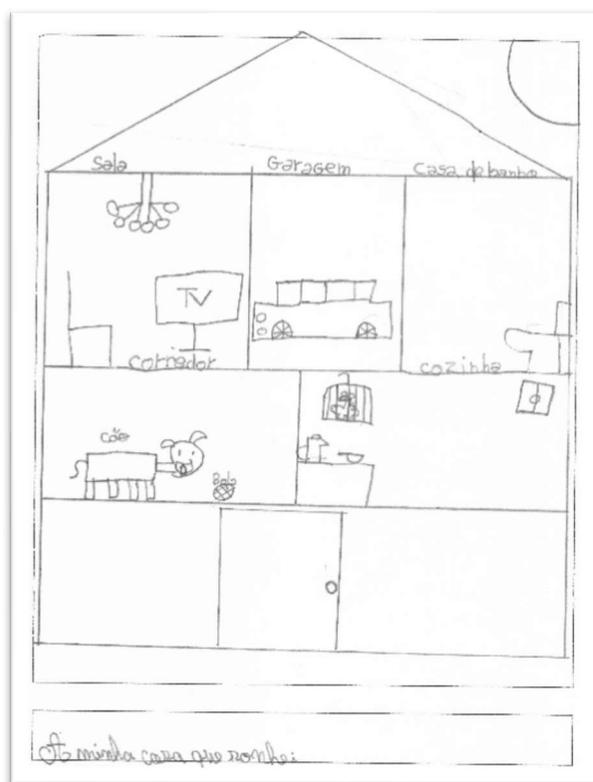


Ilustração 8 - Desenho elaborado por menino, 8 anos - representação da casa dos sonhos com combinação de interior e exterior.

Não são exatamente plantas baixas, pois há o rebatimento dos objetos, com a exposição de todas as suas componentes no plano do papel, mas também não são vistas frontais nem perspectivas. As crianças que optaram por essa forma de representação pareciam buscar uma vista superior de como se distribui a segmentação do espaço e a disposição do mobiliário (Ilustrações 9 e 10).

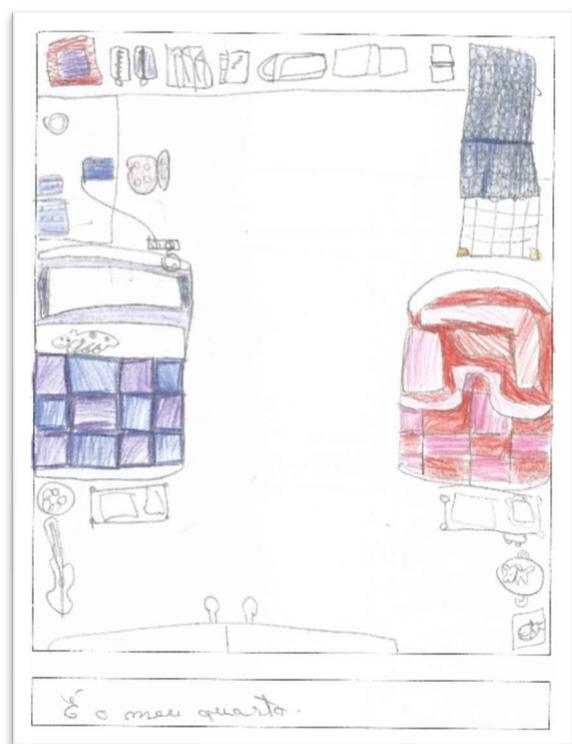


Ilustração 9 – Desenho elaborado por menina, 9 anos – Representação do quarto numa espécie de vista superior (planta baixa).

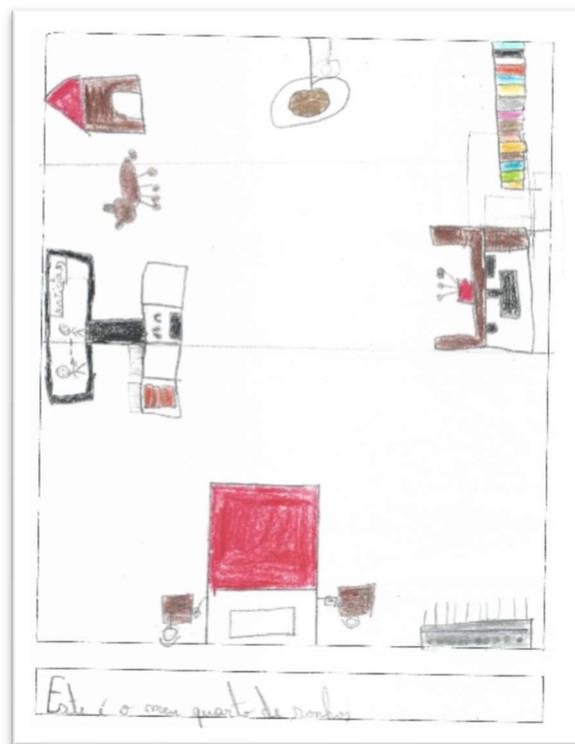


Ilustração 10 - Desenho elaborado por menino, 9 anos - representação do quarto numa espécie de vista superior (planta baixa).

Em outros casos, ao utilizarem o corte, pretendiam representar interior e exterior ao mesmo tempo, mas sem os “ruídos”, que muitas vezes nos confundem na transparência ilustrada nos desenhos de crianças pequenas (como quando pretendem representar um animal grávido, por exemplo, e desenham o filhote na localização do abdome). O que vimos foi a realização de seções longitudinais ou transversais da casa, mantendo os contornos externos de sua forma, mas salientando os aspectos interiores. Esse tipo de opção para representação da casa chamou-nos a atenção, pois a seção de um objeto ou mesmo de um edifício é uma das formas de representação mais difíceis para decomposição e entendimento do espaço

construído; embora seja também um dos recursos mais esclarecedores sobre o mesmo (Ilustrações 11 e 12).

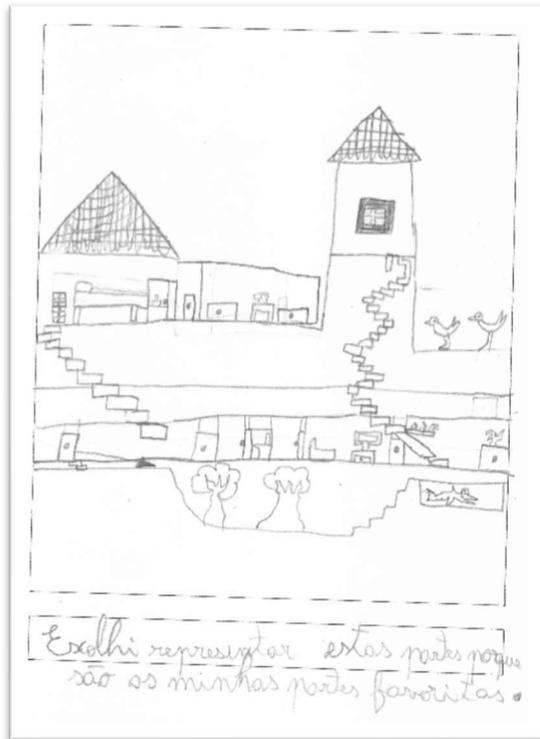


Ilustração 11 – Desenho elaborado por menino, 8 anos – representação da casa por uma seção ou corte do visual exterior e interior.

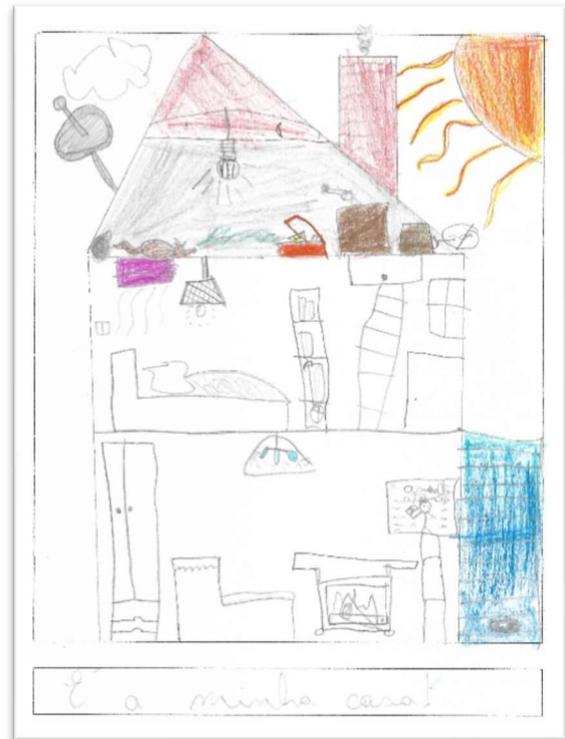


Ilustração 12 – Desenho elaborado por menino, 9 anos – representação da casa por uma seção ou corte do visual exterior e interior.

A utilização deste tipo de desenho pôde nos mostrar que a esta altura as crianças têm um domínio maior da abstração para representar o espaço. Além disso, possibilitou-nos supor que o contato propiciado pela tecnologia, digamos pelos conteúdos disponíveis na internet, desde muito cedo, tornam-nas habituadas à exposição dos desenhos técnicos de arquitetura. Os videogames, por exemplo, permitem que elas criem e recriem os cenários onde irão jogar, como se fossem os próprios arquitetos.

4.5.2 A encomenda do projeto da casa – brincando de *faz-de-conta*

A sugestão apresentada às crianças para representarem o papel de cliente *na encomenda do projeto da casa*, dialogando com o arquiteto para expor suas necessidades trouxe mais informações contundentes. Muitos demandaram para a sua casa futura exatamente os mesmos espaços da atual, enfatizando, entretanto, o dimensionamento maior das divisões internas. Houve casos de participantes que não se sentiram à vontade para participar deste exercício de interpretação, cremos que talvez se tenham constrangido a falar sobre esse assunto sem a presença dos pais. Algumas das crianças entrevistadas manifestaram seu contentamento com a residência atual, sem acharem necessária a realização de um novo projeto.

“Que a casa fosse uma mansão! A minha casa já é! Eu queria um bocado maior.”

L.L. (menino, 7 anos)

“Eu diria que... (hesitou um pouco), não faço a mínima ideia! (Risos) É porque a casa já é muito boa e há muito poucas coisas que possam mudar! (...) É, é bom! O meu pai está sempre na cozinha e a minha mãe está sempre a trabalhar e trabalhar e ela não está muito no computador, porque ela é mais de artes. E eu sou mais de computador e a J [irmã] é mais de artes! Eu e o pai estamos mais ligados às coisas eletrônicas e a J e a mãe costumam estar mais ligadas às artes e aos materiais.”

S.C. (menina, 10 anos)

Uma menção chamou nossa especial atenção: a inclusão do sótão. Este foi referido algumas vezes, dando-nos a impressão de que sua existência ultrapassa a de um local exclusivo de arrumos, mas também de aventuras, de memórias e do desconhecido para o imaginário infantil. Como referiu Teixeira Fernandes (1992: p. 73) em sua reflexão sobre o espaço social e suas representações, “Subterrâneos e sótãos não são lugares habituais da existência. Neles moram e se buscam coisas abandonadas e, através deles, se regressa ao passado. Estão habitualmente possuídos por sombras e por imagens. São, em certas circunstâncias, lugares de refúgio e a sua penetração põe em contacto com o mais secreto da vida.”

“Querida, se calhar, uma vivenda, com piscina, depois a casa teria dois andares. Teria um quintal. Teria o meu quarto, a cozinha, a sala, a casa de banho e se calhar mais uma sala para eu brincar. Ah, depois ainda tinha um sótão, com jacuzzi lá e dava para abrir o telhado para o sol entrar quando quisesse.”

T.M. (menino, 7 anos)

“Com sótão, três quartos, quatro casas de banho, com duas piscinas, com campo de ténis, com cesto de basquetebol, e depois outra casa que é a casa da minha avó e depois lâmpadas, muitos candeeiros e mais nada. (...) Eu não tenho sótão. (...) e é um espaço onde coisas que eu já não uso podem ficar lá e não ocupam muito.”

T.A. (menino, 7 anos)

“Em vez de serem três quartos, seriam cinco quartos, assim guardávamos um para a visita e cada um teria o seu quarto separado. E uma cozinha maior, porque nós não comemos quase lá, uma sala ao pé da cozinha e uma despensa maior e um sótão e um jardim. [Gostava do sótão] Porque nós temos muita tralha lá em casa! Pra ninguém reparar que nós temos muito tralha!”

H. M. C. (menina, 6 anos)

“Uma casa com andares e sótão! Acho que o sótão é um bom sítio para guardar as coisas, ter um lugar para estar sozinhos, como já disse eles [seus filhos no futuro] irão partilhar o quarto. Acho que podiam ter umas secretárias no sótão para escrever, para fazer os trabalhos de casa e pedia, não sei se já ouviu falar, mas é uma espécie de armário, e lá dentro tem muitas gavetas, para guardar papéis importantes, desenhos dos filhos, material escolar, trabalhos de casa.”

E.A. (menina, 9 anos)

Outro quesito esclarecedor abordava se preferiam que o arquiteto desenhasse uma vivenda/moradia individual ou um apartamento. As crianças demonstraram uma preferência natural pelas vivendas isoladas, pois entendem que o espaço de uma casa tende a ser mais generoso nas suas proporções e nas experiências da intimidade. Não julgaram o apartamento como o melhor tipo de casa. Ao indagarmos o porquê, as respostas evidenciaram a necessidade de interação com os espaços exteriores e a liberdade de movimentar-se livremente, sem a preocupação com os ruídos que possam provocar desconforto aos que moram no andar inferior. “O homem da cidade moderna, que habita em residências amontoadas em camadas sobrepostas, vem perdendo, por outro lado, o valor da intimidade que era conferido pelos seus diversos níveis” (Fernandes, 1992: p. 75).

“Tenho uma casa média. Pedia uma vivenda, com jardim, porque jardim eu não tenho. Só que eu tenho duas casas, uma que é vivenda e outra que é num prédio! [Prefiro a vivenda] Porque tenho mais espaço, tenho um jardim onde posso brincar. E além disso, nos prédios..., a casa pode ser maior! Nos prédios tem de se tapar os ouvidos, porque no meu prédio há pessoas que fazem barulho em horas que não podem!”

Mi. P. (menino, 9 anos)

“[Seria uma casa com] Uma cozinha, uma sala grande, uma sala só para ter livros, depois quadros, depois piano, é mais ou menos, uma sala, por exemplo de cultura. Depois pedia uma casa de banho normal, um quarto com brinquedos e um quarto com a minha cama. No quarto com a minha cama é o mesmo com os brinquedos! Depois queria também um quarto muito grande para a minha avó e um quarto muito, muito, muito grande para os meus pais, para eles terem espaço e um quarto também grande para o meu irmão.”

M.P. (menina, 9 anos)

“Eu nunca tive uma piscina, gostava de ter, também gostava de ter uma casa que fosse tipo uma vivenda, porque eu vivo num prédio; e que tivesse dois andares. Só por aí. Que tivesse uma garagem e que essa parte fosse toda branca e lá dentro tivesse um espaço bonito e com uma cor que tenha muita vida. Também podia...”

F.E. (menina, 8 anos)

“Bem, eu diria para ser uma vivenda, porque como eu vivo num prédio, sempre gostei de viver numa vivenda. Sempre. Dentro dessa vivenda..., eu sempre gostei de uma casa com escadas, portanto, teria escadas, com quintal, ... Porque se tivesse escadas, a vivenda é maior, e, assim, posso ter mais espaço na casa, para brincar e essas coisas. Porque costumo fazer das escadas tipo montanhas, adoro essas coisas com as minhas bonecas.”

E.C. (menina, 8 anos)

Pelos testemunhos das crianças lembrámos que as construções verticalizadas são uma resposta dos arquitetos para a demanda de criação de espaços de habitação para uma população crescente de outrora e que se aglomerava em determinadas regiões, onde a disponibilidade dos terrenos não era tão farta. Ocorre que a continuidade desse processo construtivo de massa já não se justifica pelo aumento populacional, uma vez que o crescimento demográfico em Portugal está em ritmo bastante lento, originando, inclusive, uma crise geracional e de estabilidade social. A

permanência na concepção deste tipo arquitetônico é feita, então, mais por um hábito do que mesmo por uma necessidade.

4.5.3 Projeção da futura casa e o ambiente mais importante

Quando apresentámos a questão sobre qual ambiente da futura casa deveria ser projetado pelo arquiteto com maior dedicação, intencionámos confirmar com as crianças quais os espaços da casa que representavam as suas áreas de preferência e porquê. Com poucas exceções, o quarto, a sala e o jardim ocuparam lugar de destaque. As justificativas para as escolhas corroboram o que já fora referido nas outras categorias de análise. O jardim configura o espaço da liberdade para a brincadeira, de contato com o mundo exterior, das possibilidades de livre movimentação. As crianças dispõem de muita energia e expressam a necessidade de extravasar sua vitalidade nos espaços exteriores.

“Hummm, acho que seria o jardim. Porque se tivesse assim uma casa assim com jardim grande, muito grande, era lá onde eu passava a maior parte do tempo.”

A.O. (menino, 9 anos)

A sala representa a área de convívio com os outros membros da família; é um lugar de interação, mas também de aconchego e descontração. Concentra as possibilidades de trocas de experiência do dia-a-dia com os pais e/ou irmãos. Este espaço simboliza a vivência coletiva, o compartilhamento de momentos de lazer em reunião aos seus familiares, aqueles que são a referência mais próxima de identidade, mas que passam a maior parte da jornada diária distantes uns dos outros.

“Eu acho que para mim é a sala! Sim, porque na sala, como temos televisão, costumo ver muitos filmes com os meus pais.”

E. C. (menina, 8 anos)

Já o quarto é o espaço de privacidade, de relaxamento, tanto do corpo como da mente, das atividades quotidianas. Para as crianças representa inclusive o espaço das brincadeiras e da diversão.

“O quarto. Porque é uma zona que se deve estar confortável, se deve estar à vontade.”

G.D. (menino, 9 anos)

“O quarto. Porque é onde eu brinco, é o melhor lugar da casa, é onde me divirto!”

J.F. (menino, 9 anos)

Observamos mais um dado curioso, que nos surpreendeu. Algumas das crianças projetaram-se para o futuro, e procuraram colocar-se na posição de adulto. Nessa reprodução interpretativa, o ambiente que consideravam mais importante era o quarto, mas o quarto do(s) filho(s). Este comportamento pôde sinalizar que esta nova geração já está mais consciente da importância de se respeitar as opiniões de todos, independentemente de sua faixa etária. Atentar para a construção de melhores espaços para as crianças significa entender que a cidadania também é reforçada por meio da arquitetura.

“O quarto dos meus filhos e o meu quarto!”

M.L.R. (menina, 6 anos)

“O terraço! Porque é onde eu posso brincar com meus filhos.”

S.G. (menino, 9 anos)

*“O quarto do meu filho e a cor. Meio amarelado, meio alaranjado! [Gostava de pintar]
O quarto do meu filho, sim.”*

G.R. (menino, 8 anos)

4.6 Outras considerações das crianças

Esse processo de diálogo com as crianças acabou por deixar transparecer outros aspectos relevantes, mas que não estavam óbvios quando da composição do guião das entrevistas. Por essa razão, acabamos por incluir uma outra categoria intitulada *outras considerações das crianças*. Relataremos a seguir quais os pontos identificados e sua correlação com o posicionamento dos pais inquiridos.

4.6.1 A ausência de espaço para brincar no quarto

A menção à *ausência de espaço para brincar no quarto* realçou a importância do planejamento e do dimensionamento dos elementos que farão a composição do espaço do quarto da criança. Essa observação apareceu em momentos diversos das conversas, mas foi referida algumas vezes. As crianças explicaram que embora gostem de estar em seu quarto, a presença de mobília em excesso ou fora das proporções adequadas ao espaço prejudica a existência de áreas vagas, que sirvam às brincadeiras. Por isso, acabam por ter de escolher outro ambiente e deslocar-se para lá para que a diversão possa ocorrer.

“Não [costumo brincar no quarto]. É demasiado pequeno por causa das duas camas que estão lá! [Brinco] No hall de entrada e na sala.”

G.D. (menino, 9 anos)

“Não, [brinco] é mais na sala. É porque tem mais espaço.”

R. S. (menino, 9 anos)

“Não, porque [o quarto] é fechado. Não tem muito espaço. (...) Queria que o meu quarto fosse mais espaçoso, tivesse mais espaço. [Para] Por uma biblioteca também com os livros que eu já li. E depois queria ter no meu espaço o meu piano, e depois queria ter uma cama e alguns brinquedos.”

M.P. (menina, 9 anos)

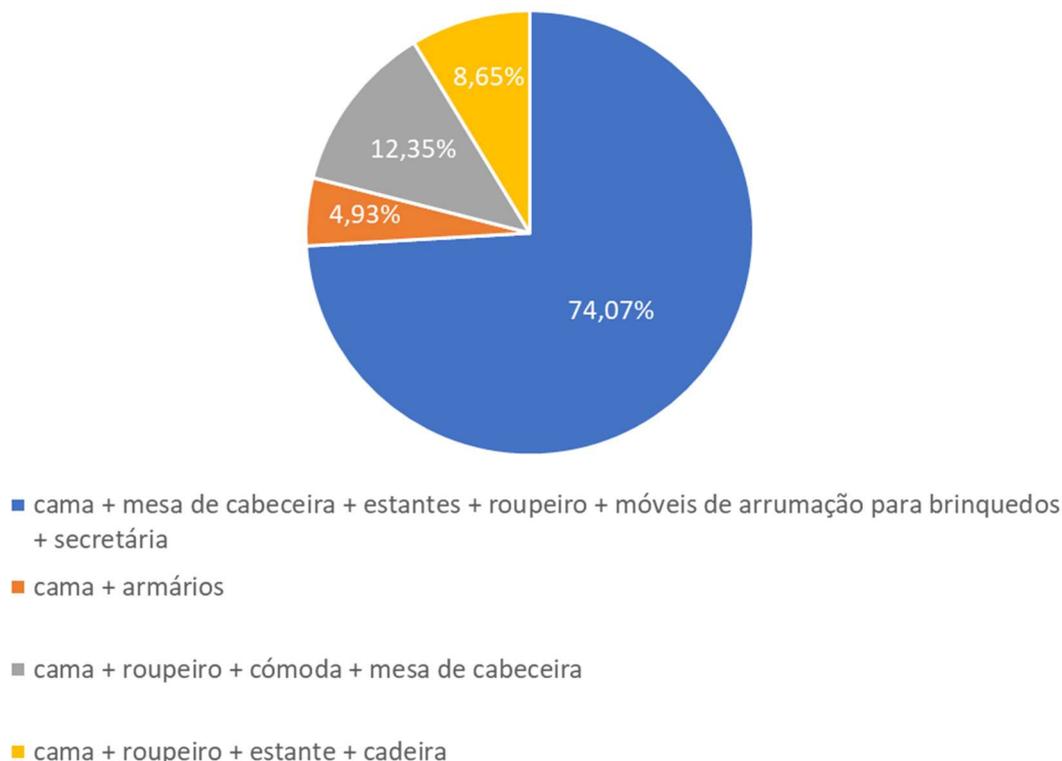
“Gostaria de mudar prateleiras para ter mais espaço pra fazer mais legos e também gostaria de mudar a maior parte da cama, porque também não é confortável.”

M.S. (menino, 7 anos)

A falta de espaço para a brincadeira e o conseqüente deslocamento da criança para outro ambiente da casa pode levar a uma interrupção nesse processo tão importante para o seu desenvolvimento. Em muitos casos, a brincadeira necessita de uma atmosfera tranquila, sem interferências, para auxiliar a imaginação a recriar o mundo real pelo mundo fantástico. Quando não disponibilizamos às crianças essa alternativa, acabamos por as impelir para o amadurecimento precoce com a negação da vivência da infância.

Em sequência, analisámos a descrição que os pais participantes elaboraram sobre o mobiliário que compõe o espaço do quarto dos filhos (Gráfico 28). Uma vez mais, trabalhamos com uma pergunta aberta que nos forneceu 54 respostas distintas. Tivemos de interpretar os dados colhidos para podermos quantificar as repetições e salientar os pontos diferenciados.

Gráfico 28 - Mobiliário que compõe o(s) quarto(s) do(s) filho(s)



Notámos a prevalência da distribuição do mobiliário pela conjugação dos fatores relacionados à armazenagem, repouso, estudo/trabalho, refletindo os anseios e a cultura do espaço social dos adultos. Pelo que pudemos extrair dos questionários, como a composição do quarto é elaborada, praticamente, pela aquisição de mobiliário pronto e pelas ideias dos próprios pais, os objetos podem não estar distribuídos adequadamente ao espaço disponível. A elaboração de um trabalho de arquitetura de interiores busca adequar às proporções dos ambientes, o mobiliário que o conformará. O erro de distribuição e de dimensionamento pode resultar em espaços inapropriados para suas funções e experiências de vida.

4.6.2 A secretária no quarto

A interrogação sobre a utilidade da secretária e sua real necessidade no espaço do quarto das crianças pertencentes à faixa etária estudada, surgiu-nos como uma revelação. Temos um padrão pré-estabelecido dos componentes do espaço do quarto, quase como se todos eles devessem seguir o mesmo modelo. Inclusive ao visitarmos lojas de decoração de interiores e de mobiliário, os cenários em exposição reproduzem sempre moldes semelhantes. Ao dialogarmos com as crianças, pudemos compreender que no intervalo etário em questão, nem sempre a presença de uma secretária é imprescindível. Estão numa fase inicial de instrução e, naturalmente, muitos necessitam de auxílio e apoio dos pais para conseguir concluir tarefas escolares ou até para estudar.

“Sim, [a secretária está] à frente da minha cama. Às vezes não posso [usar], porque é a minha irmã [mais velha] que usa. Eu vou para a sala, porque é o sítio onde o meu pai tá lá mais vezes e ele pode me ajudar.”

F.E. (menina, 8 anos)

“Os tpc’s (trabalhos para casa) faço no escritório ou na cozinha com a minha mãe, ahnnn, e no quarto, leio e pronto.”

A.O. (menino, 9 anos)

“Sim [tenho uma secretária no quarto], mas eu não faço na secretária, costumo mesmo fazer [os trabalhos para casa] na sala.”

S.N. (menino, 8 anos)

“[Estudo] Em dois sítios: na casa de banho e na sala! E também no quarto dos meus pais.”

R.C. (menino, 7 anos)

A ideia pré-concebida que temos sobre o espaço do quarto atribui às crianças uma responsabilidade, o estudo individual, que eles precisam alcançar com o tempo e o amadurecimento. Além disso, a presença física de um móvel cujas funções não se justificam, só está a tirar área livre que poderia servir para o ato de brincar.

“Eu também brinco em outras mesas que eu tenho no quarto. Não brinco só na secretária! A secretária é mais para os trabalhos manuais e depois onde brinco é numa mesa que tenho no meu quarto. Tenho a mesinha de cabeceira e depois três passos pro lado e tenho uma mesa.”

H.M.C. (menina, 6 anos)

“Não, faço [os trabalhos para casa] na sala. Tenho [uma secretária], mas não uso, só mais as gavetas.”

T.A. (menino, 7 anos)

Entre as crianças entrevistadas, somente as mais velhas é que efetivamente declararam utilizar a escrivaninha para os fins de estudo.

“Sim, tenho uma secretária para estudar e para desenhar!”

S.F. (menina, 8 anos)

“Gosto de brincar com a minha irmã, como já disse, e gosto de ler o livro sentada na minha cama e também gosto de quando estou a fazer os trabalhos de casa não ter barulho à minha volta.”

M.C. (menina, 9 anos)

As composições dos quartos descritas pelos pais inquiridos também seguem o modelo pré-estabelecido dos adultos, com algumas exceções evidentemente. Essa ideia de organização espacial tipicamente elaborada pelos pais quando do planejamento do espaço destinado aos filhos é confirmada pelos gráficos 29 e 30. A presença da secretária no quarto infantil é uma convicção do grupo dos adultos. 81,5% dos pais participantes confirmaram a presença da secretária no quarto dos filhos. Em contrapartida, 53,7% declararam que a escolha desta peça da mobília não foi feita pelas crianças, reforçando a compreensão de que a sua presença é impingida pelos adultos.

Gráfico 29 - Seu(s) filho(s) tem(têm) uma secretária no quarto?

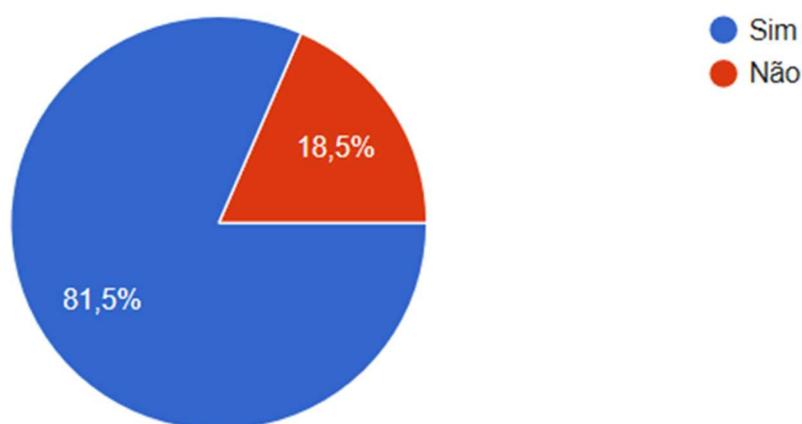
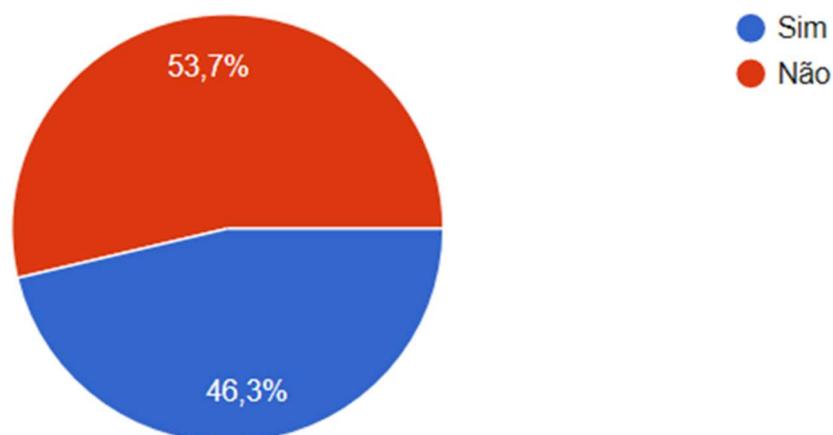


Gráfico 30 - Foi(foram) a(s) criança(s) que escolheu(ram) a secretária?



As crianças, quando questionadas sobre a composição atual do espaço de seus quartos e numa projeção futura o que não poderia faltar nele, também mencionaram a escrivaninha.

“Ahhh, isso é muito difícil! Muitos brinquedos, uma mesa, um armário para por lá a roupa, um aquário, um cão, quase tudo.”

L.P. (menino, 9 anos)

“Não podia faltar a cama, secretária, ahmm, as minhas gavetas, porque eu preciso delas, armário, espaço e é só isso!”

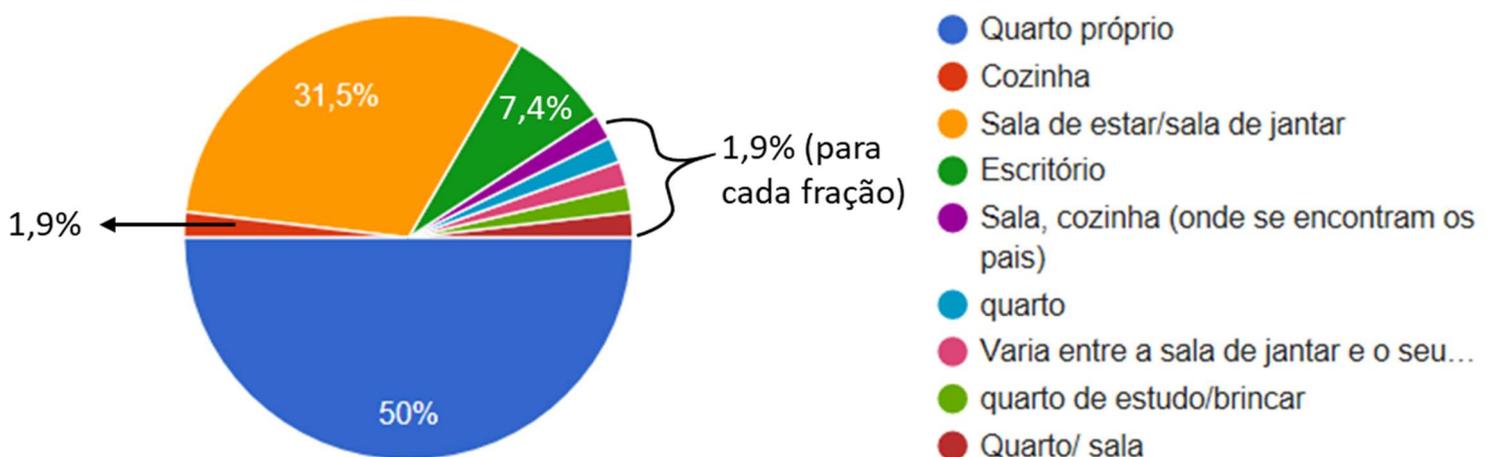
L.C. (menina, 8 anos)

“[Colocava] Uma cama grande, espaçosa, uma televisão, uma secretária e não sei mais, um armário de roupa, e mais nada!”

J.M.M. (menino, 9 anos)

O padrão proposto pela sociedade vai-se alastrando com a passagem deste de geração a geração. Entretanto, ao averiguarmos junto aos pais a real necessidade deste móvel, especificamente, para a finalidade de estudo, percebemos que suas respostas traduzem um desencontro para/com essa fase de desenvolvimento das crianças (Gráfico 31).

Gráfico 31 - Em que ambiente da casa seu(s) filho(s) faz(em) os trabalhos para casa e/ou estuda(am)?



Segundo eles próprios, 51,9% dos seus filhos utilizam o ambiente do quarto para fins de estudo. Convém recordarmos aqui, que os pais colaboradores possuem filhos em idades escolares bastante distintas. Apesar da representatividade significativa do gráfico (superior à metade), ainda podemos duvidar da imprescindível obrigação de dispor deste móvel no espaço do quarto.

Conferir ao quarto o prolongamento da atividade escolar, trazendo para o ambiente doméstico o “ofício de aluno” (Sirota, 2001: p.16), pode subtrair ao mesmo a associação e o espaço à brincadeira.

4.6.3 O papel da televisão – vantagens e desvantagens

A presença da televisão e o uso do espaço salientou que este aparelho eletrônico permanece como uma das principais fontes de entretenimento para as crianças. Alguns dos entrevistados atribuíram elevada significância a este equipamento, salientando a sua presença como um dos componentes favoritos na composição do quarto atual ou do quarto futuro.

“Deixe-me cá ver... Se calhar a televisão. Tenho televisão no quarto.”

T.M. (menino, 7 anos)

“Punha lá mais brinquedos. E uma televisão! Mais brinquedos e uma televisão.”

J.E. (menino, 7 anos)

A relação entre as televisões e as crianças tem gerado controvérsia. Por um lado, há quem defenda seu uso como mais um instrumento de informação e diversão e por outro, existem aqueles que garantem que a influência dos programas televisivos para as crianças é mais nociva do que benéfica.

Apesar de as crianças desempenharem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas comumente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informação cultural do que podem processar e compreender (Corsaro, 1992a: p. 96)³³.

³³ Tradução livre da autora. No original “Although children play an active role in the production of cultural routines with adults, they most often occupy subordinate positions and are exposed to much more cultural information than they can process and understand” (Corsaro, 1992a: p. 96).

A imensa diversidade de canais e de programas que se podem aceder, no tempo que desejar, é motivo de sedução. O grande problema reside no fato de as crianças ainda não possuírem consciência crítica suficientemente desenvolvida, causando-lhes certa confusão mental sobre os valores expostos nos programas transmitidos e a sua coerência com os hábitos e comportamentos defendidos pela família. Ter acesso a este conteúdo de *media* sem a supervisão orientada dos pais pode ser prejudicial para a formação e o desenvolvimento saudável das crianças.

Precisamos, entretanto, reconhecer que o equipamento também faz companhia às crianças, quando os pais estão ausentes ou ocupados com os assuntos quotidianos. Para além disso, é necessário entender que, em certos momentos do dia, depois de horas de “trabalho escolar”, as crianças também possam aliar o momento de ver desenhos animados ao lazer, à distração.

“Passo [bastante tempo no quarto], quando estou a brincar fico lá muito tempo. Mas depois eu arrumo e vou à sala, para ver televisão, ver meus bonecos.”

M.L.R. (menina, 6 anos)

“Não, a maior parte [do tempo, quando estou em casa] é na sala. Porque gosto de ver televisão.”

S.G. (menino, 9 anos)

O fato de os aparelhos televisores hoje conseguirem ter acesso às redes de informação, torna-os mais interessantes, pois além do conteúdo disponível nos mais de cem canais de distribuição, ainda é possível obter mais diversão pela internet. Adicionamos a isso, o fato de a televisão também ser o veículo que trabalha em conjunto com as consolas de videojogos. Os meninos tendem a buscar mais esse tipo de entretenimento, valorizando a presença do televisor nos ambientes por eles frequentados.

“Porque na sala tem o sofá e depois tem a consola, o ipad e no quarto tenho meus brinquedos.”

J.M. (menino, 9 anos)

“Hum, depende. Quando eu quiser brincar ao lego ou ler, eu vou para o meu quarto e quando quiser jogar ao Playstation ou ver televisão vou pra sala.”

A.O. (menino, 9 anos)

“Gosto de ir ao computador, gosto de ver televisão, ...”

S.F. (menina, 8 anos)

As mensagens enviadas pelos jogos e por alguns dos programas transmitidos muitas vezes não retratam a realidade. As crianças mais jovens, segundo comprovado por psicólogos, têm mais dificuldade em fazer a distinção entre a fantasia e o real, reproduzindo ações desalinhadas dos conceitos morais, exemplificamos essa afirmação com as manifestações de violência e de desrespeito para com os pares e outros grupos sociais.

Em termos de saúde, salientamos que a exposição a variações excessivas de cor e de luz (foto estimulação), velocidade de movimento de imagens e de sons pode causar danos às estruturas cerebrais, fazendo com que o processamento das informações entre em colapso. Como reflexo disso, verificam-se os crescentes casos de convulsões em crianças e adolescentes.

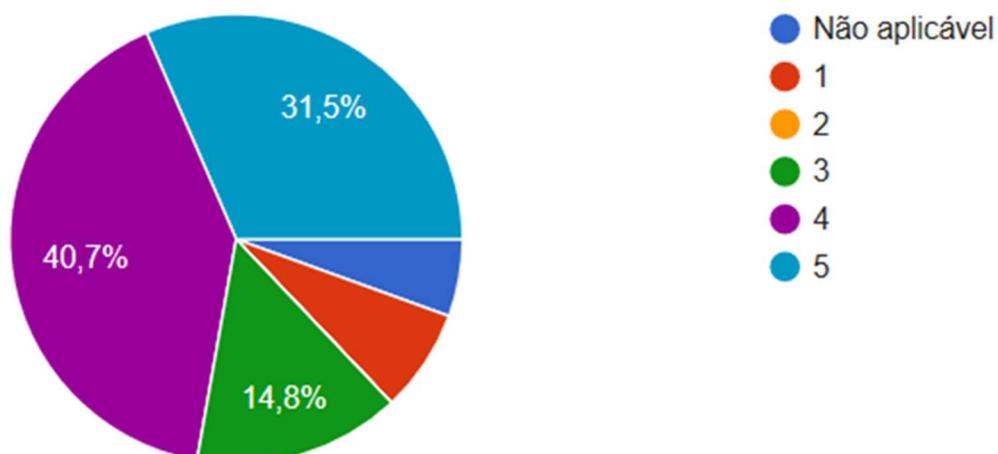
Diante de todas as razões proferidas, podemos concluir que a presença da televisão no espaço do quarto não é a melhor das opções.

4.7 Considerações finais

Para finalizarmos as análises, intentámos captar o parecer dos pais quanto a importância da participação das crianças, expondo suas ideias e opiniões sobre os assuntos referentes aos espaços da casa por elas frequentados. Nos dois gráficos subsequentes, evidenciou-se que, apesar de o discurso parental nem sempre estar alinhado com a prática na projeção do quarto dos filhos (pois os pais não estão sensibilizados às reais necessidades das crianças), a realização da pesquisa provocou uma maior comoção para o assunto.

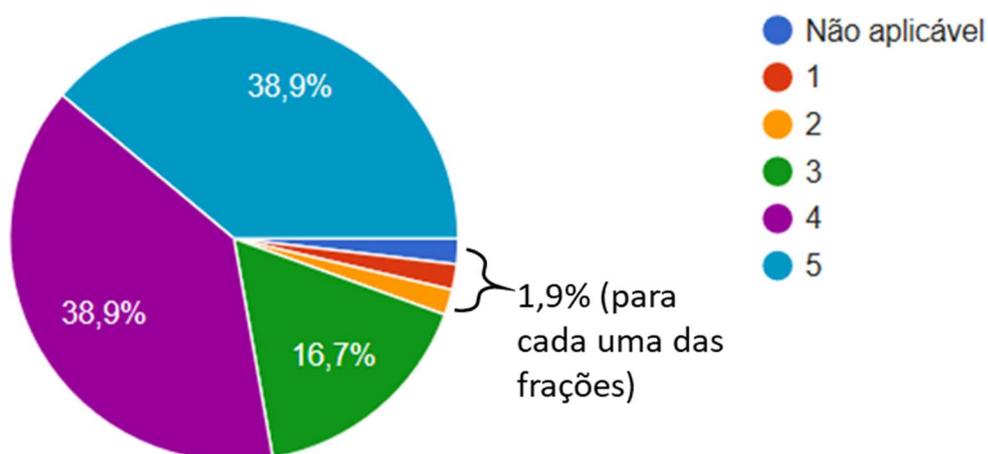
De acordo com o gráfico 32, 72,2% dos pais participantes consideraram muito relevante incluir a opinião das crianças nos assuntos referentes aos espaços utilizados por elas.

Gráfico 32 - Em que medida considera a opinião do seu filho relevante no que tange aos espaços da casa utilizados por ele? (Sendo 1 irrelevante e 5 muito relevante).



A questão final pretendeu coletar a apreciação sobre a aplicação do inquérito. Sentimo-nos vitoriosos ao enxergarmos que 94,5% dos pais cooperantes consideraram a abrangência desta pesquisa relevante (Gráfico 33).

Gráfico 33 - Qual a sua opinião acerca deste inquérito sobre a participação das crianças na construção do seu espaço no ambiente doméstico? (Sendo 1 irrelevante e 5 muito relevante).



Esperamos que nosso trabalho sirva à sociedade como um instrumento para refletir sobre a importância do espaço da casa para a criança e em como a Arquitetura pode contribuir para o seu bem-estar e para valorizar a participação e o exercício da cidadania infantil.

Conclusão

*Vê como as aves tem, debaixo d'asa,
O filho implume, no calor do ninho!...
Deves amar, criança, a tua casa!
Ama o calor do maternal carinho!*

*Dentro da casa em que nasceste és tudo...
Como tudo é feliz, no fim do dia,
Quando voltas das aulas e do estudo!
Volta, quando tu voltas, a alegria!*

*Aqui deves entrar como num templo,
Com a alma pura, e o coração sem susto:
Aqui recebes da Virtude o exemplo,
Aqui aprendes a ser meigo e justo.*

*Ama esta casa! Pede a Deus que a guarde,
Pede a Deus que a proteja eternamente!
Porque talvez, em lágrimas, mais tarde,
Te vejas, triste, desta casa ausente...*

*E, já homem, já velho e fatigado,
Te lembras da casa que perdeste,
E hás de chorar, lembrando o teu passado...
- Ama, criança, a casa em que nasceste!*

'A Casa'

Olavo Bilac, 1904³⁴

³⁴ Bilac, O. (1904) *Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia. Disponível em <https://sanderlei.com.br/PDF/Olavo-Bilac/Olavo-Bilac-Poesias-Infantis.pdf> (Consult. em: 15 Nov.2017)

O título proposto para essa dissertação, *PROJETAR O AMBIENTE ARQUITETÔNICO PARA A INFÂNCIA: o espaço da casa que faz sonhar, criar, brincar e crescer*, tentou aglutinar em poucas palavras a força propulsora para todo o desenvolvimento do presente trabalho. Em tom poético, conjugámos todas as qualidades que um espaço infantil era suposto apresentar: o *locus* para devanear, para libertar a imaginação, para entreter-se sem preocupações, para desenvolver-se plenamente rumo ao futuro.

Estávamos mais inclinados em entender a dinâmica dos quartos infantis e o agrado que estes ambientes proporcionavam aos seus usuários. Era uma situação que observávamos na vida quotidiana, em que os pais estavam sempre a conceber projetos de quartos para os seus filhos, mas que acabavam por definir esses espaços muito mais segundo as suas necessidades do que objetivando quem iria ou deveria lá viver e ter seu próprio ambiente. Em alguns eventos do exercício profissional, pudemos perceber que, ao conversarmos com as crianças, quando os pais assim o permitiam, a ideia entre o que realmente queriam para o espaço do seu quarto e o resultado construído era destoante.

Identificámos, pois, a importância de conceder às crianças o direito de expressar suas opiniões e intervir no próprio espaço. Essa epifania permitiu-nos formular a questão principal do trabalho que consiste em como podemos conhecer as opiniões e percepções das crianças sobre o espaço da casa.

A partir da interrogação inicial uma avalanche de outras considerações nos acometeram. Precisávamos de compreender, primeiramente, se a presença de crianças no espaço da casa da família promovia alterações na organização do seu espaço interno. Para começarmos a esclarecer essa questão, entranhamo-nos num estudo histórico para conhecermos como se processaram as transformações da sociedade, das relações, da cultura, das mentalidades e de que forma todas essas manifestações foram expressas na arquitetura doméstica.

O percurso ao passado fez brotar a iminência por se esclarecer os significados da casa, da família e da infância.

O habitar surge como a própria condição essencial da existência humana, anterior, portanto, a toda arquitetura: habitar é habitar o mundo, ser no mundo, existir. Circunstância relativa à satisfação das condições psicofisiológicas do ser humano, de seu ser como indivíduo e parte integrante do grupo social (Felippe, 2010: p. 301).

A compreensão do habitar reforçou a posição de destaque da arquitetura de interiores para o homem. Zevi (1978: p. 24) discorreu sobre a importância do espaço interno e o seu eco na arquitetura:

A definição mais precisa que se possa dar atualmente da arquitetura é a que tem em conta o espaço interior. A arquitetura bela será a arquitetura que tem um espaço interior que nos atrai, nos eleva, nos subjuga espiritualmente; a arquitetura feia será aquela que tem um espaço interior que nos aborrece e nos repele. Mas o importante é estabelecer que tudo o que não tem espaço interior não é arquitetura.

Nós vivemos, no sentido mais amplo da palavra, a maior parte do tempo em espaços interiores. Se estes são capazes de afetar e transformar até os seres mais experientes, qual será o seu efeito sobre aqueles que se encontram no estágio inicial da vida? Para encontramos respostas, nosso trajeto permeou diversas áreas de conhecimento, pois era impossível apreendermos todos os conceitos necessários sem os contributos de Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Pediatria etc. acerca do grupo social das crianças.

As leituras realizadas permitiram-nos construir o encadeamento do pensamento para nos orientarmos em direção aos objetivos estabelecidos previamente.

A infância trilhou um longo caminho até o pleno reconhecimento de seu estatuto social. E esse caminho sempre esteve ligado à família, pois, foi, no seu seio, que sempre se iniciou e continua a iniciar-se a experiência de socialização. O ápice dos esforços por atribuir às crianças uma categoria social culminou com os princípios estabelecidos pela Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia

Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. A visibilidade transposta às crianças fomentou a necessidade de distinguir suas particularidades e promover respostas adequadas aos seus modos de vida e percepções.

A presente investigação buscou identificar as necessidades das crianças para que consigam alcançar o desenvolvimento pleno e saudável. Surgiu naturalmente a evidência do papel social da arquitetura na moldagem das crianças. Muitas de suas necessidades podem ser satisfeitas por meio de espaços bem preparados e bem concebidos para o desenrolar de suas vivências e experiências. “Estas necessidades não estão restritas unicamente às questões materiais e de utilização de ambientes, mas também abrangem as qualidades que apoiam e incentivam o desenvolvimento anímico e espiritual” (Mösch, 2014: *on line*).

Entretanto, para captarmos como os projetos de arquitetura para a infância poderiam alcançar o sucesso esperado, carecíamos de conhecer e compreender como se processa a percepção espacial infantil. Ao desbravar o meio que a cerca, as crianças descobrem o mundo. Essa descoberta é possibilitada pela sua ação e pela manifestação das experiências sensoriais que se promoveram através da atividade volitiva. O processamento dos conhecimentos adquiridos conduz à quimera e, a imaginação transporta as crianças para o seu universo próprio, onde o entreter-se no brincar é a característica mais autêntica.

A tomada de consciência da importância atribuída à brincadeira não só como diversão, mas também, como instrumento de socialização e de aprendizagem, promoveu uma verdadeira revolução nos princípios pedagógicos que passaram a nortear a educação das crianças. As propostas que surgiram, conforme pudemos conhecer, entenderam que a reformulação da instrução das crianças conjugava fatores de ordem prática, psicossocial e espacial. A educação sensorial proposta por Maria Montessori mereceu o nosso maior envolvimento, por despontar o papel preponderante dos ambientes interiores e dos instrumentos lúdicos para o desenvolvimento das crianças.

A pedagogia requereu espaços próprios para que pudesse pôr em andamento todas as suas novas propostas. Buscamos, então, um aprofundamento sobre como foram formuladas as respostas dos arquitetos às solicitações da infância (re)descoberta. Os edifícios escolares, por sua associação imediata ao grupo infantil,

nos forneceram informações preciosas sobre o papel revelado ao objeto arquitetônico, que para além de propiciar o abrigo e a segurança, também deveria promover a autonomia e o exercício da cidadania pela experiência espacial. Os ambientes escolares deixaram de representar a extração da criança do seu ambiente familiar, trazendo para os seus espaços interiores a preocupação em recriar a atmosfera doméstica, permitindo que as conexões entre os espaços servissem como ligaduras/gatilhos para as experiências que viriam a acontecer. A fluidez espacial, alcançada e expressa pela arquitetura escolar a partir de meados do século XX, replicou o dinamismo que assinala a vida: a inquietude de aprender e contribuir para o bem comum, a todo instante e em qualquer lugar.

As preocupações com a categoria social infantil extrapolaram, assim, as fronteiras dos objetos arquitetônicos, trazendo as crianças para o centro das discussões do planejamento urbano, das políticas sociais e educacionais. O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos repercutiu na premência de lhes dar à voz nos assuntos que lhes dizem respeito. Mas e a casa? O espaço de referência primária do ser? Incorporou igualmente todas essas visões? O quarto da criança na casa da família estava a ser concebido e percebido em que bases? As crianças eram envolvidas no processo do projeto de arquitetura de interiores para o seu ambiente privado?

Tantas indagações mereciam soluções. Formulámos, pois, as respostas provisórias que passaram a conduzir o trabalho empírico. Saber ouvir e querer conhecer as opiniões das crianças sobre os aspetos que podem atribuir valor e identidade aos projetos de interiores direcionados aos espaços por elas frequentados impulsionou a elaboração de um guião de entrevistas para com elas. O reconhecimento que têm do espaço da casa, do seu significado, das suas qualidades e das suas falhas/imperfeições só poderiam ser esclarecidos por meio de conversas semiestruturadas com um interlocutor neutro, em que pudessem se expressar livremente sem as censuras dos adultos (pais) sobre os tópicos abordados e sem as pressões do tempo.

Da mesma forma que concedemos a palavra às crianças, achámos relevante confrontar suas opiniões com as dos adultos. Passámos à elaboração do questionário aos pais, onde perseguimos o esclarecimento dos quesitos que envolviam a

preparação do espaço da casa mediante a presença das crianças e, em especial, a composição do espaço do quarto infantil. Entendíamos que a existência dos filhos no ambiente doméstico deveria condicionar uma revisão das convenções espaciais. As respostas prontas das lojas de mobiliário e de decoração oferecem ao consumidor produtos adaptados à escala e ao gosto infantis, mas sua aplicação direta, não necessariamente, propicia a criação de um ambiente arquitetônico e lúdico, de caráter personalizado. É preciso conhecer as nuances que distinguem o grupo social das crianças para poder lhes oferecer o projeto de arquitetura mais adequado às suas necessidades.

O processo investigativo de campo trouxe-nos um conjunto de elementos com elevado valor de sentido para os projetos de arquitetura de interiores, nomeadamente para o quarto dos filhos e para a casa da família.

Compreendemos que o significado da casa para as crianças extrapola a noção do simples abrigo. Ele inclui as percepções de conforto, de bem-estar, de relaxamento e de sossego. A associação imediata do lugar à família transforma a singela construção no lar, onde as seguranças emocionais e psicológicas são tidas como garantia para a felicidade. Nessa representação simbólica do espaço da casa, as crianças definiram o lugar da arquitetura, como impulsionadora das relações sociais e do estreitamento de laços entre os seus habitantes.

Outra evidência foi conferirem ao ambiente doméstico a associação à diversão, à brincadeira, a um lugar para se construir memórias. Isto porque, as memórias dificilmente moldam-se sozinhas, precisam de um espaço que as localize no segmento tempo e de testemunhas que assiram os acontecimentos. Essa relação entre passado, presente e futuro permeia a sua idealização da casa dos sonhos, ora numa referência anterior, ora assentindo a atualidade, ora expressando desejos para o porvir.

Para as crianças, estar em casa é símbolo de pertença a um conjunto maior: a família. Partilhar a vida com os entes mais próximos exige domínios espaciais coletivos, como a sala de estar, cujo nome já lhe confere o sentido de estar-junto. Mas o espaço da casa também é o domínio da intimidade e da liberdade de expressão e, na perspectiva das crianças, o lugar preferido para estar recluso é o quarto.

Como os seres humanos são insatisfeitos por natureza, estão sempre à procura de novidades e mudanças. As crianças, apesar da pouca idade, não destoaram da espécie. Conseguiram nos transmitir seus desejos por promover mudanças no espaço da casa. Tais alterações remeteram a aspetos de distribuição de mobiliário, de substituição de revestimentos, de cor das paredes. Não foram situações que envolveram o dispêndio de grandes somas monetárias, mas que, apesar da simplicidade, trariam mais qualidade aos espaços da casa, principalmente quando referenciavam o quarto.

O quarto apareceu no discurso das crianças em inúmeros momentos da conversa sobre a casa. À medida que crescem, manifestam a vontade de dispor de um ambiente só seu, sem compartilhamento. O quarto transforma-se num instrumento de representação social, comunicando uma imagem e moldando-se à identidade dos seus habitantes. Em seu interior, as crianças manifestaram a percepção de um ambiente destinado ao repouso, mas também ao lazer. No quarto, o ato de brincar é privilegiado, necessitando, então, de um espaço que propicie o lúdico. O quarto demasiadamente mobiliado agride a natureza infantil, tão defendida pelos princípios montessorianos. As crianças precisam de tempo e de espaço para assimilar suas descobertas, reinterpretar a realidade, construir a fantasia. A oferta excessiva de brinquedos e de móveis, tão característicos da sociedade consumista e acumuladora da atualidade, polui o ambiente arquitetónico para a infância, fornecendo tantas distrações, que podem culminar com o desinteresse completo para a exploração espacial.

As crianças deixaram transparecer uma maior apreciação pelo significado das coisas em detrimento dos aspetos estéticos. Não estamos propondo, contudo, que na conceção do quarto infantil, as considerações com o belo não devam ser levadas adiante pelos arquitetos, apenas queremos deixar evidentes as opiniões expostas pelas crianças. Mais do que uma expressão da beleza, o quarto para as crianças é uma possibilidade para brincar, entreter-se, uma extensão do *ser infantil*.

Os depoimentos das crianças elucidaram questões que não nos pareciam tão visíveis. Ao negarem o uso da secretária que mobila o seu espaço, fizeram-nos compreender que o quarto não deve absorver o carácter do “espaço-trabalho”. Estudar, para as crianças entrevistadas, necessitava de apoio familiar, ocorrendo, portanto, nos

ambientes em que se podiam obter a colaboração dos pais e/ou irmãos mais velhos, como na sala ou na cozinha. Outro ponto salientado foi a inadequação de instrumentos de armazenagem e de organização, que não só dificultam a sua acessibilidade aos pertences na zona do seu quarto como também negligenciam a sua independência em relação àqueles de estrutura corporal mais desenvolvida. Reforçar a dependência pode prejudicar a apreensão da importância da autonomia, tão valorizada na cultura ocidental da atualidade.

Para finalizar a exposição das opiniões e sugestões das crianças, evidenciamos a sua preferência pelo tipo arquitetónico da habitação unifamiliar, da vivenda isolada. Para elas, este tipo aglomera características muito especiais que o qualificam. Em termos de dimensionamento, mencionaram as proporções mais generosas em oposição aos tamanhos reduzidos dos fogos das unidades habitacionais multifamiliares. Outro quesito importante é a possibilidade de interação entre o espaço exterior e o espaço interior, com menor preocupação para manterem-se em estado de alerta constante, característica inerente aos residentes de apartamentos, que precisam atentar para não causarem ruídos que podem perturbar os vizinhos. Finalmente, porque em casas isoladas a intimidade é composta por experiências muito mais concretas e profundas.

As conclusões que pudemos extrair desta pesquisa foram reveladoras e, por vezes, inquietantes. O conjunto de informações colmatado tanto pelo acervo bibliográfico quanto pelo trabalho empírico permitiu-nos concluir que o tempo para reflexão é de suma importância ao trabalho do arquiteto. Quando nos atemos ao estabelecimento de prazos para entrega de projetos, deveríamos nos preocupar em garantir um intervalo para meditar sobre as envolventes do trabalho. Ao reproduzirmos modelos pré-estabelecidos, podemos descurar os enfoques cruciais para os nossos clientes.

Nunca foi nosso objetivo estabelecer um programa para o quarto infantil e o desenvolvimento deste trabalho evidenciou essa incapacidade. Cada ser humano é único, merecendo que tudo aquilo que seja utilizado e planejado para expressão de sua personalidade, seja criado à medida. Entendemos a dificuldade que os pais têm em investir recursos humanos e materiais no projeto do quarto das crianças, pois com o seu crescimento e amadurecimento, estão em um processo contínuo de mudanças

de opiniões, de tamanho, de prioridades. É nesta inconstância que se deve valorizar o trabalho do arquiteto. O desafio de projetar o espaço para um ser em incessante mutação é uma atribuição da profissão, afinal todos os indivíduos estão em processo de construção de si mesmos ao longo da vida. Ninguém saberá como conduzir o processo projetual, melhor do que um profissional do espaço, para desenvolver as soluções apropriadas que conjuguem os interesses de seus clientes, que no âmbito do nosso trabalho são as crianças e, seguidamente, seus pais.

Tais soluções apropriadas só serão possíveis se for facultado às crianças o direito de se expressarem, trabalhando em parceria com o arquiteto, ao lhe fornecerem os insumos necessários para nele despertar “o ser criança” latente (Mösch, 2014). O estabelecimento deste dueto criança-arquiteto não subtrai ao profissional a sua responsabilidade pelo projeto, muito pelo contrário, aumenta ainda mais o seu comprometimento. Neste jogo de “quem aprende com quem?” (Nascimento, 2009) as crianças explicaram compreender basicamente as atribuições do trabalho do arquiteto. Assim, o estabelecimento do diálogo entre o profissional e seu colaborador/cliente infantil poderá ocorrer em clima de empatia. A inclusão da criança no processo de projeto é uma demonstração de respeito pela sua pessoa.

Ao nos dedicarmos em conhecer as ideias das crianças sobre o espaço da casa, pudemos extrair a necessidade de reabilitar não só os espaços construídos, mas também as convicções presentes na concepção de projetos de arquitetura, em termos técnico-construtivos, ao evidenciarem desconfortos para com determinados materiais e suas aplicações, e conceituais, na usabilidade dos ambientes. O espaço da casa não deve propor o distanciamento dos indivíduos que nela habitam, pois isso já ocorre naturalmente pelas exigências da contemporaneidade (ausência parental pelas jornadas de trabalho, frequência obrigatória às escolas). Os modos de vida, envolvidos que estão no ritmo frenético dos acontecimentos, já distanciam as pessoas. A arquitetura da casa deve, portanto, ser híbrida, favorecendo as relações sociais entre os membros da família, criando ambientes coletivos agradáveis a todos e, também, concebendo espaços mais individuais, para a livre expressão, recolhimento e descontração dos seus habitantes.

Chegamos ao final com algumas sugestões para a projeção futura. Acreditamos que nosso trabalho pode contribuir para sensibilizarmos os adultos sobre as questões

concernentes à infância, ao enfatizarmos que as crianças são atores sociais, mas também são capazes de operar transformações de ordem cognitiva, pois a reinterpretação que fazem dos fatos e da realidade consistem em visões particulares que alargam o entendimento das relações sociais e espaciais. Dito isso, salientamos a necessidade de conscientizar os próprios pais sobre as responsabilidades de prover à criança os meios de que necessita para cristalizar o seu conhecimento e desenvolvimento. Ao posicioná-las como sujeitos participativos desde o princípio, reforçam a sua cidadania e auxiliam na solidificação dos conceitos de respeito mútuo. Essa sensibilização alarga-se também aos profissionais e estudantes de arquitetura, ao evocarmos que as crianças constituem uma clientela bastante menosprezada na concepção dos projetos de arquitetura habitacionais. Para promover a sua inclusão, é preciso também capacitar os arquitetos com a adoção de cadeiras curriculares em sua formação, voltadas ao estudo da psicologia do desenvolvimento infantil.

Muitos questionamentos e argumentações ainda podem ser feitas e não sabemos se teremos respostas para todas elas. Somos aprendizes da vida! O exercício da profissão de arquiteto não é uma tarefa simples. Enxergamos o espaço de maneira privilegiada, pois entendemos que sua complexidade está na relação que este estabelece com o ser humano. O importante é não só ter seu projeto publicado em livros, revistas, sites, fazer projetos grandiosos, mas sim, fazer com verdade, com respeito, com sensibilidade, qualquer que seja a sua natureza. E, onde há criança, sempre há esperança por tempos melhores e boas possibilidades.

Referências bibliográficas:

- Alderson, P. (2005) 'As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa.' *Educ. Soc.*, Campinas. 26 (91) pp. 419-442.
- Almeida, A. N. (2000) 'A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes.' *Fórum Sociológico*, pp. 3-4. 11-32.
- Almeida, A. N. (2009) *Para uma Sociologia da infância – Jogos de olhares, Pistas para a Investigação*. Lisboa: ICS.
- Almeida, G. e Andrade, N. (2017) 'Condições necessárias para o desenvolvimento infantil: afetividade, aprendizagem e inteligência.' *Psicologia.pt* Página da web. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1188.pdf> (Consult. 23 Jul. 2018)
- Altherr, J. (2003) *La casa de los niños - diseño de espáacios y objetos infantiles*. Barcelona: Gamma.
- Amaro, F. (2014) *Sociologia da família*. Lisboa: Pactor, p. ISBN 978-989-693-031-8.
- Ambrogi, I. (2011) 'Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas.' *Pro-Posições*, Campinas. 22:2 (65), pp. 63-73. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a06.pdf> (Consult. 17 Out. 2017)
- Araújo, A. (2016) 'Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança.' *APRENDER – Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação*, Vitória da Conquista. 16 pp. 107-127. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/6043/5757> (Consult. 26 Out. 2017)
- Ariès, P. (1998) *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bachelard, G. (2008) *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Belo, R. (1978) 'Algumas Proposições com Crianças'. *Homem de Palavra[s]*. 2ª Edição Lisboa: Presença. Disponível em <http://www.citador.pt/poemas/algumas-proposicoes-com-criancas-ruy-belo> (Consult. em 15 Nov. 2017)
- Belo, R. (2014) *Todos os Poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim. Disponível em: <https://pontosj.pt/opiniao/oh-as-casas-as-casas-as-casas/> (Consult. em 15 Nov. 2017)
- Bigode, L. (2013) *Espaços para a infância – O projecto centrado na criança*. Lisboa: Instituto Superior Técnico Lisboa, Dissertação de Mestrado em Arquitectura. Disponível em: [https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/395146021924/Luisa%20Bigode TESE MA.pdf](https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/395146021924/Luisa%20Bigode%20TESE%20MA.pdf) (Consult em: 15 Dez. 2018)

Bilac, O. (1904) *Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia. Disponível em <https://sanderlei.com.br/PDF/Olavo-Bilac/Olavo-Bilac-Poesias-Infantis.pdf> (Consult. em: 15 Nov.2017)

Brazelton, T. e Greenspan, S. (2002) *As Necessidades Essenciais das Crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Porto Alegre: Artmed, p. ISBN 85-7307-997-5.

Bryson, B. (2011) *Em Casa, breve história da vida privada*. Lisboa: Bertrand, p. ISBN 978-972-25-2354-7.

Buitoni, C. (2009) *Mayumi Watanabe Souza Lima: A construção do espaço para a educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1563622/mayumi-watanabe-souza-lima--a-construção-do-espaço-da-edu...> (Consult. 30 Jul 2018)

Burgess, R.G. (2001) *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.

Cabido, J. (1994) *Reflexões sobre o interior doméstico: as mentalidades e os espaços*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Dissertação para Doutoramento em Arquitetura.

Cavalcante, V. e Dantas, M. (2006) *Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Trabalho para a Disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa da Faculdade de Biblioteconomia. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa> (Consult. 20 Set. 2018)

Convenção dos Direitos da Criança - https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

(Consult. 26 Out. 2017)

Corsaro, W. (1992) *We're friends, right? Inside kids Culture*. Washington D.C.: Joseph H. Press.

Corsaro, W. e Miller, P. (1992a). *Interpretative approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Corsaro, W. (2002) 'A Reprodução Interpretativa no Brincar ao "Faz-de-Conta" das Crianças.' *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto. 17 pp. 113-134.

Dantas, T. (2012) *O mobiliário infanto-juvenil da casa paulista na década de 1950 e suas relações com o espaço físico da criança*. São Paulo: Universidade de São Paulo, pp. 34-62, Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-03072012-150545/pt-br.php> (Consult. 12 Out. 2017).

De Botton, A. (2007) *A arquitetura da felicidade*. Rio de Janeiro: Rocco, p. ISBN 978-85-325-2160-6.

Felippe, M. (2010) 'Casa: uma poética da terceira pele.' *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis. 22(2), pp. 299-308 Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000200010
(Consult. 29 Jul. 2018)

Fernandes, A. T. (1992) 'Espaço social e suas representações.' *VI Colóquio Ibérico de Geografia*, Porto. pp. 61- 99.

Flandrin, J.L. (1984) *Familles: Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*. Manchecourt: *Éditions du Seuil*, p. ISBN 2-02-023691-5.

Fonseca, M. (1958) 'Menino'. *Poemas para Adriano*. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/menino-manuel-lobes-fonseca> (Consult. em 15 Nov. 2017)

Fontes, M. (2016) 'Desenvolvimento infantil.' *Knoow.net Enciclopédia temática*. Página da web. Disponível em <http://knoow.net/ciencsocioishuman/psicologia/desenvolvimento-infantil/> (Consult. 23 Jul. 2018)

Framptom, K. (2000) *História crítica da arquitetura moderna*. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, p. ISBN 85-336-0750-4.

Gaspar, D. (2010) *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Braga: Universidade do Minho, Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em desenvolvimento curricular.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992) *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta, pp. 63-104.

Guerra, I. (2002) *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Lisboa: Principia, p. ISBN 978-972-850-085-6.

Grubits, S. (2003) 'A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil.' *Psicologia em Estudo*, Maringá. 8 pp. 97-105.

Hank, V. e Brancher, E. (2006) 'O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança.' *Brasil Escola – Meu artigo*. Página da web. Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm> (Consult. 23 Jul. 2018)

Hertzberger, H. (2008) *Space and Learning: Lessons in Architecture*. Rotterdam: 010 Publishers, p. ISBN 978-90-6450-645-1.

Horn, M. G. (2004) *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, p. ISBN 9788536303208.

Jans, M. (2004) 'Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation.' *Childhood*, Londres. 11, pp. 27-44.

Leandro, M.E. (2006) 'Transformações da família na história do Ocidente.' *Revista Theologica*, Lisboa. 41(1), pp. 51-74 Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12875/1/leandro.pdf> (Consult. 20 Mar. 2018)

- Lima, A. (2016) *O projeto do espaço educativo: o Kindergarten na gênese da escola contemporânea de Herman Hertzberger*. Porto: Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89423/2/169147.pdf> (Consult. 24 Jul. 2018)
- Lima, M. (1979) 'A criança e a percepção do espaço.' *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. (31), pp. 73-80. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1668/1654> (Consult. 30 Jul. 2018)
- Litwak, E. e Szelenyi, I. (1969) 'Primary Groups Structures and their Functions: Kin, Neighbors and Friends.' *American Sociological Review*, 34, 4, pp. 465-481.
- Loução, M.D. (2016) *Habitar o desabitado - Um contributo para a arquitectura de interiores*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Lucena, K.C. (2007) 'Uma fenomenologia da imaginação através do espaço.' *Nau literária*, Porto Alegre. 03, nº. 01. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/4896/2819> (Consult. 05 Out. 2018)
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2002) *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, pp. 282.
- Melo Neto, J. (2001) *Melhores Poemas de João Cabral de Melo Neto*. 8ª edição. São Paulo: Global Editora, p. 189. Disponível em <https://www.revistasprosaerverte.com/joao-cabral-de-melo-neto-poemas/>(Consult. em: 15 Jul. 2018)
- Mösch, M. (2014) 'Criança e Arquitetura.' *MEM Arquitetura*. Página da web. Disponível em <http://www.mem-arquitetura.com.br/index.php/artigos/15-crianca-e-arquitetura> (Consult. 1 Ago. 2018)
- Nascimento, C., Brancher, V. e Oliveira, V. (2008) 'A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas.' *Revista Contexto e Educação*, Ijuí. 23(79), pp.47-63 Disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051/802> (Consult. 3 Mar. 2018)
- Nascimento, A. (2009) *A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?* São Paulo: Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-09062009-113941/publico/andreazsnascimento.pdf> (Consult. 19 Out. 2017)
- Niehues, L.C. e Souza, C.R. (2015) 'Percepção espacial infantil' *Revista Théma et Scientia*, Cascavel. 5 (2), pp. 24-33 Disponível em <https://www.faq.edu.br/upload/arquivo/1457726720.pdf> (Consult. 20 Out. 2017)
- Padilha, H. (1990) 'A representação do espaço através do desenho.' *Blog da Psicologia da Educação*. Página da web. Disponível em <http://www.linhamestra.com/material/artigo2.html> (Consult. 27 Jul. 2018)

Página da web. Disponível em <http://knoow.net/ciencsocioaishuman/psicologia/desenvolvimento-infantil/> (Consult. 23 Jul. 2018)

Pereira, S. (2016) *Casa e mudança social – uma leitura das transformações da sociedade portuguesa a partir da casa*. 2ª Edição. Lisboa: Caleidoscópio, p. ISBN 978-989-658-193-0.

Pinto, M. (2000) *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Prout, A. (2010) 'Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância.' *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. 40(141), pp. 729-750.

Puebla, E. (1997) *Educar com o coração*. Uberaba: Fundação Peirópolis. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/eugenia_puebla/ (Consult. em 15 Nov. 2017)

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Ramos, R. (2010) *A casa, arquitetura e projeto doméstico na primeira metade do século XX português*. Porto: Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, p. ISBN 978-972-9483-97-4.

Rybczynski, W. (2015) *La Casa, historia de una idea*. 10ª edição. San Sebastián: Nerea, p. ISBN 978-84-89569-14-0.

Samagaio, F. (2017) *Pobreza e exclusões – Mundos plurais, olhares singulares*. 1ª edição. Faro: Sílabas & Desafios, p. ISBN 978-989-8842-01-05.

Santos, M. (2012) *Texto de apoio sobre o diagnóstico em processos de intervenção social e desenvolvimento local*. Évora: Universidade de Évora, p.5 Disponível em http://home.uevora.pt/~mosantos/download/Diagnostico_10Ag12.pdf (Consult. 4 Dez. 2017)

Saramago, S. (2001) 'Metodologias de pesquisa empírica com crianças.' *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa. (35), pp. 9-29 Disponível em <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/5/52.pdf> (Consult. 23 Fev. 2018)

Sarmiento, M. J. (2004) 'As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.' *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, p. ISBN 9789724136042.

Sarmiento, M. J. (2005) 'Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho.' *Perspectiva*, Florianópolis. 23(1), pp. 17-40.

Sarmiento, M. J. (2008) 'Sociologia da Infância: correntes e confluências.' *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*, Petrópolis. (21), pp. 17-39.

Sarmiento, M. J., Fernandes, N. e Tomás, C. (2007) 'Políticas Públicas e Participação Infantil.' *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto. (25), pp. 183-206.

Silva, A.S. (2016) *Habitar casas de acolhimento para crianças e jovens em Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 43-47, Dissertação de Mestrado em

Arquitetura. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/32924/1/AnaSofiaSilva.pdf> (Consult. 26 Out. 2017)

Sirota, R. (2001) 'Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar.' *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. (112), pp. 7-31 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf> (Consult. 14 Nov. 2017)

Sousa, A. (2005) *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Souza, M. (2018a) 'Teorias epistemológicas de Jean Piaget.' *Só Escola – Artigos Educacionais*. Página da web. Disponível em <https://www.soescola.com/2018/01/teorias-epistemologicas-de-jean-piaget.html> (Consult. 23 Jul. 2018)

Souza, M. (2018b) 'A pedagogia de Maria Montessori.' *Só Escola – Artigos Educacionais*. Página da web. Disponível em <https://www.soescola.com/2018/01/a-pedagogia-de-maria-montessori.html> (Consult. 23 Jul. 2018)

Souza, M. (2018c) 'Aprendizado e Desenvolvimento Infantil segundo Vygotsky.' *Só Escola – Artigos Educacionais*. Página da web. Disponível em <https://www.soescola.com/2018/03/aprendizado-e-desenvolvimento-infantil-segundo-vygotsky.html> (Consult. 23 Jul. 2018)

Trevisan, G. (2007) 'Quando for grande quero ser...criança: considerações sobre as interações entre pares na infância. In: CIANEI Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, *Quem Aprende mais? reflexões sobre a educação de infância*, Vila Nova de Gaia: Gailivro; Porto: ESEPF, pp. 67-81. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1028> (Consult. 20 Jul. 2018)

Trevisan, G. (2014) "Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós." *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121> (Consult. 27 Jul. 2018)

Veríssimo, M. (2017) 'Necessidades essenciais das crianças para o desenvolvimento: referencial para o cuidado em saúde.' *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo. (51), pp.1-8 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v51/pt_1980-220X-reeusp-S1980-220X2017017403283.pdf (Consult. 23 Jul. 2018)

Zevi, B. (1978) *Saber ver a arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes.

