



Paidéia

ISSN: 0103-863X

paideia@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

de Sá Fernandes, Odara; Azambuja Elali, Gleice
Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as
atividades das crianças
Paidéia, vol. 18, núm. 39, 2008, pp. 41-52
Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423760005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças

Odara de Sá Fernandes

Gleice Azambuja Elali

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil

Resumo: Buscando compreender os diferentes tipos de relações infantis estabelecidas com o ambiente, foi investigada a utilização de várias áreas de um pátio escolar e a interação entre crianças (três a sete anos), durante o recreio. A coleta de dados recorreu ao mapeamento comportamental, método observacional de pesquisa característico da Psicologia Ambiental. Os resultados revelaram: brincadeiras em grupo foram predominantes, ocorrendo preferencialmente em algumas áreas – equipamentos de múltiplas utilidades, quadra de esportes e grande área livre e sombreada; diferenças na utilização dos espaços em relação ao gênero e idade das crianças. Conclui-se apontando a necessidade de reflexão sobre o planejamento dos pátios escolares, no sentido de organizar áreas que promovam diversidade de atividades e contribuam para a qualidade de vida das crianças, independentemente de sua idade ou gênero.

Palavras-chave: Psicologia ambiental. Desenvolvimento infantil. Educação infantil. Rotinas de interação social. Psicologia da criança.

Reflections on the behavior of children in schools outdoor area: What we have learned from observing children's activities

Abstract: To understand the different relations children establish with the environment, an investigation on the use of several areas of a school patio and the interaction between children, (three to seven years old), during recreation time was performed. Data were collected through systematic observation, and place-centered mapping, which is an observational technique used in Environmental Psychology. According to the observed: playing in group was predominant, specially in areas with multiple-utility equipments, sports court, and in large open shady areas; differences in the use of the spaces were found related to children's age and gender. The implications of these results appoint to the need of planning outdoor areas that allow diverse activities, and promote quality of life for children regardless their age or gender.

Keywords: Environmental psychology. Children development. Early childhood education. Social interaction routines. Child psychology.

Reflexiones sobre el comportamiento de los niños en la zona al aire libre en la escuela: Qué hemos aprendido observando las actividades infantiles

Resumen: A fin de entender las diferentes relaciones que los niños establecen con el ambiente, fueron investigadas la utilización de varias zonas del patio de una escuela y la interacción entre los niños (de tres a siete años), durante el tiempo de recreo. El acercamiento definido apeló a la observación sistemática, especialmente a lo mapear, centrado en el lugar, una técnica de observación usada en la Psicología Ambiental. Según lo que fue observado: la broma en el grupo era predominante, a pesar de la existencia más grande en algunas áreas, como en los sectores que tenían equipos con múltiples utilidades, bloque de deportes y en la área libre grande y sombreada; además hay diferencias en la utilización de los espacios entre edad y género de los niños. Concluye apuntando la necesidad de reflexión sobre el planeare de los patios escolares, con finalidad de organizar áreas que promuevan la diversidad de actividades y contribuyan para la calidad de vida de los niños independientes de la edad o genero.

Palabras clave: Psicología ambiental. Desarrollo de niños. Educación de niños. Rotinas de interacción social. Psicología infantil.

Introdução

A interação das crianças com os contextos nos quais atuam e o modo como esses ambientes sócio-físicos afetam suas interações têm despertado o interesse de muitos pesquisadores na área de Psicologia Ambiental, sobretudo no que se refere aos seus locais de brincadeira, os quais oportunizam o incremento de inúmeros aspectos do desenvolvimento infantil (socialização, cognição, psicomotricidade, entre outros). Inseridos nessa temática, merecem especial atenção os locais que permitem o contato da criança com uma natureza cada vez mais distante do seu dia-a-dia, pois, em áreas urbanas, fatores como o adensamento excessivo e aumento da inquietação social com a segurança, têm representado a gradativa redução dos espaços para lazer nas habitações unifamiliares e na cidade como um todo.

Tal entendimento também amplia o significado dos espaços das escolas destinadas à educação infantil, pois a interação da criança com os lugares, objetos e pessoas na escola, proporciona algumas de suas primeiras construções sobre suas relações com os outros, conhecimentos a respeito do mundo em que vive e avaliação das próprias habilidades (Dessen & Polonia, 2007). A escola é, portanto, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e, para que isto ocorra, é preciso que a criança não se sinta limitada, nem por barreiras espaciais nem por restrições da equipe pedagógica, ao mesmo tempo em que aprende a lidar com regras e normas, outra exigência da vida em sociedade.

Para tanto, é inegável a importância do pátio escolar como local de atividade e interação social. No entanto, na maioria das escolas brasileiras, tais espaços ainda são compreendidos apenas como um local onde as crianças ficam quando não estão desenvolvendo atividades em sala de aula, para as quais, de maneira geral, não são elaborados projetos específicos (Fedrizzi, 2002). Aliás, até pouco tempo atrás mesmo as normas para educação infantil do Ministério da Educação sequer estabelecem critérios específicos para o tratamento dos pátios escolares; sua única recomendação é que a área construída da escola ocupe cerca de 50% do terreno disponível (Brasil, 1985, 1993, 1998), de modo que o espaço

restante comporia a área livre. Tal tipo de indicação garantia “quantidade de espaço”, no entanto era insuficiente para garantir sua “qualidade”. Atuando no sentido de minimizar este problema, em 2006 o Ministério da Educação lançou os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” orientando a ocupação das áreas recreativas e de convivência nas escolas de educação infantil, e indicando a necessidade de cuidados especiais na elaboração desse tipo de projeto.

Apesar desse tipo de preocupação, várias pesquisas nessa área (Elali, 2002; Fedrizzi, 2002) indicam que nas instituições brasileiras para educação infantil as áreas livres ainda são escassas e contam com poucos equipamentos e recursos naturais, fato preocupante, pois nos primeiros sete anos de vida o indivíduo passa por um intenso processo de desenvolvimento (físico, afetivo, cognitivo e social), no qual são construídas as bases de sua personalidade e aprendizado futuros. Além disso, pesquisas que envolvem os lugares da infância valorizados na memória de adultos apontam o pátio escolar como um dos locais favoritos (Elali, 2003; Fernandes, 2005), fortalecendo sua importância afetiva e simbólica e, conseqüentemente, a necessidade de elaboração de espaços que estimulem o desenvolvimento infantil.

Pensando a atividade lúdica no pátio escolar

A atividade lúdica, o brincar, é uma experiência fundamental para pessoas de qualquer idade. Para as crianças entre três e sete anos, as brincadeiras e os papéis nelas desempenhados são modos largamente utilizados para descobrir e experimentar o mundo que as cerca, para se organizar e se socializar (Moraes & Carvalho, 1987). Nos locais e situações de brincadeira, a criança é agente de seu próprio desenvolvimento, na medida em que atua selecionando as suas atividades e objetos, seus lugares preferidos, seus colegas; por outro lado, ela também é influenciada pelo ambiente sócio-físico em que se encontra, que atua sobre ela, facilitando, contribuindo e, até mesmo, alterando seus comportamentos, os quais, por sua vez, também modificam o ambiente.

Tal argumentação justifica ser imprescindível que a escola ofereça ambientes propícios para o

desenvolvimento das brincadeiras das crianças, sobretudo nas áreas de pátios, onde é possível agirem mais livremente, desobrigadas de atividades pedagógicas. Sob esse ponto de vista, a literatura da área aponta alguns aspectos fundamentais a serem analisados, tais como tamanho, forma e escala dos espaços, quantidade e qualidade de brinquedos e equipamentos disponíveis, gênero e idade das crianças envolvidas, entre outros.

Para Lindholm (conforme citado por Fedrizzi, 2002), tanto quanto o tamanho, a forma dos lugares também influencia as atividades desenvolvidas em um ambiente. Sob esse ponto de vista, para tornar o pátio mais aconchegante, especialmente para crianças mais novas, é necessário organizar as grandes áreas disponíveis em espaços menores, prevendo, inclusive, variações de escala: enquanto alguns locais podem ser pequenos e íntimos, outros podem ser grandes e desafiantes, e assim por diante. A combinação de espaços diferentemente qualificados (quanto a tamanhos, formas e materiais) aumenta as possibilidades de utilização da área pelas crianças, pois permite a realização de atividades distintas, proporcionando múltiplos acontecimentos. Além disso, tal indicação não se restringe aos pátios de grandes dimensões; também nos pátios escolares pequenos é importante criar ambientes que acomodem diversas atividades, de modo a favorecer a sensação de aconchego e ampliar as possibilidades de uso (Fedrizzi, 2002).

Outro aspecto a analisar é a relação de densidade (número de pessoas em uma área previamente definida) nestes locais, já que em ambientes excessivamente densos (nos quais há muitas crianças para o espaço disponível) podem surgir problemas como o estresse e conflitos (Souza, 2005; Elali, 2002). Nos pátios escolares, por um lado, um número excessivamente grande de alunos pode produzir agressividade e irritabilidade e, por outro lado, um número muito reduzido pode gerar isolamento e pouca socialização (já que os estudantes se dispersam, havendo menos encontros). Logo, nesse campo, equilíbrio parece ser a palavra-chave, de modo que os espaços precisam ser cuidadosamente organizados a fim de se minimizarem situações indesejadas, quer de aglomeração, quer de isolamento, facilitando-se o

surgimento de comportamentos de cooperação entre os estudantes como, entre outros, o aprender a dividir materiais (Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1995).

A disponibilidade e a quantidade de brinquedos também são fatores que influenciam o comportamento infantil (Ladd & Coleman, 1992). Analisando o brincar e associando-o à quantidade de brinquedos disponíveis, Smith e Connolly (1980) verificaram que quanto menor o número de brinquedos mais as crianças brigavam entre si ou permaneciam em atividades paralelas. Por outro lado, quando a quantidade de objetos era muito grande, elas acabavam brincando sozinhas. Tais tipos de trabalho indicam, portanto, que os espaços e a quantidade de brinquedos disponíveis no pátio escolar devem ser suficientes para que os estudantes consigam realizar plenamente as mais diversas atividades desejadas, evitando-se, ao mesmo tempo, excesso de competição e maximização do isolamento.

Por sua vez, Liempd (1999) apontou a necessidade do pátio incorporar equipamentos (nesse caso, brinquedos de maior porte, como gangorras, trepa-trepa, balanços, escorregadores, etc), especialmente aqueles que permitem usos variados. Para o autor, as crianças raramente brincam em equipamentos que tenham uma só função. Com exceção do balanço, elas tendem a preferir equipamentos que combinam diferentes atividades, principalmente quando há partes que possibilitam a mudança de função. Lee (1977) também se refere a este aspecto, afirmando a importância da flexibilidade funcional possibilitada pela presença de materiais que permitem várias combinações, os quais produzem maior interação e comunicação verbal entre os pares.

Outro ponto que tem sido investigado diz respeito às características das crianças (idade e gênero) e seu reflexo no uso do espaço. O conhecimento prévio da idade dos usuários é essencial ao planejamento de qualquer espaço (em termos de suas dimensões e das características dos espaços aos equipamentos disponíveis), pois a interação com o ambiente possibilita a construção de habilidades físicas, intelectuais e emocionais específicas a cada faixa etária (Koller, 2004). Nos primeiros anos da infância, por exemplo,

é nesse meio que, ao estender a mão em busca do objeto, ela (criança) adquire a noção de distância; é nele que a mãe aparece e desaparece, desligada do seu corpo; é, ainda, nele que exercita o seu domínio, equilibra-se, caminha, corre (Lima, 1989, p.13).

De modo geral, é possível dizer que, enquanto crianças menores estão começando a desenvolver suas habilidades psicomotoras, o reconhecimento do espaço e do tempo e de si próprias, as maiores já superaram algumas etapas do processo, passando a se envolver em atividades grupais e competições, sendo mais criativas com relação ao uso do espaço e inventando novos usos para os objetos encontrados. Diante das diferenças de envolvimento e necessidades infantis, muitas instituições optam por, durante o recreio, separar as crianças em função do nível/turma (ou seja, da faixa etária), afastamento que acontece pela definição de horários diferenciados para a atividade ou pela delimitação de áreas específicas no pátio. Tal artifício, no entanto, impede a troca de experiências e o aprendizado entre grupos (Bronfenbrenner, 1989; Vygotsky, 1984), quer impedindo que uma criança pequena observe a maior e a imite, quer evitando que uma criança grande se preocupe com os menores e sinta necessidade de cuidar deles e se comportar de modo a evitar possíveis acidentes.

Para Sebba (1994), as mudanças nos estágios de desenvolvimento dos meninos são acompanhadas por significativas modificações no uso dos locais, enquanto as meninas mantêm uma maior continuidade em relação aos lugares utilizados. Além disso, a partir dos quatro anos de idade, os garotos utilizam mais do que as garotas os locais maiores, o que também necessita ser levado em consideração. Para construção de ambientes que contribuam para os dois gêneros, o projeto e a organização dos pátios escolares precisam, portanto, considerar as características de meninos e meninas.

Diante da importância das áreas livres das escolas para o desenvolvimento infantil e da diversidade de fatores a serem considerados no seu planejamento, foi realizada uma pesquisa para investigar a utilização das diferentes áreas do pátio de uma esco-

la para educação infantil e analisar os comportamentos de interação entre as crianças nesses locais (Fernandes, 2006).

Método

A pesquisa foi realizada no pátio de uma instituição educacional infantil pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e contou com a participação de crianças com idades entre três e sete anos¹. Inicialmente, foram realizadas duas semanas de observações e registro das atividades infantis durante o recreio (matutino e vespertino, que ocorrem das 9:50h às 10:20h e das 15:50h às 16:20h, respectivamente), a fim de definir alternativas para o trabalho de campo e proporcionar a adaptação das crianças à presença da observadora. A coleta de dados definitiva, através de observação sistemática, recorreu ao mapeamento comportamental, método de pesquisa característico da Psicologia Ambiental, que permite correlacionar pessoas, comportamentos e ambientes em um mesmo instrumento de campo, de modo a representar graficamente as localizações e atividades dos usuários, no local em que acontecem (Sommer & Sommer, 1997; Pinheiro, Elali & Sá, 2008).

Embora no trabalho proposto o mapeamento tenha sido realizado nas suas duas modalidades clássicas da área, centrado-no-lugar e centrado-na-pessoa, esse artigo apresenta procedimentos e resultados relacionados apenas à segunda modalidade.

O mapeamento comportamental centrado-na-pessoa exige o acompanhamento dos movimentos e atividades de algumas pessoas durante um período pré-determinado de tempo (Sommer & Sommer, 1997). A cada sessão de observação, o pesquisador

¹ Embora o termo educação infantil faça referência à educação de crianças com idade entre zero e seis anos, os participantes desta pesquisa tinham entre três e sete anos. As menores (idade inferior a três anos) não foram incluídas pois estavam restritas a outro setor, não havendo possibilidade de acesso a elas naquela ocasião. Por outro lado, as crianças maiores (sete anos) pertenciam ao grupo em estudo, uma vez que haviam iniciado o ano letivo com seis anos, e completado sete durante o semestre em curso, sendo impossível eliminá-las.



Figura 2. Fotomotagem das 4 áreas de pátio da instituição analisada, nas quais não há crianças por não ter sido autorizado fotografá-las. (Pátio de Entrada – esquerda superior; Pátio-Central – direita superior; Pátio-de-Areia-1 – esquerda inferior; Pátio-de-Areia-2 – direita inferior).

playground, sobretudo de equipamentos multi-funcionais (Smith, 1974 citado por Ladd & Coleman, 1992).

Ao analisar os caminhos percorridos pelas crianças em relação ao gênero (Figura 4 e 5), foi verificado que os meninos utilizam um maior número de áreas do pátio, explorando-as e desenvolvendo uma maior variedade de atividades (jogam futebol, usam carrinhos, brinquedo múltiplo, casinha e brincam de animais), enquanto as meninas permanecem mais tempo brincando na casinha e de areia. Além disso, as meninas permanecem em locais mais próximos às professoras e recorrem mais a essas do que os meninos. Em um estudo realizado por Smith e Inder (1993) em pátios de pré-escolas, foi verificado que as meninas buscavam mais a ajuda das professoras, revelando maior dependência. Para explicar tal comportamento, os autores levantaram a hipótese do gênero favorecer o contato entre alunas e professoras. Como na instituição observada tal quadro

se repete, essa pode ser uma justificativa plausível para a diferença de comportamento entre os gêneros.

Também se percebeu que, em termos de durabilidade, os grupos de meninos separavam-se com mais frequência do que os das meninas, o que talvez explique o fato de eles desenvolverem tantas atividades, constantemente trocando de grupos e de brincadeira. Já as meninas permanecem em grupos mais consolidados e dedicam-se mais tempo à mesma atividade. Tais constatações parecem apontar no mesmo sentido da pesquisa realizada por Maccoby (1990), segundo a qual as meninas buscam uma maior cooperação dentro do grupo, enquanto os meninos mostram ser mais individualistas, o que pode favorecer a mudança de grupo quando suas necessidades não são mais supridas.

Além do gênero, o turno se mostrou outro influenciador dos percursos escolhidos pelas crianças. A insolação direta dos espaços pode ser um dos

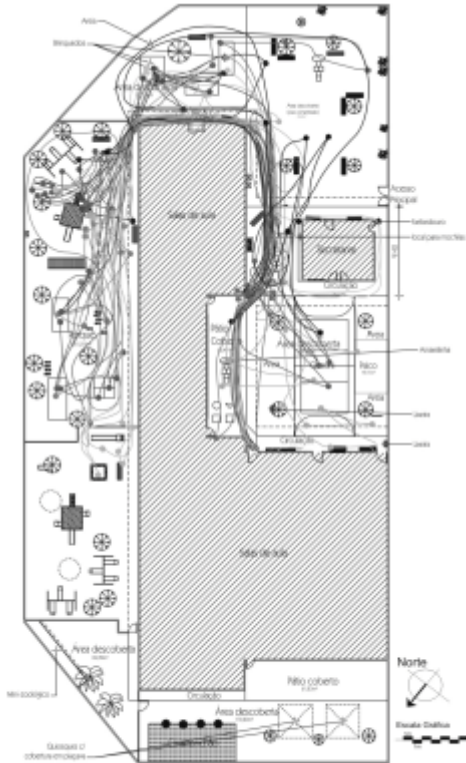


Figura 3. Mapa dos percursos de todas as crianças observadas.

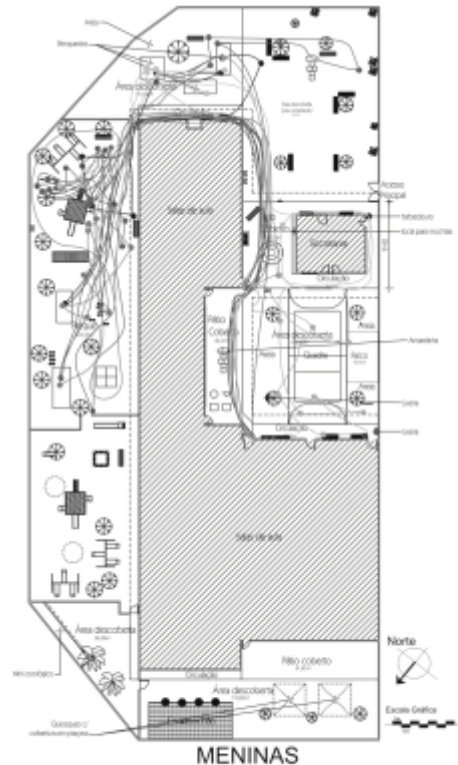


Figura 4. Mapa dos percursos das meninas observadas.

elementos que influencia as diferenças nos caminhos e áreas em uso nos dois turnos. Pela manhã, por exemplo, o setor de *playground* do pátio de entrada é mais utilizado do que à tarde, quando as crianças se concentram mais no local coberto do pátio central e na quadra de futebol; estes são, justamente, os ambientes mais sombreados nos respectivos períodos.

Os tipos de atividades em cada turno também influenciam os locais preferidos. Pela manhã, a brincadeira de casinha é uma das prediletas (justificando a presença de crianças Pátio-de-Areia-1), enquanto à tarde dominam a brincadeira de *bayblade* (espécie de pião) e o futebol (explicando o uso da área livre do Pátio-de-Entrada e na quadra, respectivamente).

A faixa etária dos usuários também influencia os percursos e atividades (Figuras 6, 7, 8 e 9). As crianças de três anos apresentam uma atitude mais exploratória, usando várias áreas do pátio, mas man-

tendo-se ao alcance visual do adulto presente. As crianças de quatro anos continuam a explorar o ambiente, embora demonstrem maior familiaridade com os espaços e facilidade na utilização dos equipamentos do pátio (tendo mais habilidade para realizar atividades que usem os objetos presentes), e por se desligarem mais da presença do adulto. Por outro lado, aos cinco e seis anos, elas se concentram mais nas atividades – sobretudo associativas (jogos) –, permanecem mais tempo no mesmo lugar e não dependem da presença visual do adulto (às vezes até a evitam). Tais comportamentos condizem com as indicações das principais teorias de desenvolvimento (Bee, 1996), segundo as quais, aos três anos, a criança adquire elevado grau de auto-domínio, já que seus pés estão firmes e mais ágeis, se motivando a explorar os lugares onde se encontra, mesmo que ainda não se sinta segura para prescindir da presença do adulto. Com o aumento da idade, a atividade exploratória di-

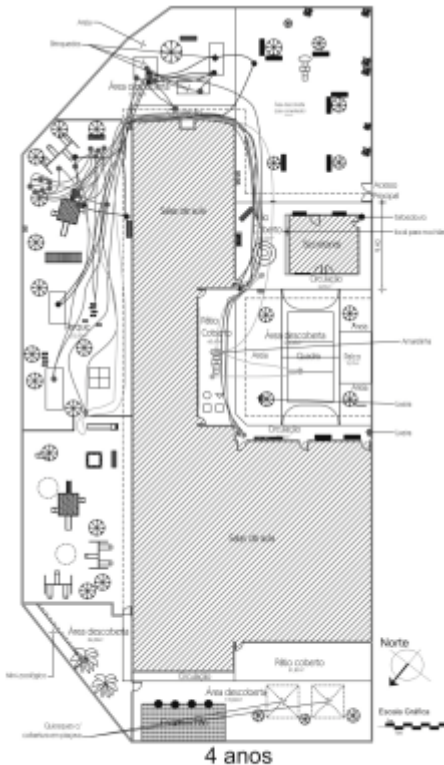


Figura 7. Mapa dos percursos das crianças de 4 anos observadas.

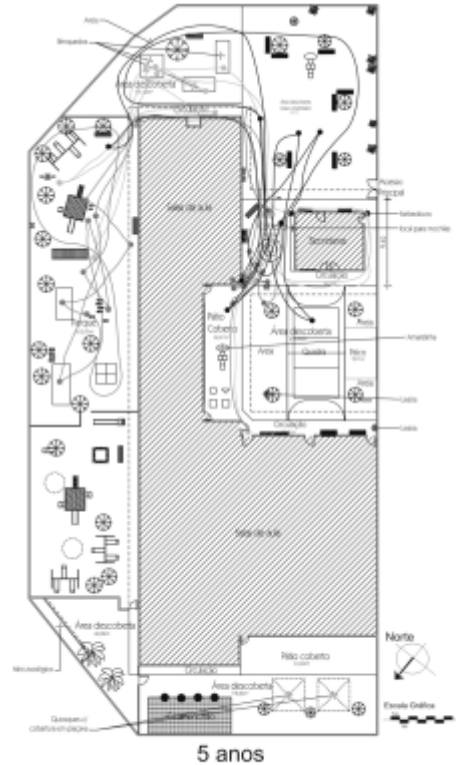


Figura 8. Mapa dos percursos das crianças de 5 anos observadas.

crianças (Taylor & Vlastos, 1983; Sanoff & Sanoff, 1988; Lima, 1989; Sanoff, 1992), possibilitando não apenas a adequação do lugar às suas necessidades, mas também ao desenvolvimento do seu senso de envolvimento e responsabilidade social. Portanto, sua opinião precisa ser solicitada e valorizada para se planificar ou realizar mudanças nos locais onde se encontram, entre eles, o pátio escolar.

Quando somente o adulto participa desse planejamento, corre-se o risco de restringir a potencialidade de uso desses locais, como indica Weinstein (1987) ao afirmar que as necessidades infantis (de movimento, interação, isolamento, conversa, privacidade, aprendizagem, autoconhecimento, reconhecimento do outro, controle, agressividade, soma/divisão/multiplicação de experiências, dentre outras) muitas vezes são limitadas por espaços que não propiciam os comportamentos pretendidos, não apenas aqueles que os adultos

consideram inapropriados mas, sobretudo, aqueles que não conseguiram prever.

A pesquisa apresentada neste artigo evidencia peculiaridades das relações criança-ambiente no pátio escolar, apontando diferenças no uso do espaço em função de suas características. Nesse sentido, seria ideal que os pátios fossem organizados como ambientes de características semifixas (Hall, 1977), ou seja, cujas funções/ usos fossem modificados com relativa facilidade, favorecendo a identificação dos pequenos usuários com o lugar.

Levando em consideração tais aspectos, alerta-se para a necessidade de uma maior atenção para a organização/planejamento do pátio escolar, no sentido de promover a diversidade comportamental essencial ao pleno desenvolvimento infantil, prever diferentes usos do espaço em função do gênero e da idade das crianças (mas sem separá-las por idade ou nível/turma), permitirem brincadeiras ativas e passivas,

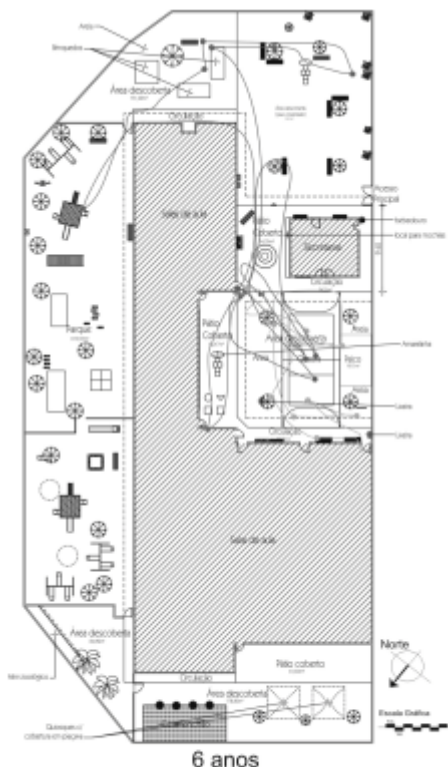


Figura 9 Mapa dos percursos das crianças de 6 anos observadas.

individuais e em grupos, sempre em função das escolhas e necessidades de cada um. Nos dias atuais, refletir sobre os espaços de brincadeira e sua importância para o crescimento saudável de nossas crianças é essencial para que se construam locais adequados às necessidades infantis e, conseqüentemente, favorecedores do seu desenvolvimento.

Referências

- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (1985). *Manual para construções escolares*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1993). *Programa Fundo Escola*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI.
- Brasil. Ministério da Educação (2006). *Parâmetros básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of child development*, 6, 187-249.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007) A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 36, 21-32.
- Elali, G. A. (2002). *Ambientes para educação infantil: Um quebra-cabeças?: Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área*. Tese de doutorado não publicada, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Elali, G. A. (2003). O ambiente da escola: O ambiente na escola: Uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 309-319.
- Fedrizzi, B. (2002). A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. In V. Del Rio, C. R. Duarte & P. A. Rheingantz (Orgs.), *Projeto do lugar: Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo* (pp. 221-229). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Fernandes, O. S. (2005). Necessidades em parques de pré-escolas [Resumos]. *Anais da Semana de Humanidades*, 13, 85.
- Fernandes, O. S. (2006). *Crianças no pátio escolar: A utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.
- Hall, E. T. (1977). *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Original publicado em 1966)
- Hart, R. A. (1987). Children's participation in planning and design: Theory, research, and practice. In C. S. Weinstein & T. G. David (Orgs.), *Spaces for children: The built environment and child development* (pp. 217-239). Nova York: Plenum.

- Koller, S. (Org.). (2004). *Ecologia do desenvolvimento humano, pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ladd, C. W., & Coleman, C. C. (1992). *Young children's peer relationship: Form, features, and functions*. Manuscrito não-publicado, Universidade Estadual da Flórida, Flórida.
- Lee, T. (1977). *Psicologia e meio ambiente*. Rio de Janeiro: Zahar
- Liempd, I. V. (1999). Playgrounds of childcare centers: How to determine their quality? *Bulletin of People-Environment Studies*, 13, 29-32.
- Lima, M. M. S. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationship: A developmental account. *American Psychology*, 45, 513-520.
- Moraes, M. L. S., & Carvalho, A. M. A. (1987). Brincar: Uma revisão de algumas concepções clássicas. *Boletim de Psicologia*, 37(86), 1-23.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.
- Pinheiro, J. Q., Elali, G. A., & Fernandes, O. S. (2008). Observando a interação pessoa-ambiente: Vestígios ambientais e mapeamento comportamental. In J. Q. Pinheiro & H. Gunther (Orgs.), *Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente* (pp. 75-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sanoff, H., & Sanoff, J. (1988). *Learning environments for children: A developmental approach to shaping activity áreas*. North Carolina: Humanics.
- Sanoff, H. (1992). *Integrating programming, evaluation and participation in design: A theory Z approach*. Hants: Ashgate.
- Sebba, R. (1994). Girls and boys and the physical environment: An historical perspective. In I. Altman & A. Churchman (Orgs.), *Women and environment* (pp. 43-72). Nova York: Plenum.
- Smith, P. K., & Conolly, K. J. (1980). *The ecology of preschool behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, A. B., & Inder, P. M. (1993). Social interaction in same and cross gender preschool peer group: A participant observation study. *Educational Psychology*, 13, 29-42.
- Sommer, B., & Sommer R. (1997). *A practical guide to behavioral research*. Nova York: Oxford University Press.
- Souza, H. M. B. (2005). *O pátio escolar do ensino fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Taylor, A. P., & Vlastos, G. (1983). *Scholl zone: Learning environments for children*. Corrales, New México: Horizon Communications.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1962)
- Weinstein, C. S. (1987). Designing pre-school classrooms to support development: Research and reflection. In C. S. Weinstein & T. G. David (Orgs.), *Spaces for children: The built environment and child development* (pp.159-185). Nova York: Plenum.

Artigo recebido em 10/12/2007.

Aceito para publicação em 15/04/2008.

Artigo desenvolvido a partir de dissertação de mestrado da primeira autora defendida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Apoio: CAPES.

Endereço para correspondência:

Odara de Sá Fernandes. Rua Jaguarari, 4980, casa 31, Lagoa Nova. CEP: 59064-500. Natal-RN, Brasil. E-mail: odarasf@yahoo.com.br

Odara de Sá Fernandes é mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Gleice Azambuja Elali é Professor Adjunto do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.