



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA TAÍS DE OLIVEIRA SILVA

RECREIO ESCOLAR E SEUS TEMPOS: A VOZ DA CRIANÇA



**DOURADOS-MS
2019**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA TAÍS DE OLIVEIRA SILVA

RECREIO ESCOLAR E SEUS TEMPOS: A VOZ DA CRIANÇA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como exigência para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Magda Sarat.

**DOURADOS-MS
2019**

JÉSSICA TAIS DE OLIVEIRA SILVA

RECREIO ESCOLAR E SEUS TEMPOS: A VOZ DA CRIANÇA

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Profª. Dra. Magda C. Sarat
Oliveira – FAED/UFGD Presidente da Comissão e orientadora

Profª. Dr. Tony Honorato
UEL Titular da Banca

Profª. Dra. Rosimeire de
Lourdes Monteiro Ziliani - FAED/UFGD Titular da Banca DOURADOS – MS 2019

**DOURADOS – MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586r Silva, Jessica Tais De Oliveira
RECREIO ESCOLAR: A VOZ DA CRIANÇA [recurso eletrônico] / Jessica Tais De Oliveira
Silva. -- 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Magda Serat.

Coorientador: Eliana Maria Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Recreio. 2. Escola. 3. Criança. I. Serat, Magda. II. Ferreira, Eliana Maria. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(s) autor(s).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico aos meus pais, minha base, a rocha a qual a minha vida está consolidada.

*Aos meus filhos José Luís e João Eduardo, que no pouco tempo que estiveram comigo
me mostraram o valor da vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que guia os caminhos da minha vida, por ter me instruído durante meu percurso de estudo e dedicação, possibilitando-me ter capacidade para superar os obstáculos que surgiram e que irão surgir.

À professora Dra. Magda Sarat, orientadora desta pesquisa, que com sua competência e sabedoria me orientou, assumindo tal compromisso. Agradeço, pelas horas de conversas e conselhos de primordial importância para minha vida profissional e pessoal.

À Eliana Maria Ferreira, por gentilmente me auxiliar neste trabalho e também por suas palavras de conforto em momentos difíceis.

À Larissa Montiel, por me acompanhar desde a graduação, pelo auxílio em minha pesquisa e também pelos conselhos e amizade.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a voar e que, com simplicidade, me mostraram o valor da vida e como enfrentar os desafios dessa caminhada na terra.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pelo acolhimento e contribuição em minha pesquisa. Agradeço também ao Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador, pelas horas de estudos, discussões e, principalmente, pelos aprendizados que se deram em meio à cumplicidade que o grupo tem.

Aos professores Dra. Rosimeire de Lourdes Monteiro Zilian da UFGD e ao Dr. Tony Honorato da UEL, pelas participações em minha banca e suas generosas contribuições em meu trabalho.

Aos colegas de mestrado, em especial aos da linha de pesquisa em História, Memória e Sociedade, pela troca de conhecimento e amizade ao longo desse curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro que me foi concedido durante esta pesquisa.

Às crianças que contribuíram de todas as formas possíveis, pois foi em meio à espontaneidade da infância que esta pesquisa se tornou possível.

RESUMO

O recreio escolar tem sido visto pelas instituições escolares, em geral, como um momento de recreação no qual as crianças apenas correm de um lado a outro, muitas vezes sendo taxadas de barulhentas, desordeiras com comportamentos inadequados de gritos e bagunça. Partindo dessa premissa, a pesquisa aqui apresentada busca entender os significados do recreio na voz da criança, relatando suas concepções acerca deste momento tão esperado por elas no cotidiano da escola. O lócus da pesquisa é formado por uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, na rede municipal de ensino da cidade de Naviraí/MS. O público pesquisado é composto por alunos de três salas do 3º ano, na faixa etária entre 8 e 9 anos de idade. Para isso, fizemos uso de observação empírica na escola buscando compreender a concepção e os comportamentos das crianças sobre esse momento importante na rotina da escola. Aplicamos questionários e fizemos entrevistas com objetivo de analisar as respostas e buscar, na espontaneidade das crianças, suas concepções sobre esse tempo de recreio. As análises foram pautadas nos referenciais teóricos e em autores da infância, como Sarmento (1997; 2002; 2004; 2008), Kuhlmann Jr (2004; 2010), Kishimoto (1994; 2003) entre outros. Buscou-se, a partir das leituras e análise de dados, apontar que as crianças, ao viverem cotidianamente o tempo escolar, dão ao recreio significados diferentes. A brincadeira é uma das principais características do intervalo escolar, informando que no recreio as crianças desejam brincar e na fala delas o recreio “é legal, bem divertido” e se tivessem o poder de prolongar esse tempo, o fariam com o objetivo de brincar ainda mais, expressando uma concepção de que a sala de aula é local de trabalho acadêmico, e o pátio é símbolo da liberdade e da ludicidade. No entanto, destacamos que a propalada liberdade é, na maioria das vezes, vigiada pela gestão escolar com o objetivo de evitar a desordem, controlar os impulsos e as manifestações das crianças. Assim, ao analisar o comportamento delas no período de intervalo das aulas, podemos dizer que o recreio seria um tempo de repor as energias gastas com horas de concentração e estudo em sala de aula. Nesse aspecto, o recreio vai além da brincadeira, do simples momento lúdico tornando-se um tempo de encontros, amizades e aprendizagens diferenciadas.

Palavras-chave: Recreio. Escola. Criança.

ABSTRACT

School play has been seen by school institutions in general as a time of recreation in which children just run around from one side to another, often being labeled as noisy, rowdy with inappropriate shouting and messy behavior. Based on this premise, the research presented here seeks to understand the meanings of recreation in the voice of the children, reporting their conceptions about this moment, that is so much awaited by them in the school's daily life. The locus research is formed by an institution of Early Childhood Education and Elementary Education I and II, in the municipal education institutes from the Naviraí / MS city. The public surveyed is composed of students from three rooms of the third year class, in the age group between 8 and 9 years old. For this, we made use of empirical observation in the institution trying to understand the conception and the behaviors from the children about this important moment in the school routine. We applied questionnaires and interviews with the objective of analyzing the responses and seeking, in the children's spontaneity, their conceptions about this recreation time. The analysis was based on theoretical references and on child's authors, such as Sarmiento (1997, 2002, 2004, 2008), Kuhlmann Jr (2004, 2010), Kishimoto (1994, 2003), among others. It was searched, from the readings and analysis data, to point out that children, when living daily school time, give recreation different meanings. Playing is one of the main characteristics of the school breaktime, the information that in the playground the children want to play and in their talk about the playground "is cool, very fun" and if they had the power to prolong the time, they would do it with the goal for playing still more, expressing a conception that the classroom is an academic workplace, and the courtyard is a symbol of freedom and playfulness. However, we emphasize that the liberated freedom is, in most cases, supervised by school management with the objective of avoiding disorder, controlling the impulses and manifestations of children. That way, when analyzing their behavior in schools's breaktime, we can say that the recess would be a time to replace the energies spent with hours of concentration and study in the classroom. In this aspect, the recreation goes beyond the playing, the simple playful moment becoming a time of meetings, friendships and different learning.

Keywords: Playground. School. Childhood.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca digital de teses e dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
MS	Mato Grosso do Sul
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura1: Fachada da escola.....	55
Figura2: Quadra.....	57
Figura3: Gramado lateral.....	58
Figura4: Gramado atrás da escola.....	58
Figura5: A quadra me espera.....	62
Figura6: Conversa informal.....	64
Figura7: Brincadeiras no pátio.....	69
Figura8: A curiosidade em meio à espontaneidade.....	70
Figura9: As brincadeiras.....	72
Figura10: O imaginário da quadra.....	73
Figura11: Vigilância.....	77
Figura12: “O negócio da quadra”.....	79
Figura 13: Brigas disfarçadas.....	81
Figura14: Água dos meninos.....	82
Figura15: Água das meninas	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revisão da literatura sobre trabalhos com a temática do recreio em âmbito brasileiro (2007-2017)	29
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A INFÂNCIA QUE VIAJA PELO RECREIO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	22
1.1 Infância, história e pesquisas com crianças.....	22
1.2 O tempo do recreio: o debate nas pesquisas.....	28
1.3 O tempo em uma perspectiva sociológica.....	36
1.4 O tempo do recreio na instituição	39
2. AS CRIANÇAS E A ESCOLA PELOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	46
2.1 As crianças e a pesquisa sobre sua educação	46
2.2 Os caminhos metodológicos da pesquisa	50
2.3 A escola e as crianças: lócus da investigação.....	55
3. CRIANÇAS E SUAS PRÁTICAS NO RECREIO.....	62
3.1 "Quando vai começar o recreio"? o tempo da espera.....	63
3.2 Começou a brincadeira	67
3.3 O recreio na escola: adultos e crianças convivem no pátio.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE.....	99

APRESENTAÇÃO

Recordo-me¹ de quando pequena, tinha a percepção de tempo como uma coisa distante, que demorava a passar, quando ficava entediada. E demorava a chegar, quando ficava ansiosa. Não frequentei a creche. Comecei minha vida escolar com o jardim, quando tinha cinco anos. Lembro-me da instituição – uma casa antiga de madeira, de cor amarela que ficava nos fundos da igreja do bairro onde eu morava.

Estudava no período matutino, e do momento que chegava em casa até à noite, para dormir e o dia seguinte para ir à escola, percebia como uma eternidade. Esse tempo de espera se prolongava ainda mais com a chegada das férias. Brincava com minha irmã, ela era minha aluna, eu incorporava a professora, que para mim era um ícone, exemplo a ser seguido. Talvez esteja nessa experiência meu desejo de ser professora e ser da educação, já que tinha minha professora como espelho.

Quando ingressei no ensino fundamental, descobri que tinha hora para tudo, para entrar, ir ao banheiro, comer, brincar, entre outras coisas. Os espaços externos da escola, o pátio, o banheiro, o gramado, tudo tinha importância para mim, e o tempo para explorar tudo aquilo também era relevante e pequeno para tantas coisas a fazer. Perguntava-me porque tanto tempo para estudar e pouco para brincar? Nesse viés, o interesse de pesquisar e escrever sobre a infância e suas perspectivas partiram das vivências que foram constituídas nos espaços escolares em que tive a oportunidade de estar como aluna e, posteriormente, como profissional da educação.

Com o término do ensino médio, dei início à minha trajetória acadêmica aos 17 anos: ingressei na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) no curso de licenciatura em Pedagogia. No 1º ano fiz parte do corpo docente de uma instituição da rede pública de ensino de Naviraí/MS no cargo de estagiária, sendo esse meu primeiro contato com a educação. No 5º semestre ingressei no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) ficando por dois anos na experiência docente até a finalização do curso, com minha colação de

¹ A apresentação será redigida na primeira pessoa do singular, por ser tratar de um breve relato da vida da pesquisadora e seu interesse em relação à temática. Posteriormente o texto seguirá na primeira pessoa do plural.

grau. Tive então um considerável contato com a escola, em meio aos professores, alunos e funcionários.

Além do PIBID, que tinha como proposta norteadora a alfabetização e a matemática, pois se tratava do acompanhamento de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, o que prendia minha atenção eram os comportamentos das crianças de um bairro periférico da cidade. Eu observava a cultura que permeava a escola, principalmente o modo de ser das crianças na hora do recreio e nas aulas de educação física, momentos considerados mais livres e muito esperados por elas. Curiosamente, nesse momento os comportamentos se diferenciavam daqueles da sala de aula e as relações que as crianças tinham no espaço interno e externo: o comportamento delas nos momentos do recreio evidenciavam como o espaço interfere no modo das crianças se relacionarem.

Com o término da graduação finalizava-se um ciclo, e buscando mais conhecimento me candidatei ao processo seletivo de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de História da Educação, Memória e Sociedade. Meu interesse inicial voltava-se à temática de gênero, como continuidade da minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) desenvolvido em 2016, intitulada “Relações de gênero e educação: o papel da escola na diferenciação de meninos e meninas”.

Tal temática surgiu no 3º semestre da graduação, em uma aula de Sociologia, na qual o professor questionou o machismo no casamento e como a escola poderia ser reprodutora desse comportamento. Assim, busquei identificar de que maneira as relações de gênero permeavam a escolarização, como as diferenças eram vivenciadas entre as crianças e de que modo a professora percebia tal distinção.

Com o ingresso no mestrado, e os estudos das disciplinas que constituem a linha, algumas mudanças aconteceram no percurso da pesquisa. Minha orientadora e eu optamos por mudar a temática, e o objeto da pesquisa se constituiu em pensar no tema “O tempo do recreio”, que também me interessava e me remetia ao recreio das crianças e a outras discussões já feitas no trabalho anterior. Assim, objetivando de que maneira esse tempo é percebido, delimitado e vivenciado pela criança, concluímos que seria interessante pesquisar o “Recreio escolar e seus tempos: a voz da criança”, e portanto, me debrucei.

O recreio sempre teve um significado especial para mim. Então, voltando para a escola e vendo de outro ângulo foi uma experiência marcante. A ansiedade do sino, a gritaria, a saída correndo pelos corredores para brincar sem perda de tempo: esses símbolos sempre me encantaram enquanto aluna. Agora, deveriam me encantar pela percepção acadêmica ao observar e vivenciar com o olhar da pesquisadora adulta, que investiga o tempo do outro no recreio.

Nesse sentido, as experiências vividas na infância, na minha formação, em especial no PIBID, me levaram estudar a história do recreio, por estar constantemente na escola, mas também todos os momentos, incluindo o recreio, me faziam recordar dos tempos de ensino fundamental. Portanto, neste trabalho buscarei relacionar as concepções de tempo, especialmente aquele destinado ao lazer e à brincadeira na vida de escolares. Munida das referências teóricas e bibliográficas, procuro estabelecer um diálogo com meu objeto, qual seja o tempo livre na escola chamado recreio. Este tempo tem como uma de suas principais características os horários rígidos, pré-estabelecidos, que muitas vezes favorecem as rotinas dos adultos e esquece dos tempos e das percepções das crianças.

INTRODUÇÃO

O tempo da infância é o tempo dos instantes, dos momentos. A correria, o brincar, as brincadeiras, as regras impostas, modificadas, seguidas, desobedecidas, os jogos, as gargalhadas, o choro, as conversas, os gritos, as brigas, os desentendimentos gerados em sala e resolvidos no pátio, o caminhar com e sem direção, o lanche, as idas ao banheiro, as filas ... são as características de um recreio escolar. As crianças têm seus modos específicos e particulares de habitar o mundo ao qual pertencem. Nesse aspecto, ao pensar, observar e investigar o tempo e o recreio notamos que as crianças se apropriam desse momento, fazendo uso dos espaços da instituição, de acordo com a sua vontade.

Nessa perspectiva, a observação empírica junto com as leituras e a teoria dialogam entre o que nós adultos vemos e o que as crianças vivem, ou seja, vivenciam² nestes momentos... Sob esse viés de tentar enxergar com os olhos das crianças, destacamos no tempo do recreio, a importância que elas lhe atribuem, e intencionamos problematizar as possibilidades com que enxergam as características do ambiente escolar e lidam com esse tempo.

Partindo da premissa de que o tempo da criança nem sempre é marcado pelo relógio, e sim pelas vivências e experiências próprias. Elas não vivem seu tempo da mesma forma que os adultos, pois dão a ele, inúmeros significados dentro da sua própria existência. Exemplo disso é a escola e seu processo de civilização norteada pelo tempo: tempo de aprender, de brincar e de correr, de vivenciar experiências. Com isso (ELIAS, 1998, p. 60), nos ensina que:

[...] o que chamamos de “tempo” significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas.

No entanto, mesmo as crianças sendo pequenas, há a necessidade de se enquadrarem dentro dos modos de vida do grupo social em que vivem. Nesse contexto, observamos ser a escola, a primeira instituição com regras constituídas pelo tempo que o indivíduo tem contato,

² Usamos aqui o termo vivenciar como forma de colocar à vista as práticas que as crianças desenvolvem no cotidiano escolar, visto que o recreio é característica do dia a dia da maioria das instituições.

assim que alcança novos ambientes que não sejam o familiar. Nessa perspectiva, o tempo vem sendo dirigido socialmente.

Por isso, pesquisar as crianças em um dos lugares mais frequentados por elas, é estar junto e participar do mundo delas, com investigações, entrelaçamento de olhares e principalmente de vivências significativas, levando-me à constituição da pesquisa. Assim, vivendo com as crianças no tempo delas, nosso objetivo foi buscar os significados do recreio escolar para as elas, procurando saber o que fazem nesse lugar de tempo delimitado, vigiado e, na maioria das vezes, regulado por regras e condutas específicas.

A dissertação de mestrado faz parte da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) intitulada “História da Educação, Memória e Sociedade”. Pretendendo contribuir para o debate da pesquisa, analisando o que é o tempo do recreio para as crianças, por meio da sua voz e de que maneira vivem esse momento e descanso na rotina escolar.

O interesse em pesquisar a temática do tempo do recreio se deu em meio ao caminho percorrido nos estudos, debates e orientações, com isso destacamos a mudança no processo desde a intenção inicial da pesquisa, vindo da graduação, quando nos debruçamos sob as questões de gênero. Já com o ingresso no mestrado me deparei com as disciplinas e também as diferentes metodologias apresentadas. Assim no decorrer do processo de definição de pesquisa, decidimos investigar o “Recreio Escolar: o significado do tempo na voz da criança”.

Nessa perspectiva, nos esforçamos em pensar como o tempo é um aspecto importante para a brincadeira das crianças. Quando Norbert Elias (1989) discute o conceito de tempo, ele propõe que este se expressa em um nível de aprendizagem, no qual as crianças – especialmente as crianças menores, aprenderão uma conceituação complexa. Em todos os grupos sociais, adultos e crianças têm suas relações de alguma maneira influenciadas pelo tempo.

O tempo é uma forma de controle, o relógio foi instituído e introduzido pela industrialização, sendo mais acentuada tal preocupação, a partir do processo de urbanização, comercialização e mecanização da sociedade, destinando tempos do trabalho (estudo) e tempos de pausa (recreio)³. Além de medidas temporais, principalmente por trazerem maior dependência do homem em relação aos instrumentos criados para medir o tempo, e menor dependência de

³ Ressaltamos aqui não ser o objetivo de contrapor o recreio como oposto de trabalho, mas sim de trazer as experiências diferenciadas vividas pelas crianças nesse tempo, que é diferente da sala de aula.

medidas baseadas em fenômenos da natureza antes utilizados, por isso o processo civilizador demonstra que quanto mais ampla e interdependente for a ação humana, maior será sua dependência do tempo (ELIAS, 1989).

Desse modo, nos inspiramos em Elias (1994) quando afirma ser o tempo um propiciador do desenvolvimento na sociedade e que as redes de relações entre os indivíduos estão cada vez mais interligadas entre si e dependentes de um tempo medido e cronometrado. Assim, compreende-se que o tempo na sociedade tem a função de desenvolver e regular a vida social.

Essa regulação se estende à escola, em meio ao controle entre o tempo dirigido e o tempo livre. Segundo Pereira e Neto (1997), as atividades de tempo livre baseiam-se em dois pressupostos: ser capaz de fazer algo e ter a liberdade de fazer. Revela-se, portanto, a capacidade de decisão associada à capacidade de realização de determinada tarefa. Para os autores, o tempo nunca é livre, é ocupado com esta ou aquela prática, quer se trate de trabalho ou de práticas que, aparentemente, não têm nenhum fim, a não ser o bem-estar, o repouso etc.

Nossa proposta de estudos a partir da problemática exposta nos permitiu levantar indagações, as quais pretendemos fazer uma reflexão e dissertar nos capítulos desta dissertação trabalhando com um recorte temporal em meio ao tempo presente e assim utilizamos a observação como forma de registro em diário de campo, que se constituiu em uma das fontes empíricas da pesquisa. Registramos os comportamentos e os significados do recreio na concepção das crianças, bem como a contribuição da sua voz nos estudos sobre seus interesses.

Nesse contexto, destaco que outros olhares se dispuseram a observar espaços e tempos de recreios e que diferentes trabalhos foram realizados, buscando exemplificar alguns desses focos de análise e alguns estudos sobre o recreio escolar, a partir de uma sucinta revisão bibliográfica com o levantamento das questões que nortearam a pesquisa, apresentando trabalhos que trouxeram novos olhares em relação ao recreio e ao espaço que ele ocupa dentro do ambiente institucional.

Realizamos então o levantamento de produções nacionais na Biblioteca Digital de teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED), Banco de Teses Capes e Biblioteca eletrônica científica on-line (SCIELO). Buscando aprofundar o recorte temporal, optamos pelos estudos realizados entre os anos de 2007 a 2017, utilizando os mesmos descritores: *recreio*, *tempo* e *brincadeira*, para localizar os trabalhos. A pesquisa indicou 21 trabalhos, sendo 1 tese, 9 dissertações e 11 artigos.

Em relação à metodologia utilizada para a pesquisa, contamos com as contribuições da metodologia de observação, o que nos permitiu obter informações mais próximas do cotidiano da criança, pois a “observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). A escolha dessa metodologia permitiu o contato com as crianças, a princípio mais distante, depois se estreitou ao longo dos dias, trazendo a possibilidade de avançarmos para mais passos da pesquisa.

Seguimos nessa direção, ao considerarmos a observação uma abordagem que permite compreender o contexto no seu cenário natural, preservando a complexidade do comportamento humano. A observação permite um olhar sobre fenômenos em determinado grupo, além de interpretar comportamentos e técnicas de observação da realidade. Estar com crianças foi importante pois, como aponta Corsaro (2011, p. 138), “as crianças são as melhores fontes para se compreender a infância”. Com isso, a observação como parte deste processo investigativo permitiu pesquisá-las no cotidiano de suas relações, em um ambiente que mostra as diferentes formas como as crianças se relacionam em meio às interações com seus pares e com os adultos à sua volta.

E ainda, por meio da participação em ações do grupo, com entrevistas e conversas, é possível descobrirmos as interpretações sobre situações observadas, nos permitindo comparar e interpretar as respostas encontradas em situações adversas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, a criança foi foco da observação no seu momento de recreio, e buscamos enfatizar seu comportamento e modos de agir nos momentos de descanso das atividades de sala. Ao ouvir as crianças, destacamos o processo de aplicação dos questionários semiestruturados e assim, a partir das primeiras observações, preparamos os questionários.

Desse modo, antes da aplicação, as crianças foram consultadas, antecipadamente, por meio de uma conversa informal com toda a turma e a professora. Fizemos uma orientação geral à turma sobre como responder e enviamos as autorizações aos pais ou responsáveis pedindo permissão para participarem da referida pesquisa. Dessa maneira, orientamos as crianças para que os pais assinassem depois da leitura.

No caso dos pais que não assinassem, se ela quisesse responder, ainda assim poderíamos e recolhemos os questionários do mesmo modo, só não poderíamos usá-lo sem autorização na pesquisa. Os questionários foram estruturados com um total de 19 perguntas de múltipla escolha e de justificativa.

Após envio dos questionários e autorizações, levamos em conta que as crianças tinham o direito de formular seus próprios juízos e expressar suas opiniões livremente, portanto não questionamos as desistentes em responder. Ao final, tivemos 37 questionários respondidos.

Nosso estudo teve como lócus empírico uma escola pública do município de Naviraí localizada no sul de Mato Grosso do Sul. Conforme o último censo do IBGE (de 2010), este município tem 46.424 mil habitantes e destes, 46,08% são naturais de Naviraí. No sistema educacional, Naviraí conta com 7 instituições municipais que oferecem o ensino fundamental. Em princípio, a escolha da escola para a pesquisa foi pelo fato de ser pública, da rede municipal de ensino, e a sondagem inicial poder ocorrer nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As crianças, por serem de 3º ano, poderiam expressar interesse e livre consentimento em contribuir com a pesquisa. Assim, fizemos três meses de observação empírica na instituição escolar.

Todas as crianças participantes da pesquisa são alunos/as de 8 e 9 anos de idade matriculados e frequentes no 3º ano do ensino fundamental, no período vespertino. São crianças, na maioria, moradoras de um bairro intitulado Sol Nascente 2, embora haja crianças de bairros vizinhos favorecidos pela localização da escola. São filhos/as de comerciantes, de trabalhadores do comércio, e de funcionários públicos de todas as esferas.

A proposta do recorte temporal da investigação privilegiou o tempo presente, por isso direcionamos a realização da pesquisa nos meses de fevereiro a março de 2018, com a intenção de acompanhar esse período com maior proximidade e por ser a escola um lugar de inúmeros acontecimentos cotidianos. Isso contribuiu para voltar o olhar ao tema da pesquisa, dentro de um contexto dinâmico. Pesavento (2005) discute que ser um investigador no tempo presente é ser uma testemunha daquilo que está em processo de construção, no qual o desfecho ainda é desconhecido. Assim, o pesquisador precisa estar alerta às futuras conclusões, à necessidade de análise com rigidez, pois a história ainda está acontecendo à vista de quem está vivendo os seus processos.

Nesse sentido, ao falar da aproximação entre sujeito e objeto, Agnès Chaveau e Philippe Tétart (1999) apontam que esta proximidade não interfere no conhecimento histórico, e nem tem significados que implicam na produção desse conhecimento, mas permite uma nova relação entre o pesquisador e seu campo de pesquisa, sendo possível assim um maior contato físico entre eles. A proximidade do pesquisador com os sujeitos do estudo gera também a ampliação dos temas a

serem contemplados com pesquisas, em tempos mais recentes, e permite trazer discussões às novas fontes históricas, às diversas documentações, e fornecer ao historiador novas indagações contribuindo para o levantamento de diferentes respostas.

A história do tempo presente no Brasil e em outros países possibilitou a inserção de novos sujeitos na história, em meio às contribuições e construção de identidade de mulheres, homossexuais, minorias nas quais se incluem as crianças. Por isso, optamos pelo tempo considerado recente, pois a pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2018 considerando o primeiro semestre escolar, período quando as crianças matriculadas têm boa frequência escolar, e cumprem o calendário letivo estabelecido pelas redes e sistemas de ensino, quando o recreio é um fato cotidiano. Assim, nesse período, realizamos os procedimentos que compõem o corpus da pesquisa e acompanhamos o recreio dos alunos buscando compreender suas ações, comportamentos e modos de expressão nesse espaço regulado.

Nesta pesquisa, ainda utilizamos a fotografia como construção da imagem em registro e também na filmagem como movimento, escolhidos com o objetivo de mostrar ao leitor alguns aspectos mais explícitos das informações (BARBOSA; CUNHA, 2006). Para estes autores, outro ponto importante da imagem, é que ela não é vista somente como dado empírico, mas como um ponto de partida para uma reflexão conjunta sobre determinados contextos e situações. A fotografia pode abrir diversas possibilidades, pois “ela pode oferecer inúmeras interpretações sobre sujeitos e sobre os objetos, revelando as intenções do fotógrafo na sua criação e do pesquisador ao selecioná-la” (FERREIRA, 2012, p. 55).

Para Cardoso e Mauad (1997) a história da educação pode ser constituída de diferentes fontes de pesquisa, como documentos, relatos, boletins e também de fontes iconográficas, como fotografias e filmes. Por isso, o uso da imagem na pesquisa foi um importante subsídio para a realização e a estética do texto, visto que a imagem traz, em seu contexto, diferentes formas de mostrar o cotidiano – neste caso, o cotidiano escolar sobre a criança no recreio. O recreio acontece todos os dias, de formas diferentes, portanto consiste em um conteúdo “mais rico e polissêmico que o dos textos escritos, auxilia-nos na tarefa de compreender e de explicar melhor a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar” (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p.19). Olhar o recreio permitiu buscar uma compreensão sobre a história, a cultura e as formas de subjetivação da criança, nesse tempo que faz parte do tempo da escola.

Ainda usamos a fotografia, pois ela simboliza não apenas um documento, mas uma fonte pictográfica de pesquisa, um registro da realidade social podendo ser um flagrante da vida cotidiana, de quem é retratado e também fotografado. A imagem aviva nosso imaginário, recria memórias e emoções, pois cada fotografia não se prende a retratar somente a realidade momentânea, mas traz possibilidades imaginativas a partir da “imagem congelada” retratada pois ela absorve uma forma de ver. Fotografia é memória e com ela se confunde “São constantes os equívocos conceituais que se cometem, na medida em que não se percebe que a fotografia é uma representação elaborada cultural/estética/tecnicamente” (KOSSOY, 1998, p. 42-43).

Ainda segundo Vidal e Abdala (2005, p. 178), “o que prende nossa atenção à imagem não é apenas a apreciação do belo, mas a possibilidade de reconhecer/conhecer o real”. Por isso, a escolha das imagens, e destacamos a importância da fotografia para a história e suas pesquisas, porém aqui levamos em consideração que as imagens apresentadas não serão fontes de análise e sim complemento do diário de campo utilizado na pesquisa. Assim, essas fotos para a abordagem da pesquisa, demonstram que “o olhar do fotógrafo sobre a realidade é uma mediação, ele procura compor suas imagens a partir de todo um conjunto conceitual de uma determinada época [...]” (CANABARRO, 2001, p. 01).

A investigação possibilitou a observação voltada para o recreio das crianças buscando compreender o quão importante se torna esse momento na vida escolar. Apresentamos esta investigação a partir de uma estrutura em três capítulos, além da apresentação, introdução, considerações finais e elementos de complementação em anexo.

No primeiro capítulo, “A infância que viaja pelo recreio na instituição escolar”, de caráter introdutório, buscamos conceituar a infância, as pesquisas realizadas com a temática que envolvem as crianças, e o recreio indicando a relação do tempo, história e escolarização como parte do processo.

No segundo capítulo, “As crianças e a escola pelos caminhos da pesquisa” buscamos fazer uma apresentação da história das pesquisas com crianças, especialmente na Sociologia da Infância, apresentando a escola eleita, bem como a metodologia e os caminhos percorridos na investigação.

No terceiro capítulo, apresentamos “Crianças e suas práticas no recreio” no qual analisamos o cotidiano social das crianças pesquisadas, e o campo empírico que nos permitirá

dizer como as crianças percebem e veem o recreio. E, por fim, nossas considerações a respeito da temática, buscando responder às questões iniciais sobre o recreio e a percepção das crianças acerca deste tempo e, quiçá, levantar novas indagações para o aprofundamento das pesquisas.

Pesquisar as crianças como pessoas, indivíduos atuais e em constante mudança, possibilitou a descoberta de novos elementos e o conhecimento sobre suas vivências concretas, como também permitiu repensarmos nosso lugar como adultos refletindo sobre os diferentes tempos vividos em todas as fases da vida humana com suas inúmeras e distintas demandas.

1. A INFÂNCIA QUE VIAJA PELO RECREIO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Com o olhar voltado para as crianças, o objetivo deste capítulo é conceituar a infância na perspectiva da história, das legislações que enfocam as crianças, buscar o tema “recreio” nas pesquisas mais recentes desenvolvidas em produções acadêmicas na pós-graduação brasileira, analisando a forma como o recreio é apresentado nesses trabalhos e as metodologias utilizadas.

1.1 Infância, história e pesquisa com crianças.

A criança, a infância e sua educação são parte de um processo social que sofreu modificações ao longo da história e por isso teve diferentes conceitos. Nesse sentido, ao estudarmos a história das crianças nos deparamos com situações de miséria, abusos, maus tratos, entre outros aspectos, marcados pela falta de percepção social em relação aos pequenos como indivíduos sociais.

A infância teve seu contexto socialmente construído por diferentes concepções ao longo da história. Nessa direção, Sarat (1999), discute que a criança nem sempre foi vista do modo como atualmente a vemos, e a infância é “mais que uma referência diferenciada cronologicamente, a infância apresenta-se como uma construção histórica, social, cultural, mutável, atendendo aos interesses da sociedade em determinados momentos” (SARAT, 1999, p. 14). Ou seja, a construção histórica do sentimento de infância foi adquirindo variados significados, embora essa temática sempre estivesse presente na humanidade, mas a percepção da infância teve impulso por meio de estudos e debates mais contemporâneos.

As produções sobre a história da infância nos permitem observar a preocupação com a criança somente a partir do século XX, tanto no Brasil como em outros países. Porém a entrada dessas produções não foram suficientes para que a história da infância fosse um foco de investigação científica. Ou seja, pesquisas sobre crianças, na realidade, serão incluídas no campo dos estudos históricos apenas a partir do início dos anos 1960. É recente a introdução da criança nas pesquisas, como podemos perceber, por meio do surgimento da infância como categoria social:

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância. (CARVALHO, 2003, p. 47)

Impulsionando as pesquisas no universo da criança, no ano de 1948 é lançado o livro “História das populações francesas e de suas atitudes face à vida desde o século XVIII” de autoria do Francês Phillippe Ariès, que foi precursor do tema, elevando o reconhecimento da história da infância e das crianças. A partir dos anos 1960, é dado um salto relativamente considerável, com o lançamento de outro livro de Ariès intitulado “A criança e a família no antigo regime”, no qual eleva o nível de conceituação da infância no cenário em que se encontrava.

Ao fazer a aproximação da criança com estudos mais aprofundados, e revelar em seus escritos a inexistência de um sentimento de infância, Ariès (1981) aponta que no início da Idade Moderna a denominação de “paparicação” surge como uma forma de dar importância à criança, e que teve seu início nas classes dominantes do século XVI ampliando-se até o século XVII. Nesse sentido, a diversão e o sentimento de prazer em brincar com as crianças eram destinados aos comportamentos de mães e avós, responsáveis pela criação dos pequenos.

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de ‘paparicação’ era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ÁRIES, 1981, p. 10)

É por meio dessa obra, que a infância, nos moldes europeus, paulatinamente passa a ser reconhecida pelas especificidades e sentimentos de mimo, paparicação e do apego. Esse sentimento está também relacionado à redução da mortalidade. Assim, a história da infância passa na modernidade a assumir um lugar de reconhecimento. As obras de Ariès abordam o sentido da modernidade, quando reconhecem o lugar da criança e o seu sentimento de infância “em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se torna uma fonte de distração e de

relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p.100) e inaugura o debate com relação à educação da infância.

É importante ressaltar que durante esse período, adultos e crianças ocupavam os mesmos espaços, fazendo uso dos mesmos ambientes como trabalho, confraternizações, encontros, entre outros. A criança como ser humano teve sua existência desde sempre, porém observa-se que o sentimento de infância era considerado ausente até o século XVI, e somente a partir nos séculos XVII e XVIII verifica-se uma mudança de sentimento e de atenção dada à criança, como destaca Ariès (1981) em seus estudos.

A referência ao sentimento de infância apontada por este autor é caracterizada por estudos iconográficos⁴ realizados a partir de análises de pinturas, tapeçarias e escultura, entre outras. A ênfase dada à pesquisa teve como base a família e a infância, percebida a partir das representações sociais e por diversas fontes. Ariès priorizou a vida privada e utilizou-se de fonte, como diários e dossiês de famílias, pinturas, esculturas, registro de batismo, iconografia religiosa e a arte do período.

No entanto, destacamos que a existência de críticas ao autor Ariès se dá por ele ter como base de avaliação do contexto das temáticas pesquisadas as pinturas, tapetes, esculturas, fontes consideradas pertencentes somente à população das classes de maior poder aquisitivo nas sociedades dos séculos XIV ao XVI. Nesse mesmo período, a história das classes menos favorecidas não partilha desses registros. É nesse sentido que Gouvêa (2006, p. 21) contempla:

[...] uma série de críticas apontavam entre os limites do trabalho de Ariès o privilegiamento da utilização de fontes ligadas a infância das camadas abastadas. Cabe, no entanto, considerar o contexto histórico de sua publicação, em que não havia ainda uma tradição substantiva de estudos que resgatassem fontes relacionadas com a vivência dos grupos populares.

Com isso, destacamos a inserção da criança em grupos de convívio, iniciando muito antes do período moderno, indicando a existência da participação da criança desde períodos anteriores em que já se considerava o sentimento de infância. No entanto, esse processo passou por uma mudança ao longo do tempo, podendo se constatar que os termos “infância” e “criança” ganharam novas delimitações e significados em estudos como no campo da Sociologia.

⁴ A iconografia trata de representações por meio de imagens e ícones. Essa área estuda a origem e a formação das imagens.

Nesse sentido, Sarmiento e Pinto (1997, p. 13) destacam o conceito de criança e o de infância com o objetivo de diferenciá-las:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

E reforçam seu posicionamento ao apontar a:

Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontrolável na definição de um campo de estudos ou investigação. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 24)

Dessa forma, é relevante considerarmos as críticas destinadas a Ariès, não com o objetivo de desvalorização de seus estudos, estes relevantes para a história da infância, mas incluir e considerar novas possibilidades de inserção da infância como significativa dentro da sociedade. Nesse viés, abordamos a possibilidade de conceber as produções de determinada época, levando em consideração o contexto em todas as esferas sociais. Assim, podemos considerar a infância como tempo permeado por mudanças sociais que acontecem em meio a diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, entre outros. A criança, com características e particularidades, diferente em todas as gerações, pode ser concebida por um período das infâncias no plural.

Para os autores Pinto e Sarmiento (1997), a infância é considerada como sendo fenômeno social e neste cenário surgem as diferentes infâncias “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2001, p. 4). Sobre o tema, Kuhlmann Júnior (2010, p. 31), relata que se deve “considerar a infância como uma condição da criança”, sendo ela diferente em meio a lugares históricos, geográficos e sociais, e que vai além do que uma representação dos adultos para com essa fase da vida. Segundo o mesmo autor: “é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história” (p.31).

Assim, a infância, como categoria social, torna-se detentora de cuidados específicos enquanto crianças, pois são indivíduos pequenos em um processo de dependência em relação ao adulto ao seu redor. Nessa direção, Narodowski (1993) também aponta a infância como um fenômeno histórico e não natural, com características delineadas pela dependência e obediência da criança ao adulto em troca de proteção. Sobre o mesmo tema, Kramer (1982) também partilha da noção de dependência da criança, com ressalvas:

O sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social. O exercício de atividade financeira rentável por parte da criança não tem o mesmo significado em todas as classes. Para o adulto que vive da venda de seu trabalho, a ausência profissional da criança significa perda de ganho direto. As aspirações educacionais aumentam a proporção em que ele acredita que a sociedade poderá apresentar maiores ganhos. Contrariamente, o crescimento infantil é, para aquele cuja atividade consiste em explorar o capital, uma espécie de capitalização. A educação tem valor de investimentos a médio e longo prazo, e considera-se que a atuação da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar. (KRAMER, 1982, p. 23)

Por esse ângulo, entende-se que a criança é dependente do adulto, desde o momento do seu nascimento, e precisa dele para sua sobrevivência no processo de desenvolvimento, pois a criança cresce em um ambiente de relativa autonomia entre as gerações, como aponta também Elias (1994, p. 35) “é assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar”, em uma constante interdependência entre as gerações, nesse caso pais e filhos.

No processo de dependência e interdependência apontado por Elias (1994b), os seres humanos – parte de uma ordem natural e de uma ordem social –, se desenvolvem inseridos na civilização dos povos, tornando-se, por meio das crianças, uma sociedade em constante desenvolvimento, conduzidas por um processo de transformações e mudanças que envolvem adultos e crianças.

Nesse contexto, as crianças precisam ser consideradas indivíduos, sujeitos de direitos, e necessitam respeito às suas culturas, costumes, linguagem, e principalmente à sua imaginação, sem considerá-las fora do seu contexto social, pois as crianças começam a vida como seres sociais em uma rede já definida, e a partir do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, constituídas pelas interações com os outros indivíduos, constroem seus mundos sociais (CORSARO, 2011).

Dentre os espaços sociais que as constroem e já estão prontos à sua espera, temos a instituição escolar. E ainda nessa perspectiva, Corsaro (2011) afirma ser somente com a institucionalização da escola que o conceito de infância passa a ser alterado e começa a existir uma pedagogia para as crianças ou uma construção social da infância.

Em meio a essas discussões, a apropriação da assistência à infância passa a ser amparada pelo Estado e respaldada juridicamente por leis. Atualmente, o Brasil conta com um aparato legal de políticas públicas para a infância, que segue as mudanças nacionais e internacionais, desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 que objetiva em seu Art. XXV, assegurar a proteção de toda e qualquer criança, independentemente de sua existência indicando que “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais”, assim, “todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social”.

Seguindo as atualizações das legislações no final do século XX no Brasil, temos a promulgação da Constituição Federal em 1988 e, conseqüentemente, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵ em 1990, com a Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, trazendo em seu bojo normas, responsabilidades e contribuições que favorecem as crianças de todas as classes sociais, ampliando a conscientização e o direito à proteção integral, ou seja, todas as condições para seu pleno desenvolvimento. Tais documentos são considerados normativas que regem o direito à saúde, ao convívio familiar e à educação, preconizando seu desenvolvimento de forma democrática e com a participação dos governos (Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário) e dos movimentos populares. A legislação tem o intuito de cessar a violência, os abusos, a exploração, e outras demandas relacionadas à criança e ao adolescente, buscando sua proteção e permitindo denunciar maus tratos contra esse grupo de pessoas.

É possível considerar o ECA como sendo a lei mais conhecida com relação ao amparo de crianças e adolescentes, sobretudo quando aponta no Art. 3°:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

⁵ É o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Entre os direitos introduzidos pelo ECA, chamamos a atenção para o Capítulo II o qual cita a liberdade, com ênfase no inciso II, que considera a opinião e a expressão das crianças, assim como o inciso IV que traz em seu texto o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. Deste modo, destacamos a liberdade e os direitos vinculados à expressão da criança, seu direito à livre opinião e também o direito ao tempo da brincadeira – objeto do nosso interesse nessa pesquisa.

1.2 O tempo do recreio: o debate nas pesquisas

Um vasto campo abrangendo a historiografia da infância e da educação vem crescendo nas produções brasileiras, especificamente nos séculos XIX e XX até a atualidade. Para Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), nesse período as propostas com crianças crescem quer no campo da educação, quando de políticas, da saúde, entre outros. Por isso, abordamos nosso tema de pesquisa a partir de reflexões já realizadas e direcionadas, buscando melhor compreensão e acompanhamento da temática sobre o recreio como momento de descontração dentro do ambiente escolar. Pra tal, analisamos algumas produções selecionadas nos bancos de teses, dissertações e artigos.

As produções selecionadas nos trouxeram a possibilidade de conhecer o direcionamento dos pesquisadores em relação à temática do recreio nas pesquisas brasileiras, contabilizando as mais recorrentes. Assim, fizemos a análise fazendo uma amostragem das metodologias de pesquisa utilizadas, a partir da leitura de trabalhos com mais ênfase e afinidade com a temática da nossa pesquisa, levando em consideração o recorte do estudo, que deveria abranger o período de 10 anos, entre 2007 a 2017.

Utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁶ e encontramos 10 trabalhos. Em seguida, fizemos o levantamento no site, *Scientific Electronic Library Online*⁷ (SciELO) usando o descritor, “Recreio” e chegamos a 9 artigos. Por fim, pesquisamos na página da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), totalizando 2 dois trabalhos, encontrados no GT 13, intitulado Educação Fundamental, e GT 15, de Educação Especial. Nesse

⁶ Portal, disponibilizado pelo governo federal que tem por objetivo “facilitar o acesso e as informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país” (BRASIL, 2017)

⁷ Portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos com o recurso da divulgação via Internet.

sentido, apresentamos um quadro com estes trabalhos contendo descrição do ano, autores/as, títulos, palavras-chave e localização.

Por meio desses bancos de dados, podemos evidenciar as pesquisas relacionadas ao recreio, em um universo dominado pelos estudos das práticas docentes, dos currículos, das políticas públicas educacionais, entre outros. Em meio às pesquisas, o recreio permaneceu tímido, afastado dos holofotes do meio acadêmico. No entanto, a partir dos estudos levantados, tivemos a percepção de que nos últimos dez anos os trabalhos realizados com a temática apresentaram um salto relativamente considerável, se configurando em um tema novo nas pesquisas brasileiras. Por isso, realizamos a descrição dos estudos selecionados, por meio de sua temática e sua relação com a nossa pesquisa, no sentido de expor elementos para a compreensão do tema no cenário acadêmico.

Constatamos também que pesquisas encontradas acerca do recreio escolar vêm em direção às temáticas da educação infantil, apontando-o como um tempo da brincadeira e dos brinquedos utilizados pelas crianças e também estudos voltados para a área da Educação Física. Assim, para uma melhor compreensão destacamos o quadro abaixo, com intenção de apresentar os trabalhos encontrado; estes estão apresentados e divididos por banco, incluindo em cada um dos três (Capes, Anped, Scielo) seus respectivos trabalhos organizados em ordem decrescente, do mais recente ao mais antigo.

Descritores: recreio, escola e tempo.

Quadro 1: Revisão da literatura sobre trabalhos com a temática do recreio em âmbito brasileiro (2007-2017)

PLATAFORMA - Banco de teses e dissertações da CAPES – BDTD		
ANO	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO
2017	Entre infâncias: movimentos nômades do recreio infantil	Dissertação
2015	O recreio como tempo-espaço democrático: possibilidades e limitações	Dissertação
2015	As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza.	Dissertação
2012	Infâncias em vinte minutos! histórias de reivindicação, insistência, resistência e reinvenção no recreio escolar	Dissertação
2011	Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade	Dissertação
2011	As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança	Dissertação
2010	O brincar no contexto escolar: significados das brincadeiras realizadas em aulas de	Dissertação

	educação física e recreio	
2009	Hora do recreio! processos de pertencimento indenitários juvenis nos tempos e espaços escolares	Dissertação
2007	Jogo, processo de socialização e mimese...Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero.	Dissertação
2007	Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula no recreio	Tese
PLATAFORMA – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED		
ANO	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO
2013	O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis - ANPED 36 - GT 13 - Educação Fundamental	Artigo
2008	A inclusão escolar no espaço recreio - ANPED 31 - GT 15 – Educação Especial	Artigo
PLATAFORMA - Scielo - <i>Scientific Eletronic Library Online</i>		
ANO	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO
2016	O lúdico no recreio como contribuição para diminuir os casos de violência na escola.	Artigo
2016	O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância	Artigo
2016	O som do recreio e o clima escolar: entre relatos e escutas	Artigo
2016	Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré- escola: o recreio em foco	Artigo
2015	Recreio, pra que te quero?	Artigo
2014	Brigar: um dos sentidos do recreio?	Artigo
2013	Avaliação do projeto recreio dirigido por alunos do ensino fundamental	Artigo
2013	Bullying no recreio escolar: atitudes invisíveis, comportamentos silenciados	Artigo
2010	O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio? em busca de práticas alternativas na escola contemporânea	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir dos estudos aqui apresentados, tivemos a percepção de que nos últimos 10 anos os trabalhos encontrados vêm sendo realizados com a temática do recreio, e tiveram um salto relativamente considerável pelo fato de ser um tema novo dentro das pesquisas brasileiras. Por isso realizamos a descrição de alguns dos estudos selecionados para que haja uma maior compreensão do modo pelo qual estão se inserindo no cenário da pesquisa.

Nesse sentido, na tese de doutorado de Ricardo Casco, (2007), “Autoridade e formação: relação social na sala de aula e no recreio”, o autor relata as contribuições relacionadas à compreensão de diferentes tipos de exercícios de autoridade docente e suas possíveis associações com as relações sociais que se constituem entre alunos na sala de aula e durante o recreio. A metodologia foi pautada em dois pontos: a participação nas atividades escolares e nos

comportamentos relacionados aos elogios feitos pelos seus professores, e nas observações que possibilitaram analisar as inserções dos alunos nos grupos sociais, organizados durante o recreio, e nas atividades por eles desenvolvidas.

A dissertação intitulada “Entre-infâncias: movimentos nômades do recreio infantil”, de Adriana de Oliveira Pretto (2017), teve como intenção abordar a perspectiva de se pensar a infância dentro da escola, trazendo a abertura de novas configurações, ao fazer uso do método cartográfico, buscando colocar em pauta as renovações que as crianças fazem durante o recreio, trazendo a vida infantil e os movimentos que fazem durante o recreio.

O trabalho de dissertação de Janaina Melques Fernandes (2015), “O recreio como um tempo-espaço democrático: possibilidades e limitações”, faz uma abordagem em sua escrita teórica, trazendo o recreio com sendo um tempo-espaço que exercita na criança a autonomia e também a democracia, apontando também como sendo o recreio um campo de luta, onde o poder do adulto pode sobressair numa perspectiva não dialógica que, por vezes, silencia as manifestações infantis, e são justificadas pelo favorecimento da ordem.

Celiane Oliveira dos Santos (2015), em sua dissertação “As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza”, analisa a visão de crianças, de uma professora e uma coordenadora pedagógica sobre o recreio, como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil. Para tanto, procurou conhecer a rotina estabelecida em um grupo de crianças da pré-escola, com foco no recreio, e identificar quais são as concepções das crianças e da equipe pedagógica sobre essa atividade na rotina.

Na dissertação de Anna Cristina Costa da Silva (2012), “Infâncias em vinte minutos! Histórias de reivindicação, insistência, resistência e reinvenção no recreio escolar”, teve como comprometimento a contribuição para a investigação e, conseqüentemente, a problematização do modo como vivem e como pensam crianças de 9 a 12 anos sobre o recreio, destacando que a pesquisa ocorreu em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Esse trabalho de Costa da Silva (2012) teve relevância para ajudar a pensar na nossa pesquisa, pois a autora, compreendendo que as crianças vivenciam e experimentam o recreio de uma forma singular, aponta que elas utilizam o espaço/tempo a seu modo e vai revelando tanto para as crianças como para o adulto a importância das partilhas feitas nesse processo. Para esta autora:

O recreio enquanto tempo/espço/funcionamento escolar, também produz sujeitos e suas infâncias, pois é fomentador de encontros, desencontros, um provocador de desafios, provocações que se apresenta quando da interação do sujeito com o cenário e entre as pessoas que nele circulam - ele também é uma oportunidade para que o sujeito conheça e cuide de si e dos outros. (SILVA, 2012, p. 16)

A autora destaca ainda a relevância da exploração do tempo e do espaço pela criança – o que nos ajuda a pensar a pesquisa aqui apresentada –, e aborda as relações existentes entre adultos e crianças no espaço dos vinte minutos do recreio informando que:

Este tempo, especificamente destinado a recreação escolar, e que é incomum estar acompanhado por uma proposta de escola, mostra-se provavelmente como o maior momento de liberdade de ação dos alunos, modo talvez de compensar o excesso de disciplinamento dos corpos e concentração que são exigidos das crianças nos longos tempos de trabalho a que são submetidas em sala de aula. (SILVA, 2012, p. 180)

Já a brincadeira, é destaque na dissertação de Cleuza Maria Abranches Penna (2011), “Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade” que teve por objetivo a compreensão e a reflexão, considerando a construção das identidades sexuais e de gênero das crianças, no momento do recreio, e a problematização do tema por meio da identificação de diferentes modos de agir e de brincar durante esse tempo, implicando assim na construção das identidades sexuais e de gênero, e com elas a diferenciação das brincadeiras de meninos e meninas.

O trabalho de mestrado de Ana Paula Vieira e Souza (2001), “As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança”, teve como objetivo investigar as culturas infantis no recreio e seguiu a linha sócio-histórica que entende a criança como sujeito histórico e social produtor de cultura, e como foco principal o aprendizado das culturas infantis das crianças em uma escola pública da cidade de Belém/PA. A autora buscou avaliar, por meio da emissão de enunciados discursivos no seu horário de recreio, as culturas produzidas no universo atual da infância.

Na dissertação de Alan Marques da Silva (2010), “O brincar no contexto escolar significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio” busca analisar as brincadeiras que são realizadas por crianças no ambiente escolar em aulas de educação física e no horário do recreio, observando duas turmas da segunda série de uma escola pública da cidade

de Campinas-SP, com o objetivo de compreender alguns dos significados presentes nessas brincadeiras inseridas naquele contexto específico.

Em relação às identidades escolares, Rosane Spegiorin Linck (2009), disserta em “Hora do recreio! Processo de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares determina” sobre práticas culturais, que ocorrem no momento do recreio escolar e que atuam nos processos de pertencimento e nas identidades de jovens, em uma escola do sistema municipal de ensino da cidade de São Leopoldo/SP, em turmas do ensino fundamental, observando assim o recreio como espaço de conversas, obstáculos, lugares temporários que se dissolvem com o fim desse momento destinado a recreação.

Assim como Tamara Grigorowitschs (2007) na dissertação intitulada “Jogo, processos de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero” consiste em uma observação a respeito dos jogos infantis e o processo de socialização, e do desenvolvimento de jogos durante o recreio, também por meio da perspectiva do gênero. A autora utiliza a aplicação de jogos como meio de elucidar a prática teórica da pesquisa.

Grigorowitschs (2007) opta pelo recreio como ambiente de pesquisa pelo fato de nesse momento a participação e interferência do adulto com relação a esse tempo ser menor do que a participação dentro de sala de aula e diz “o recreio escolar configura-se como um dos poucos momentos de interação coletiva” (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 101), avaliando o cotidiano do que há de mais comum no recreio, “[...] no qual é possível encontrar todos os dias sempre as mesmas crianças [...]” (p. 101). A autora explica ser no recreio que as crianças vivenciam suas relações em um curto espaço de tempo de 30 minutos e também fazem uso desse tempo para a prática de jogos.

Já no artigo de Karla Righetto Ramirez de Souza (2013) com o título “O recreio como lugar de pesquisa de cultura de pares infantis” destaca-se como e de que maneira as relações do cotidiano são imbricadas nas culturas vividas pelas crianças, no seu dia a dia e também no convívio com outras crianças, no pátio escolar, durante do recreio, objetivando avaliar de que modo as crianças formam seus pares.

O artigo de Glauca Uliana Pinto (2008) “A inclusão escolar no espaço do recreio”, busca analisar o processo de inclusão em uma escola pública, descreve os aspectos da educação especial dentro do ambiente escolar, voltando-se para o momento do recreio com suas características

próprias, e de que maneira as crianças com necessidades especiais circulam e movimentam seus corpos nesse tempo de folga das crianças.

O artigo de Bruna Ferrari de Souza (2016) em “O lúdico no recreio como contribuição para diminuir os casos de violência na escola”, como um trabalho de conclusão de curso, descreve e analisa a história do recreio escolar, seus significados e também a importância de atividades lúdicas durante do recreio, como sendo uma maneira de diminuir o ato da violência escolar, devido ao aumento desses casos dentro das instituições.

Olga Azevedo (2016) em seu artigo intitulado “O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância” mostra a importância de investigar as culturas infantis no recreio, colocando a criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura. A abordagem discursiva foi a perspectiva adotada no processo de investigação, pois permitiu apreender o significado e sentido que as crianças atribuem ao tempo escolar destinado ao recreio, e também, numa perspectiva histórica, avaliar como o tempo do recreio foi sendo estabelecido pela legislação brasileira.

O artigo de Mariana de Assis Soares (2016) em “O som do recreio e o clima escolar: entre relatos e escutas”, trabalha com os sons que são representados pelo recreio e de que maneira os frequentadores desse momento os representam; buscou entender de que maneira alunos do ensino fundamental de uma escola localizada na cidade de Belo Horizonte convivem com o ambiente sonoro que os cercam no período do recreio, e de que forma os afetam.

Sobre dia a dia escolar, Silvia Helena Vieira Cruz (2016) em seu artigo intitulado “Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré-escola: o recreio em foco” apresenta uma pesquisa sobre a insatisfação de crianças da educação infantil preferir ficar em casa ao ir para creche, pois se mostram insatisfeitas com a rotina da instituição pela questão da repetição da rotina. Para isso, procurou pesquisar e interagir com as crianças e discutir a perspectiva delas com relação à rotina e ao recreio como sendo uma forma de fugir do programado.

Izaneide da Silva Vieira (2015) em seu trabalho “Recreio, pra que te quero?” teve por objetivo a tentativa de compreensão sobre o momento do recreio não apenas pela conceituação das temáticas, mas também pelo viés das concepções de como gestores (como coordenação e direção), professores e alunos percebem o recreio em seu cotidiano e, conseqüentemente, a proposta de investigar qual o valor que ele tem no contexto escolar.

Rogério Costa Würdig (2014) em sua pesquisa intitulada “Brigar: um dos sentidos do recreio?” analisou a cultura lúdica no contexto do recreio nos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação foi desenvolvida com um grupo de crianças, com a utilização da rede pública de ensino de uma cidade localizada no estado do Rio Grande de Sul, com 19 crianças (dez meninos e nove meninas), em uma escola pública municipal localizada na cidade. Nesse sentido, o autor dá ênfase ao sentido da briga, destacando de que modo as crianças desenvolvem as brigas.

A autora Dayane Rodrigues Barbosa (2013) em seu artigo “Avaliação do projeto recreio dirigido por alunos do ensino fundamental” trata do processo de violência que acontece dentro da escola, no horário do recreio, destacando o acontecido como consequência da falta de supervisão de um adulto durante esse tempo. Assim, teve por objetivo identificar a importância do recreio escolar dirigido para o comportamento do aluno em relação aos colegas e professores, e também avaliar suas opiniões sobre o projeto desenvolvido pelas alunas de estágio supervisionado.

No que se refere à violência escolar, Silvia Simone de Sousa (2013) transcreve sua pesquisa no artigo “Bullying no recreio escolar: atitudes invisíveis, comportamentos silenciados”, quando analisa o recreio como sendo o momento em que o bullying é mais frequente entre crianças do ensino fundamental, sendo essa uma pesquisa de cunho qualitativa, com o objetivo de analisar as ações de quatro professoras do turno da tarde de uma escola municipal de ensino fundamental I, no que diz respeito à prevenção do bullying e da violência no ambiente escolar.

No artigo de Danusa Mansur Lopez (2010), “O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio? Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea”, com o objetivo de fazer descrição e análise de um projeto de extensão desenvolvido e destinado às séries iniciais do ensino fundamental. Incluía em sua proposta, ações que visam o desenvolvimento de atividades diferenciadas entre diferentes faixas etárias dentro do recreio, colocando como foco o momento do prazer na aprendizagem.

Enfim, são trabalhos e leituras que permitiram aproximação com a temática de pesquisa, e na análise notamos uma lacuna nos estudos existentes acerca da voz da criança sobre o recreio e quais as vivências que elas possuem sobre esse tempo. Destacamos a possibilidade do recreio como um lugar de pesquisa que visibiliza a maneira com que as crianças adquirem e reconstruem regras e valores, principalmente como se organizam sem a interferência do adulto. Conforme Cruz (2008, p. 12) “captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente. Com base na

concepção de realizar pesquisas sobre crianças, seu ponto de vista e a construção de sua identidade eram totalmente negligenciados, por não terem o direito de voz”.

Nesse viés, destacamos a necessidade de estudos mais aprofundados com olhar naquilo que a criança tem a expressar. Ferreira e Sarmiento (2008, p. 21-22), trazem na pesquisa juntamente com participação das crianças, a busca da concretização de:

[...] bases teóricas, epistemológicas e metodológicas” colocando a sua subjetividade, com relação ao ponto de vista da criança e não do adulto. O intuito é fazer com as crianças estabeleçam concepções de seu cotidiano em meio às “redes de significação e às conexões de sentido, que são partilhadas no grupo, para descobrir sentidos comuns no seu saber, fazer e sentir.

Assim, quando nós adultos, consideramos as crianças em pesquisas, abrimos possibilidades de olhá-las como sujeitos, pois suas interpretações são voltadas para a realidade cotidiana. Em um processo de investigação, é importante a participação das crianças, portanto, “recomenda-se a valorização das variadas formas de expressão infantil [...] consideradas parceiras na agenda de investigação” (FERREIRA E SARMENTO, 2008, p. 23-24). Ao ouvirmos suas vozes, tanto individual como coletivamente, elas se tornam ativas do processo.

Considerando as crianças indivíduos que fazem parte de uma configuração a serem estudados, a Sociologia da Infância se coloca em defesa das crianças, por valorizar sua autonomia seja na interação social com pessoas, ambiente, instituições, adultos, seja quando cria estratégias para sua participação no mundo (DELGADO; MULLER, 2005). Dessa maneira, com o levantamento do estado do conhecimento percebemos o constante interesse de pesquisadores e estudiosos em diferentes áreas do conhecimento: educadores, sociólogos, historiadores, entre outros. Reconhecemos que o brincar é considerado um dos poucos momentos de ludicidade na escola, sendo sempre limitado por uma rotina regida pelo tempo.

Assim, consideramos a infância e o tempo como sendo uma das problemáticas pouco exploradas nas pesquisas, e relacionamos o tempo do brincar e o prazer vivido pela brincadeira como aspectos que ainda carecem de estudos a partir da voz da criança como objeto de pesquisa.

Tais reflexões percebem a educação em sua complexidade, evidenciando além dos desafios, as possibilidades concretas que o espaço escolar tem ao contribuir para com a superação do recreio como sendo apenas um momento de brincadeira, mas também um tempo de possibilidades e de descobertas, tanto por parte da criança, como também do adulto. Os estudos

citados contribuem na discussão e ressignificação de alguns conceitos que permearam as práticas sociais e as configurações do recreio, oportunizando uma reflexão na forma como os trabalhos analisados foram realizados e puderam contribuir com nosso objeto de investigação.

1.3 O tempo: em uma perspectiva sociológica

As dificuldades na definição do que é tempo vêm sendo difundidas desde os primórdios, pelo fato de ser um importante marcador dos processos que envolvem a humanidade e sua trajetória evolutiva. Nesse sentido, nos deparamos com a noção de que o tempo serve para determinar o antes e o depois dos processos segundo Elias (1998, p. 84):

[...] a noção de tempo ode servir para determinar, de acordo com o antes e o depois, processos muito variados, os homens têm facilmente a impressão de que o tempo existe independentemente de qualquer sequência de referência socialmente padronizada ou de qualquer relação com processos específicos.

Assim, a maioria das pessoas pensa e denomina como tempo tudo aquilo que é regido pelo relógio e pelo calendário. Por isso, Elias explica apontando “que o que chamamos de ‘tempo’ nada mais é do que o elemento comum a essa diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a ajuda de relógios ou calendários” (ELIAS, 1998, p. 84) e cotidianamente paramos e nos perguntamos sobre o tempo, como “que dia é hoje?” ou “que horas são?”, nos programamos de acordo com as datas previsíveis, e nos localizamos no tempo por meio de acontecimentos passados, presentes e futuros. O fetichismo do tempo é reforçado pelo indivíduo e também pela padronização social que ele acarreta (ELIAS, 1998).

Como somos sujeitos dos acontecimentos sociais cotidianos “os relógios exercem na sociedade a mesma função que os fenômenos naturais – a de meios de orientação para homens inseridos numa sucessão de processos sociais e físicos” (ELIAS, 1998, p. 8). Com isso, percebemos o quanto o tempo se torna cada dia mais regulador dos indivíduos, da sociedade e dos processos de produção aos quais estamos sujeitos.

Nesses aspectos o tempo pode ser percebido de diversas formas e sua determinação constituída de várias maneiras, por isso saber das delimitações do tempo foi um dos principais fatores de organização da sociedade e do mundo. Para Elias (1998), as noções de tempo que eram

utilizadas nos primórdios, tinham como serventia a determinação dos processos e experiências pessoais e coletivas. Essas noções de tempo até poucos séculos atrás, servia para determinar, de acordo com o antes e depois dos processos variados de experiências sociais. Com isso, podemos considerar estar o tempo voltado para o homem em suas ações, que são reproduzidas cotidianamente.

Elias (1998) ainda aponta a relação do conceito de tempo, fazendo contribuições nos debates e abordando os elementos para a interpretação sobre o caráter substantivo e objetivo. Na relação entre essas duas perspectivas: em que tempo mostra-se como natural e objetivo sem dependência com a realidade humana; e em outra perspectiva em que o tempo mostra-se uma representação subjetiva, pois segundo o autor “o tempo não se deixa guardar comodamente numa dessas gavetas conceituais onde ainda hoje se classificam, com toda a naturalidade, objetos desse tipo” (ELIAS, 1989, p. 11-12). Portanto, a forma de viver a organização constituída pelo tempo, foram fatores constituintes para que o homem se tornasse mais independente em relação aos fenômenos naturais que antes predominavam sobre suas relações com o mundo e a natureza.

Ainda sobre o tema, Elias apresenta exemplos de como o conceito de tempo sofreu mudanças ao longo de um processo geracional, e foi se modificando em meio às mudanças das civilizações. Nesse viés, a ação de medir o tempo possibilitou a demarcação de rotinas dentro da sociedade, permitindo ao indivíduo uma regularidade de suas atividades rotineiras e também o planejamento de suas ações se tornando o processo de repetição na vida do homem. Essa repetição tornou-se inerente às regulações de ações e maneiras como esse tempo é delimitado.

Tal aspecto nos leva à relação de trabalho e descanso a qual enfatizamos ao considerar uma sociedade demarcada por um sistema capitalista que busca – em meio à jornada de trabalho –, a implantação de momentos de folga para os seus funcionários, assim como a escola busca – em meio à sua rotina de estudos –, disponibilizar um tempo para a descontração da criança. Tempo que ficou mais conhecido como “recreio”.

Para Elias (1998), a sociedade atual aparenta esquecer o processo que levou para aprender a sistematizar e dominar o tempo, por isso precisa de um processo longo que leve a compreensão desse complexo sistema simbólico. Uma criança, como um adulto, leva alguns anos para interpretar a regulação temporal em meios aos símbolos e os calendários, fazendo sempre a movimentação de se ajustar às regras já impostas antes mesmo de seu nascimento.

[...] o conceito de tempo não é objetivo de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo carácter coercitivo ela experimenta desde cedo (ELIAS, 1998, p. 14).

Nesse aspecto, a escola pode ser vista como uma instituição social coercitiva da qual o adulto e criança fazem parte, sendo regulada e reguladora do tempo escolar, e que são regidos por meio da figuração.

O conceito de figuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de “sociedade” que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um “sistema” ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formada (ELIAS, 1994, p. 249).

Segundo Elias (1998), as pessoas fazem parte de uma rede de relações formadas por meio do ambiente familiar, do trabalho, da escola, entre outros. E assim, essas relações ligam os indivíduos por meio de processos de dependência – é o que Elias chama de figuração, e que é reforçado por Dunning (1992, p. 25) quando aponta que o conceito de que a figuração “Refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras”.

Considerando que em meio às figurações, a escola se encontra como proporcionadora de conhecimento e local propício para a integração da criança, Elias (1998) nos ensina que “[...] o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e tarefas específicas dos homens” (ELIAS, 1998, p. 15). Assim entendemos que frequentar a escola passa a ser um movimento incorporado pela criança, por meio da intervenção do adulto regulando o tempo dos afazeres. Nesse momento, quando a criança é inserida dentro da instituição escolar, ela deixa de ser criança, com a maior parte do seu tempo destinada a brincar, e passa a ser aluno, com responsabilidades, com horários, organização e disciplina.

1.4 O tempo do recreio na instituição

*Por que você fica com pressa para que chegue o recreio?
Porque eu só quero brincar!
(Entrevista com criança).*

O intervalo escolar, mais conhecido como recreio, é uma das lembranças dos indivíduos trazem da escola em algum momento da vida. Sendo momento de felicidade, euforia, tristeza: uma gama de outros sentimentos. Por isso, esse intervalo pode ser considerado um dos poucos momentos de ludicidade na escola, delimitado pela rotina sempre regida pelo tempo. Partindo da premissa de que é no recreio que as crianças do ensino fundamental estão autorizadas a brincar, podemos caracterizar esse espaço como livre da observação do adulto e, mesmo sendo dentro do rígido tempo escolar, não é caracterizado como tempo de estudo, mas sim da brincadeira.

No Brasil a educação primária passou por diversas mudanças ao longo tempo, com movimentos em seus espaços e tempos como parte de uma ordem social escolar.

Para Faria e Vidal (2000), o tempo e o espaço são pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e têm por objetivo sua delimitação e seu controle, por séries, carteiras, pátios, horários, relógios, etc. Tais mudanças na organização institucional da escola têm relação com o movimento higienista que preconiza a importância de um tempo liberdade em contraste com o momento de estudos (trabalho), decorrentes do cansaço de horas sentados, focado em seus afazeres, o que poderia acarretar a chamada fadiga mental.

Com o intuito de propiciar descanso para as crianças das escolas que se dedicavam a inúmeras horas de estudos dentro instituições, surge então um pequeno intervalo. Assim como nos mostra Faria Filho e Vidal (2000, p. 7) “aproximadamente a cada três aulas, efetuava-se uma pausa de 10 minutos, quando os alunos marchavam e cantavam no interior da sala”. Vale destacar que no tempo que os alunos estavam fora da sala, eles tinham descanso dos estudos, porém se dedicavam a exercícios patrióticos como no caso da marcha dentro da sala. Assim a escola passa a ter horários mais rígidos e disciplinados seguindo a organização da instituição.

Segundo Faria Filho e Vidal (2000), para o cumprimento dos horários, contavam-se os minutos e assim distribuíram-se as disciplinas pelos respectivos horários todos os dias da semana em todos os anos escolares. A intenção de se adotar normas e instrumentos de regulação e

controle do tempo e horários escolares se deu aos poucos na construção do movimento do recreio dentro da escola pública brasileira.

Nessa perspectiva, o recreio ganha respaldo em suas contribuições para o momento de descanso da fadiga mental tanto dos alunos como também do corpo docente. Neuenfeld (2003) coloca em discussão a relação do descanso dos professores e o momento em que os alunos deixam os conteúdos dentro da sala e extravasam as energias guardadas, como sendo um tempo de construir relações e valores. Assim, destacamos que o estado do Paraná, em 1921, publicava o *Programma dos grupos escolares do estado do Paraná*⁸.

O programa acima citado traz o acompanhamento de quadros que se referem aos horários escolares, assim como suas atividades. Esses modelos, segundo Viñao Frago (1996), a divisão da realização dessas tarefas em meio aos dias letivos da semana, caracteriza a construção social dos tempos da escola e esteve presente em toda a história da educação. No documento do Paraná ainda podemos perceber essa tendência da organização escolar.

[...] o aparecimento da rubrica recreio na documentação normalizadora da escolarização primária paranaense. Nesse sentido, o documento de 1921 pode ser considerado um marco legal-institucional de invenção do recreio escolar no Paraná, na medida em que o institucionaliza com base na fixação de tempos e espaços específicos, da demarcação de rotinas e de atribuições aos sujeitos escolares. Entendemos que esse aparecimento pode informar muito sobre a constituição histórica do currículo da escola primária brasileira e seus significados sociais. (MEURER; OLIVEIRA, 2016, p. 227)

Nesse sentido, a discussão sobre culturas infantis no recreio escolar destaca a necessidade de voltar os olhares diferenciados sobre o tempo do recreio, indo além da perspectiva de ser somente um momento destinado ao lanche. Segundo Souza (2009), é importante que a instituição dê ênfase às interações que acontecem diariamente entre as crianças e à criação de novas culturas, que fazem do recreio um momento e um espaço social, pois assim “o recreio precisa ter visibilidade e reconhecimento enquanto tempo de atividade curricular, não implica dizer que deva ser um espaço de controle e de atividades direcionadas” (SOUZA, 2009, p. 129). A autora afirma que o recreio deve fazer parte da proposta da escola por ser “um espaço em que as crianças

⁸ Documento que apresenta o programa de ensino para os Grupos Escolares do Paraná, assinado pelo Inspetor Geral do Ensino. Sendo o programa é dividido por ano e disciplina.

possam brincar livremente [...]. Portanto, o recreio deve ser livre, as crianças devem continuar escolhendo o que fazer neste tempo” (SOUZA, 2009, p. 129).

O fato de em muitas instituições escolares o recreio ser monitorado por um ou mais adultos, o brincar de forma livre seguindo as vontades e desejo das crianças não acontece. E o recreio acaba sendo uma extensão da sala de aula, pois estão sendo vigiados e sofrem repreensão por qualquer comportamento julgado inadequado pelo adulto. O mesmo acontece com a abstenção do recreio. Como afirma Lopez (2010), o aluno brinca na escola somente no momento disponível e destinado a tal atividade, no entanto, o recreio pode ser suprimido pelo mau comportamento ou até mesmo se a criança deixar de realizar alguma tarefa em sala de aula.

A aprendizagem pode acontecer fora da sala de aula e possui significados importantes no conhecimento adquirido pela criança, fato que pode ser confirmado na fala de uma das crianças quando questionada sobre o motivo de desejar que a hora do recreio chegue logo: e a criança responde: *“Sim, por que eu não quero mais escrever”* (Entrevista com criança). Evidenciando seu cansaço por estarem entre as paredes da sala e de como o pátio da escola no recreio pode proporcionar inúmeras experiências satisfatórias e de aprendizagens diferenciadas.

Considera-se que desde o nascimento, as crianças precisam de espaços que proporcionem liberdade de movimento, e proporcionem a socialização delas com as pessoas ao seu redor e no mundo onde estão inseridas, pois o “o espaço é muito importante para a criança, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a elas” (LIMA, 2001, p.16).

Nessa perspectiva, a escola proporciona oportunidades de experiências positivas, negativas, gratificantes ou não, que suavizam o cotidiano do estudo. O ambiente para o aluno na instituição de ensino se transforma em lugar no qual as relações sociais são construídas e “para qualquer ser vivo, o espaço físico é vital, não apenas para sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento” (LIMA, 1995, p.182).

O espaço físico, além de ser um elemento potencial mensurável, é nele que os indivíduos se movimentam, realizam atividades, estabelecem relações sociais. Portanto, o recreio para Cavallari e Zacarias (1994, p. 15) é um “momento, ou a circunstância que o indivíduo escolhe espontânea e deliberadamente, através do qual ele se satisfaz (sacia) seus anseios voltados ao seu lazer”.

Dessa forma, destacamos o momento de brincadeiras livres que as crianças têm dentro da escola com o recreio, faz parte da memória dos ex-alunos, a descontração, as conversas, as brincadeiras e mesmo a solidão. Wenzel (2005, p. 107) afirma “o recreio se configura como um espaço de particularidades específicas não só em relação ao momento que possibilita ser vivenciado, mas por aqueles significados que a eles são atribuídos pela comunidade escolar em particular”.

Nessa discussão, Iavelberg (2010) contribui relatando o recreio como sendo o único momento em que as crianças podem fazer escolhas dentro da escola, assim como o exemplo de escolher com quem conversar, com quem brincar, ou qual lugar frequentar. O momento do recreio é um dos poucos momentos que a criança tem contato e encontra seus pares, sem ter a vigilância de um adulto em relação ao que estão fazendo, com tempo de compartilhar seus conhecimentos, experiências, frustrações e brinquedos (DELALANDE, 2001).

A partir das pesquisas mencionadas, podemos aferir o quanto às crianças vivem em espaços delimitados, e por isso “[...] ao saírem das salas de aula, após ficarem sentadas por horas, elas “explodem” em movimento” (NEUENFELDT, 2003, p. 38). Assim, elas atribuem ao momento do recreio, o tempo no qual podem gerir os seus interesses demarcando o que é melhor para elas, fazendo o uso do espaço e do tempo envolvendo-se em diferentes relações sociais que vão sendo construídas durante o ano letivo.

Assim, o horário programado e instalado na rotina institucional, como o recreio, promove a socialização das crianças no contexto escolar e é um dos momentos mais esperados e mais importantes para elas, como também para os professores, contribuindo com descanso tanto físico, quanto mental para ambos, e assim retornam para um melhor aproveitamento do tempo no processo de ensino-aprendizagem e, como mencionado, é constituído dentro da rotina escolar.

O recreio é um tempo historicamente construído a partir de reformulação do cotidiano escolar fundamentadas em razões “médico, higienista e científico-pedagoga – para o gasto de energia e para o descanso, ou seja, por um lado descansa-se das aulas, por outro se gasta energia acumuladas que impede a concentração. (FARIA; VIDAL, 2002, p. 17)

E a brincadeira é a principal atividade que as ocupa no tempo disponível para o intervalo entre uma aula e outra. Assim o aspecto lúdico desenvolve um papel importante no desenvolvimento integral da criança, trazendo o brincar não apenas como uma passatempo, mas

por meio da brincadeira a criança conhece o mundo ao qual ela pertence (ALMEIDA, 1990). Com isso, evidenciamos o valor atribuído pelas crianças à hora do recreio, pois é nesse momento que as brincadeiras e oportunidades de fazer aquilo que é proibido ou censurado na aula se apresentam. Nas entrevistas, quando as crianças são questionadas se gostam do recreio e o motivo, então respondem:

Por que no recreio eu brinco com minhas amigas

Por que é para brincar e divertir

Por que eu gosto de brincar

Por que dá para brincar

Eu gosto do recreio porque dá para brincar e correr”

Sim, porque corre e brinca

Brinco com meus amigos”

(Entrevista com crianças, 2018).

Nessa perspectiva, o recreio é uma das raras oportunidades existentes na rotina da escola, para brincar e pode ser constado nas falas das crianças entrevistadas. E também se torna um dos motivos que fazem com que as crianças queiram ir à escola, pois sabem que passarão horas estudando e alguns minutos com os amigos, em descanso, dentro de uma rotina que pode ser enfadonha, pois segundo Barbosa (2000, p. 96):

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

Por isso, a frequência da escola torna-se maçante no olhar das crianças, e o tempo de brincar é reduzido e delimitado pela rotina que desconsidera as possibilidades de suas vivências. Ao longo do recreio, as crianças conhecem as regras de um jogo, organizam o que para elas está em desordem, produzem comportamentos sociais e, ao mesmo tempo, reproduzem aqueles que já conhecem, caracterizando assim um lugar constituído por múltiplas culturas.

Segundo Delalande⁹ (2012), um enriquecimento cultural nos primeiros anos de escolarização das crianças, precisa trazê-las como participantes do espaço e de um tempo de socialização da cultura infantil que pode ser definida como um “conjunto dos conhecimentos, saberes, competências e comportamentos que uma criança deve adquirir e dominar para fazer parte de um grupo de pares” (DELALANDE, 2012, p. 76). E o recreio, geralmente, vem sendo considerado apenas como um tempo livre, e não como um momento repleto de possibilidades de aprendizagens o que penaliza o lugar da escola com seu “caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de deformação, seja negligenciado” (FREIRE, 1996, p.43).

Assim, refletirmos que os espaços informais das instituições podem ser vistos como significativos, ampliando a investigação, principalmente na área da educação. A partir das considerações apresentadas neste capítulo, destacamos a justificativa da escolha de tal temática, buscando a compreensão sobre as possibilidades de entender o tempo do recreio pela criança.

Destacamos a escola como propiciadora do recreio e, ao mesmo tempo, limitadora, mas as crianças criam, recriam, burlam e resinificam as regras. Por isso, no capítulo a seguir enfatizamos a importância da sua voz nas pesquisas educacionais apresentando os caminhos percorridos pela metodologia e pela escola como o lócus desta investigação.

⁹ A obra *La cour de la récréation*, da antropóloga Julie Delalande, foi publicada na França em 2001.

2. AS CRIANÇAS E A ESCOLA PELOS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos abordar a criança como alvo das pesquisas, destacando o quão importante é a sua voz e a necessidade de estudos sobre a temática. E em seguida, apontamos os caminhos trilhados e a metodologia que utilizamos nesta investigação, tomando por base a observação realizada em uma escola, lócus de toda a ação empírica representada nas experiências vividas nesse espaço.

2.1 As crianças e a pesquisa sobre sua educação

A Sociologia da Infância vem alcançando um considerável desenvolvimento nas últimas décadas objetivando compreender a criança e seu lugar na sociedade, com uma construção mais ampliada de estudos. Para Abramowicz (2011, p. 23-24), esse novo viés “nos ajuda a pensar a criança e a infância não só como maleta de instrumentos teóricos [...]; trazem em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, com outro olhar contra o adultocentrismo [...]”.

A infância tem diferentes configurações que se encontram nos mais variados espaços. Desde o seu nascimento, é colocado em contextos sociais juntamente com a presença do adulto e aprendendo tudo aquilo considerado necessário para sua existência e civilização. Nesse sentido, constatamos a importância de se estudar infância. No entanto, “[...] ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância” (SARMENTO, 2008, p. 3).

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância com objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduz a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano e psicologizante, que tendem a interpretar as crianças como indivíduo que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 363)

Nessa perspectiva, as determinações naturais e as culturas humanas produzem significações para cada etapa da vida do indivíduo, e os comportamentos, regras, condutas para diferentes períodos da vida, estão acompanhados por papéis sociais esperados e determinados socialmente. Portanto, a construção social da infância se constitui por meio do estabelecimento de valores e imposição principalmente de comportamentos já estabelecidos antes de sua chegada ao mundo. A Sociologia da Infância se constitui, em meio a diversos acontecimentos sociais, contextos familiares, sociais, econômicos e mudanças na constituição das famílias.

Os primeiros aprendizados das crianças começam a ser constituídos dentro da família ou com as pessoas mais próximas. Em seguida, com o ingresso na escola. O lar, como o ambiente de socialização primária, e a escola, como espaço social. Essa aprendizagem faz-se de uma ampliação dos conhecimentos por meio da socialização pois “[...] os processos de socialização cada vez mais complexos ocorrem a partir do momento em que as crianças de menor idade começam a passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 2). Conforme aponta Pires (2010, p. 146):

A socialização poderia ser pensada como a aquisição gradativa de conhecimentos sobre determinado assunto. A criança, ser passivo, aprende. O adulto, ser ativo, ensina. A relação seria unilateral e não comportaria direções contrárias. A linha do conhecimento viria, literalmente, de cima para baixo. A cultura se adquiriria em um processo semelhante. A criança – um ser associal em quem a cultura será inculcada. O trabalho de socialização das crianças seria visto como um mecanismo progressivo de aquisição de cultura. Essa maneira de pensar repousa sobre a definição do adulto portador de cultura, do bebê enquanto ser associal e da criança enquanto ser se tornando social à medida da inculcação dos padrões de comportamento culturais de sua região natal. Nesse sentido, cultura é algo que se adquire que está localizada no mundo dos adultos e cabe a eles passá-la adiante. A cultura teria um remetente e destinatário, assim como um endereço fixo.

As Ciências Sociais têm como objetivo a introdução das pesquisas que mostram o cotidiano da criança e a maneira como as experiências por elas vividas introduzem a pesquisa da infância, trazendo sua identidade não mais pelo olhar do adulto e sim pelo seu próprio.

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (DELGADO; MULLER, 2005, p. 3)

Delgado e Muller (2006, p. 9) trazem as produções teóricas da Sociologia da Infância “como um marco que assinala o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. E é nesse sentido, que consideramos ser a socialização entre as crianças, no cotidiano, a razão que as faz construir seus papéis e edificar seus comportamentos. Assim como aponta Sarmiento (2004, p. 24):

A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

Assim, as crianças transformam o mundo ao seu redor, e ao mesmo tempo são transformadas por ele, pois “nesse contexto em seu processo de desenvolvimento vai construindo o conhecimento sobre o mundo que a cerca. “É, assim, produto e produtora de cultura” (ROMEIRA, 2015, p. 292). Por isso, seu aparecimento nas pesquisas, vem ao encontro de seus lugares cada vez mais participativas Dessa forma, Borba (2006) fomenta o assunto quando coloca que as crianças se encontram em um mundo estruturado por relações sociais, emocionais, materiais e cognitivas, que fazem a organização de suas vidas pois “[...] é nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social” (BORBA, 2006, p. 4).

A concepção de criança e infância não é algo novo, no entanto o olhar que a sociedade dispõe para com ela é relativamente recente, considerando a infância como uma passagem da criança para a vida adulta, como indivíduos que possuem direitos, com pensamentos críticos e reflexivos. Quinteiro (2002) destaca ser preciso que haja uma reflexão sobre a lógica dos papéis tradicionais de adulto e criança, e sobre as relações de poder desiguais formadas entre eles.

Já Sarmiento (2005, p. 363) discute a infância como sendo “[...] concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. A Sociologia da Infância, por sua vez, apresenta diferenças entre a infância como categoria social geracional da criança, sendo ela sujeito concreto que faz parte e integra essa categoria social, mas ocupa posições sociais diversificadas.

Considerando então a criança como dependente do adulto, relevando o poder que ele tem sobre a criança, e a relevância do contexto social no qual ambos estão inseridos, a infância é ao

mesmo tempo uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos que produzem e reproduzem o mundo, em meio a padrões sociais e culturais distintos.

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO, 2008, p. 7).

Reconhecendo que as crianças, em seus tempos da infância, passam boa parte dentro das instituições escolares, Sarmiento (2008, p. 22) afirma:

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.

São espaços e instâncias públicas de socialização, além dos novos modelos de família, além de saberes de uma administração simbólica da infância normatizada por meio de regras e instituições colocando a criança não mais em um mundo só seu, mas sim em um mundo coletivo com divisões e compartilhamentos, onde seguem regras, cumprem horários, atividade em seu tempo e descanso em outro. A esse respeito, Sarmiento (2011, p. 588) afirma:

[...] a criança morre, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado.

Tal responsabilidade por esta educação em termos gerais é dos grupos sociais do qual ela pertence e outro aspecto apontado pela Sociologia da Infância seria o reconhecimento da especificidade da infância, como etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo colocar a criança

como um sujeito pleno, detentor de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que o adulto.

Segundo Cruz (2009), é necessário não só falar sobre crianças, mas também falar com elas, visando uma discussão mais aprofundada de seus desejos, alegrias e decepções. Pois as “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará adulto no dia em que deixar de ser criança” (KRAMER, 2007, p. 15).

Portanto, com o objetivo de ouvir a criança, incluindo-a como um ator social, de identidade singular na construção histórica, política, social e cultural, caminhamos buscando estudar sua cultura e compreendê-las em suas próprias produções, analisando como interagem, como pensam, agem e se relacionam com o mundo.

2.2 Os caminhos metodológicos da pesquisa

A temática central desta pesquisa nos conduziu, primeiramente, a analisar as concepções das crianças acerca do tempo do recreio escolar, em uma instituição escolar pública, por meio de uma investigação pautada na metodologia de observação, e depois à realização de entrevistas e aplicação de questionários que se deram, ao longo do período de pesquisa, no *lócus* – a escola. Buscamos os caminhos da pesquisa qualitativa que nos proporcionou uma maior aproximação com os sujeitos pesquisados e maior detalhamento dos acontecimentos.

Conforme Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem a característica de ser coerente, com uma lógica consistente que tem como base a descrição e também a percepção do fenômeno estudado. Ainda destacamos a fala de Minayo (2008), quando afirma que a pesquisa qualitativa responde questões particulares, voltadas para a realidade, as quais não podem ser quantificadas.

Com isso, a pesquisa qualitativa exige que o pesquisador tenha consciência de que os indivíduos das pesquisas têm conhecimentos diferenciados. Sendo assim, com o uso do estudo etnográfico a pesquisa tem como foco as próprias crianças, colocando em pautas suas concepções.

Outro ponto importante é a relevância que o espaço social tem para indivíduo, no qual este está inserido, pois é nesse espaço que surgem novas indagações e possivelmente respostas. E “[...] para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os

comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

Na busca de respostas às questões intrínsecas a este trabalho, utilizamos diferentes instrumentos para coleta de dados. Para início de pesquisa, após os ajustes do projeto, partimos para a escola levando em mãos a carta de apresentação assinada pela professora orientadora da pesquisa, com o objetivo de uma apresentação, junto à direção e coordenação escolar – a diretora da escola que estava presente na ocasião foi a primeira a tomar conhecimento da pretensão da pesquisa.

Depois da primeira conversa, ela aceitou que a pesquisa fosse feita na instituição, demonstrando alegria em saber que a escola seria local de uma pesquisa de mestrado. Assim, no mesmo dia, depois da conversa e em sua sala, nos apresentou para as turmas de interesse e também conversou com as professoras, as quais concordaram e se disponibilizaram em auxiliar, caso fosse preciso.

Reforçamos que a investigação se dividiu em três partes: observação, aplicação de questionários e entrevistas. Munidos do pensamento teórico que nos levaria ao trabalho de campo, no dia seguinte nos dirigimos à escola para o início das observações. Para tal, as observações foram realizadas no período vespertino, com alunos de toda a escola, com o objetivo de entender de que forma acontecia o recreio de forma geral, abrangendo todas as crianças, desde os menores até os maiores no horário do intervalo.

Enfatizamos o tempo do recreio escolar com o intuito de fazer levantamentos dos comportamentos espontâneos das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em seu momento de brincadeiras e os sentimentos atribuídos a elas. Porém, no primeiro dia de visita à escola, percebemos que a agitação do recreio tem início antes mesmo dele começar. Por isso, demos início as observações 10 minutos antes do sino bater, das 15h20 às 15h40 ou até 15h50, buscando observar esse momento de pré agito, seguindo a metodologia da observação.

Essa metodologia, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem preocupações mais acentuadas com os processos do que com os produtos, possibilitando assim descrever os fenômenos com mais profundidade, ou seja, as ações das crianças. Assim ressaltamos sua importância por meio de ampliações, pois “oferecem melhores recursos para elaborar as novas visões, a reestruturação de campo e construção de novos sentidos que exigem uma ação inovadora” (GAMBOA, 2007, p.123), considerando, dessa forma, a construção de novos conhecimentos.

O contato direto possibilita, segundo Luck e André (2006), compreender o contexto no seu cenário natural e preservar a complexidade do comportamento humano, observar fenômenos em um determinado grupo, interpretar comportamentos e técnicas de observação da realidade, por meio da participação das ações do grupo a partir de entrevistas e conversas para descobrir as relações sobre as situações observadas, permitindo comparar e compreender as respostas encontradas em situações adversas.

Considerando a criança como um indivíduo que possui relações sociais em seu cotidiano, manifestamos o desejo em ouvi-las, porém antes observando-as em suas ações, considerando seus comportamentos, na perspectiva de que “A linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p. 45) como a explicação aos gritos e às corridas que acontecem no recreio cotidianamente.

Corridas, expressões faciais e corporais percebidas pelo olhar do pesquisador, com o registro da imagem. Por isso, a escolha da fotografia e a imagem em movimento (vídeo) foram escolhidas como um dos elementos da metodologia por serem instrumentos que demonstram certa segurança, e também objetividade no que foi observado (BARBOSA; CUNHA, 2006).

A imagem produzida por um aparelho de celular gera certa curiosidade quando me aproximava, pelo fato de que são crianças que não têm contato com o celular, ali dentro da escola, mas que conhecem o aparelho e também suas funções, assim como as redes sociais e aplicativos que o compõem.

No meio do recreio, pego o celular e começo a tirar fotos com o objetivo de registrar os momentos de correria. Observo que algumas crianças que estão ao meu redor param e me olham com rostos interrogativos. (Diário de campo, 6 de março de 2018)

Assim que se dispersam e retomam suas “atividades de recreio”, percebemos o quão importante é a observação estendida, um contato mais demorado com as crianças em seus espaços. Pois em meio às distrações do recreio, foi possível “observar que depois de alguns minutos todos se dispersavam e esqueciam a minha presença” (Diário de campo, 6 de março de 2018).

Em um processo de pesquisa com crianças, é necessário considerar alguns fenômenos de investigação, utilizando-se da participação e “usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o

mundo” (COHN, 2005a, p. 10). Esse método de observação envolvendo o meio em que acontece a pesquisa, possibilita ao pesquisador “participar ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos [...]” (p.10), assim permitindo formar um conjunto de atores da pesquisa, compartilhando das experiências entre pesquisador e pesquisado.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO; SARMENTO 1997, p. 25)

Essa metodologia de observação com os indivíduos participantes coloca o pesquisador em contato com os sujeitos do estudo, o que resulta em uma investigação intensa que pode ser realizada por durações que variam de acordo com a demanda da pesquisa, podendo ser durante semanas, meses e até anos, se for necessário. Os estudos na área da etnografia apontam as vantagens de poder de descrição mais precisos, incorporando as formas, a função e os contextos que os comportamentos sociais específicos se encontram e também os dados para análise apurada e repetida (CORSARO, 2009).

No entanto, ainda que fizéssemos um esforço para a coleta de dados, percebemos um caminho bastante vigoroso a seguir. Após período de observações, partiríamos para aplicação de questionários semiestruturados, buscando interpretar os conceitos registrados pelas crianças sobre o tempo do recreio e as relações entre este momento e os demais tempos da escola.

Em meio à aplicação do questionário, nos debruçamos sob a fala de Barbosa (2008, p. 3) que ressalta ser o exercício de ouvir a criança – também “nessa teia de significados, procurando configurações de sentidos que estão para além do que se observa empiricamente” –, uma tarefa um tanto complexa. No entanto, reconhecemos que com a leitura desse autor foi possível compreender que “mais do que recolher a voz das crianças, era preciso entender essas relações e os significados que iam surgindo a partir delas” (BARBOSA, 2008, p. 3).

Para tanto, recolher a voz da criança, como nos ensina Barbosa (2008), nos faz crer que com a criação de oportunidades para ouvir essas crianças, poderemos buscar maneiras de entendê-las em seus interesses e necessidades, tanto educacionais como culturais e, acima de tudo, olhar esse tempo em referência ao momento da ludicidade da brincadeira é constituído por

elas. A interpretação daquilo que as crianças dizem, ou o modo como elas se comportam, faz uma significativa diferença na pesquisa, por isso deve ser resultado de uma observação e também de um diálogo com significado.

Seguindo o término das observações, demos início à elaboração e entrega do termo de livre consentimento no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a importância da colaboração do grupo selecionado para o desenvolvimento do trabalho. Assim, apresentamos o termo para as crianças e explicamos que os pais ou responsáveis deveriam ler e, se concordassem com a pesquisa, assinar o termo.

Considerando que as salas escolhidas comportavam um total de 120 alunos, distribuímos 120 autorizações de livre consentimento para as crianças e para os pais. É importante ressaltar que apenas 42 autorizações assinadas retornaram. Algumas voltaram com um pequeno recado do responsável dizendo não permitir que seu filho participasse e outras não voltaram. A aplicação do questionário se iniciou a partir do momento em que os pais e/ou responsáveis e as crianças concordaram com a participação voluntária no estudo.

A opção e delimitação pelo 3º ano foram respaldadas no fato de que nessa fase da vida escolar, as crianças se constituem em seus ideais e perspectivas e, por essa razão, acreditamos que a espontaneidade presente em suas ações e falas poderá auxiliar a pesquisa e chegar mais próximo à percepção acerca do que é o tempo do recreio para elas, bem como justifica suas escolhas e comportamentos durante a brincadeira.

Desse modo decidimos, juntamente com as professoras das três salas, o melhor horário para aplicação do questionário, ou seja, um horário em que a sala estaria mais calma. Assim, entramos na sala e mais uma vez com uma apresentação sobre a pesquisa e a explicação do questionário, assim como suas perguntas, enfatizando a todo o momento que poderia responder do jeito que eles definissem como certo.

A terceira etapa da pesquisa foi a realização da entrevista com uma criança de cada sala, totalizando assim três crianças. Essas foram levadas para fora da sala de aula em um ambiente com menos interferências e buscando que elas respondessem mais espontaneamente, longe dos olhares adultos/professora. A entrevista contou com a formatação de 19 perguntas aplicadas no questionário, que são as mesmas que utilizamos para fazer a diferenciação entre aquilo que é escrito e o que é falado, e o objetivo foi testemunhar a espontaneidade da criança em meio às suas falas que foram gravadas com o auxílio do aparelho celular.

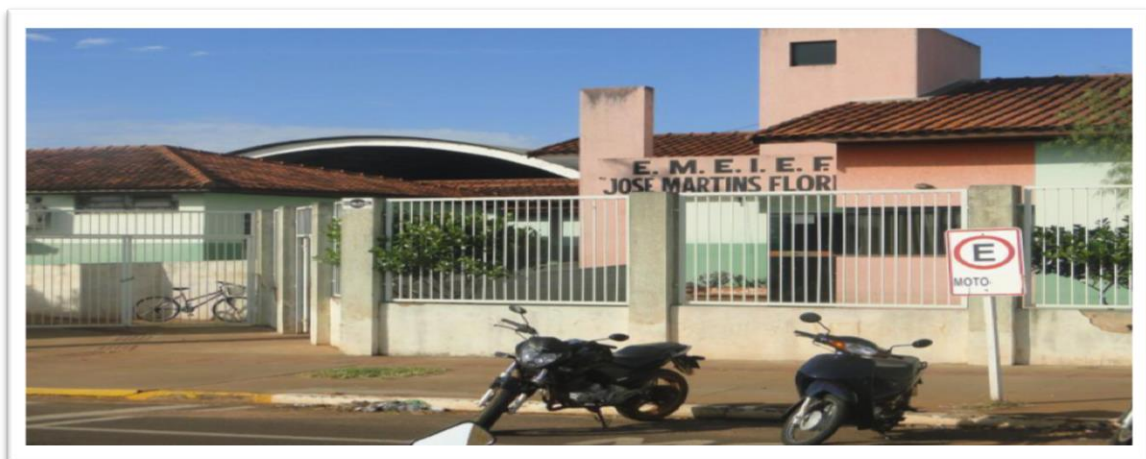
No momento da entrevista, posicionamos as crianças uma do lado da outra para que assim o diálogo fosse igualitário e os três pudessem falar. No início, as crianças pareciam recatadas e envergonhadas, encostadas na parede com os braços para trás, respondendo apenas sim ou não. Mais adiante, já com um entrosamento maior entre elas, as justificativas começaram a aparecer, fazendo assim com que a entrevista tivesse mais vida.

A quarta e última etapa do trabalho de campo consistiu na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado, e de situar as várias descobertas em um contexto mais amplo, apontando análises que respondam às indagações e que confrontem evidências e teorias sobre recreio, brincadeira, tempo e modos de se perceber nesse lugar pelas vozes da criança.

Ainda que compreendamos a infância como construção social constituída por indivíduos concretos, são poucos os trabalhos que corroboram para uma discussão mais efetiva da participação de crianças nas pesquisas, trazendo o que elas sabem e o que produzem. Para isso, é necessário colocar as crianças como personagens principais das pesquisas sobre elas, e promover formas de interação que garantam sua participação efetiva nos processos e problemas a serem investigados, no caso deste recorte – o tempo no recreio escolar.

2.3 A escola e as crianças: lócus da investigação

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2018.

Ao longo do processo educacional, a escola como instituição assume um espaço de significados sociais, em meio a símbolos e a constituição de culturas. Segundo Hernández, (1998, p.30) “A escola é geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdo”. Nesse sentido, a escola não transmite somente o conhecimento, mas pode ser também um ambiente de troca de diferentes valores, que possibilitam as relações dos indivíduos em meio à socialização.

O espaço escolar traz diversas formas de se vivenciar seu próprio espaço e o seu tempo. Conforme afirmam Frago e Escolano (1998), a escola carrega significados que determinam ações e legitimam narrativas, mostrando que dentro dela há categorias de espaço e tempo. Assim, destacamos que a escola tem como objetivo proporcionar um bom ambiente físico, promovendo uma busca da autonomia do aluno tornando-o cada dia mais independente, tendo em mente seus avanços e suas limitações, por meio de seus espaços de aprendizagem, revestido de cultura, pois "o espaço não é neutro. Ele sempre educa" (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p.75).

Como agente transformadora, a escola deve trazer consigo os sinônimos de respeito, igualdade e justiça, tornando possível o vínculo entre crianças e adultos, a partir comunicação social entre ambos, assumindo a escola seu papel de instituição. Assim discute Magalhães:

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (2004, p. 124).

Partindo da concepção de que a educação é uma prática social, constituinte de relações sociais que se dão por meio de um processo de socialização e cultura, a escola tem a modalidade de um local a ser privilegiado em meio aos saberes, conhecimentos e também às relações que ali são constituídas.

Essas relações são, na maioria das vezes, constituídas no pátio da escola, em seus espaços. Com isso, destacamos aqui as características físicas da instituição pesquisada. Evidenciamos que os aspectos da escola são proporcionais em relação ao número de alunos: algumas salas possuem ar condicionado, o que ameniza o calor da região e que, em geral, deixa os alunos que estão dentro da sala mais calmos e menos estressados; outras possuem apenas

exaustores e ventiladores, o que dificulta e permite a agitação das crianças já que elas se encontram incomodadas com o calor.

A escola lócus da pesquisa possui um pátio relativamente grande, que acomoda dois bebedouros e dão acesso aos sanitários corredores onde estão as salas, assim como à cozinha e salas de administração – direção, coordenação, secretaria e sala dos professores. Um lugar bem adaptado e de fácil acessibilidade, com escadas e rampas, bem sinalizadas.

A escola tem um gramado extenso, que as crianças utilizam para brincadeiras e atividades designadas pela escola. Esse gramado dá acesso à quadra e aos muros da escola, possibilitando assim uma boa movimentação das crianças. Também destacamos que a instituição possui duas quadras: uma atrás da cozinha e outra na lateral das salas, evidenciando que as duas são usadas pelas crianças. Assim, podemos visualizar esses espaços por meio das fotos, a seguir.

Figura 2: Quadra



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2018.

Figura 3: Gramado lateral



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2018.

Figura 4: Gramado atrás da escola



Fonte: arquivo pessoa da autora, 2018.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, a escola José Martins Flores foi criada em 11 de abril de 2006, pelo decreto nº 015 de 13 de março de 2006, oferecendo a educação infantil e ensino fundamental, com sede no município de Naviraí, está situada à Rua Hortência nº 340, no bairro Sol Nascente, é mantida pelo poder público municipal por meio da Gerência de Educação. Foi criada para atender à demanda alta de crianças em idade escolar residentes nesse bairro.

A escola oferece no turno diurno atendimento a educação básica nas seguintes modalidades: Educação Infantil - Jardim II, com crianças de 4 anos; Jardim III, com crianças de 5 anos; Ensino Fundamental de Nove anos: Series iniciais do 1º ao 5º ano, e anos finais do 6º ao 9º ano. No PPP, a escola José Martins Flores tem como missão oferecer às crianças e adolescentes um ensino de qualidade, propiciando condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare alunos competentes, éticos e com argumentação sólida para agirem responsabilmente na sociedade em que vivem (NAVIRAÍ, 2015).

Definidos os critérios para a realização da pesquisa, que escolhemos fazê-la na rede pública, e assim colocamos em pauta um compromisso político com a educação pública, fato possível também pela familiaridade que tínhamos com a escola, por ter vivido as primeiras experiências de docência no ensino fundamental dessa instituição. Apresentamos as crianças por nomes fictícios e as participantes foram meninos e meninas do ensino fundamental. Em relação à faixa etária, crianças entre 8 e 9 anos de idade, que pertenciam as salas de terceiro ano. A princípio, optamos por trabalhar com três salas de terceiro ano, totalizando 120 participantes com a aplicação da mesma quantidade de questionários.

Destacamos que o desejo de participar foi da criança, considerando que enviamos aos pais de todas as crianças um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido solicitando a autorização para a participação de seus filhos na pesquisa¹⁰, além das próprias crianças que também deveriam assinar suas autorizações e possuíam idade para isso. Alguns pais não assinaram o termo, recebemos 42 assinados e 37 aceitaram responder o questionário.

Para a consecução dos objetivos do estudo, além da participação das crianças, foi necessária a observação dos movimentos da escola, assim como seus horários em meio à rotina. No caso da pesquisa, iniciamos a observação do recreio antes mesmo do seu início às 15h10, e

¹⁰ O modelo de autorização e livre consentimento utilizados constam em anexo. Todas as autorizações assinadas estão em posse da pesquisadora.

após o seu término às 15h40. Buscamos também perceber de que forma a antecipação do recreio influenciava as crianças que, ansiosas, o esperavam:

No momento em que se inicia a terceira aula, o lanche chega à sala e as crianças fazem sua refeição com um tempo delimitado de 10 minutos. Em seguida, retomam as atividades que antes estavam envolvidas. No entanto, com o término do lanche a concentração já não é mais a mesma, visto que o momento do recreio se aproxima. Os alunos que sentem perto da janela, olham impacientes as outras crianças que estão no pátio. Enquanto isso, as crianças que estão no pátio acenam para aquelas que estão na sala e fazem gestos de deboche, por já estarem aproveitando o recreio com antecipação. Enquanto isso, as da sala falam mal e fazem gestos obscenos. (Diário de campo, 28 de fevereiro de 2018)

Nesse sentido, evidenciamos o quão importante é o processo que antecipa o momento do recreio, pois se o intervalo é um acontecimento rotineiro, é também vivido de forma diferente a cada dia. O tempo anterior também é cheio de acontecimentos que fazem com que a espera pelo sino seja mais intensa e as experiências que envolvem esse momento tornam-se ainda mais significativas. Como aponta (LARROSA, 2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca”, por isso fizemos esse exercício diariamente considerando tanto os 10 minutos anteriores como os 10 minutos pós-recreio¹¹.

Somente após as observações, partimos para a aplicação dos questionários que foram feitos ao final das observações. Antes da execução, a pesquisadora foi apresentada para as crianças pelas professoras que conversou e explicou do que se tratava a pesquisa e solicitou a ajuda das crianças enfatizando a importância de responderem.

O entendimento e o amadurecimento da criança nessa etapa da vida escolar possibilitam o estudo, pelo fato de que a escuta das crianças nessa faixa etária, já aponta experiências escolares e permite a elas se expressarem por meio da linguagem mais aprimorada. Mas ainda assim gerou inquietações sobre o modo de me aproximar pois “ao para o primeiro dia de observação me deparo com certa insegurança em meio à pesquisa e me pergunto:

¹¹ Embora autor trabalhe como o conceito de experiência e espaço no sentido filosófico, não foi o objetivo desta pesquisa tal discussão, mas sim de pontuar o espaço e o que a criança vive, durante o tempo com o qual brinca.

Por onde eu começo? Observo apenas os 15 minutos ou mais? Por mais que tivesse um roteiro de observação, o alvoroço do recreio e junto minha posição, me deixaram receosa. Com isso, andei pelo pátio e também pela quadra, observando os movimentos e de que forma se agrupavam e desagrupavam. Gritavam e corriam o tempo todo. (Diário de campo, 19 de fevereiro de 2018)

Em meio às observações, notei o quanto as crianças eram curiosas em relação à minha presença. No entanto, a alegria e a euforia em aproveitar o tempo do recreio era maior e logo se dispersavam e me esqueciam. Assim, eu passava despercebida, uma pessoa estranha no local “as crianças que estão mais curiosas se afastam para falarem sobre a minha presença (opinião da pesquisadora), no entanto se dispersam em meio às brincadeiras e as corridas que acontecem ao seu redor”. (Diário de campo, 23 de Fevereiro de 2018).

É importante destacar que as crianças se mostraram satisfeitas em participar da pesquisa, sendo para elas uma função importante naquele momento. O fato de não ter feito a entrevista com todas as crianças, criou uma curiosidade coletiva, e ao retornar para a sala com as crianças selecionadas para serem entrevistadas, todas me questionavam se também seriam. O critério de seleção foi pautado em alguns fatores, tais como: alunos que mostraram maior desenvoltura da linguagem, nos gestos, mais desinibidos, e ainda a demonstração de vontade em participar da pesquisa.

Nesse sentido, observamos que as crianças se comunicavam com os colegas e contavam sobre a entrevista, quais foram as perguntas e debatiam sobre as respostas entre si. Assim, a partir de agora pretendemos analisar de que maneiras as crianças fazem uso do recreio e quais os significados que atribuem a esse momento. Destacamos também o modo como as crianças se comportaram durante o período da pesquisa, revelando quais os sentidos que elas atribuem ao recreio e como se beneficiam e utilizam o tempo do recreio na escola.

3. AS CRIANÇAS E SUAS PRÁTICAS NO RECREIO

Figura 5: A quadra me espera



Fonte: Acervo da autora, 2018.

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas indicações dos dados coletados durante a pesquisa de campo, os quais analisamos buscando compreender como o recreio se mostrou por meio do olhar da criança, e apresentando as formas e modos como elas vivem, sentem, esperam e desejam esse momento de intervalo entre uma aula e outra. Evidenciamos ainda, suas falas em meio a seus anseios e expectativas.

A Figura 5 apresenta a euforia das crianças no gramado lateral à escola, no exato momento em que o sino do intervalo entre as aulas soa. A correria e a euforia pelo momento do recreio, quando visto pelo olhar do adulto pode nos remeter às lembranças de nossa infância,

quando experimentávamos o intervalo escolar, mas também perceber como os adultos da escola veem este momento como um tempo de bagunça, desordem, brigas, correria e descontrole do grupo solto no pátio.

O que nos remete primeiramente aos minutos que antecedem o recreio, os olhares aflitos e o ouvido aguçado para ouvir o barulho do sino, para que a energia acumulada seja enfim gasta.

3.1 “Quando vai começar o recreio”? O tempo da espera

O recreio escolar da escola pesquisada tem como objetivo oferecer um momento de descanso para as crianças que frequentam as aulas, começa e termina de modo cronometrado pelo relógio. Às 15h30min inicia, e termina às 15h40min, apenas 10 minutos de recreio fora da sala. No entanto, o que se nota é um preparar-se para esse momento, num processo de descontração estudantil, já muito antes desse horário.

Os pés inquietos, os olhos atentos às janelas, as cabeças que balançam sem parar, os combinados antecipados são características que indicam a proximidade do recreio, afirmam ser o momento de espera. Tempo adicional ao intervalo, pois as expectativas ultrapassam os 10 minutos destinados e na sala a ansiedade toma conta das crianças, quando percebem a aproximação da hora.

Diante disso, nos debruçamos sobre a pergunta: como você sabe que está chegando a hora do recreio? Algumas respostas das crianças nos indicam que “Porquê é quando dá a terceira aula”. Outros associam a chegada do lanche (sendo uma pequena refeição que a escola oferece aos alunos antes do recreio no espaço externo), “Porque vem o lanche”, “Porque é depois da hora do lanche”, “Por que a gente come e descansa, e soa o sino para o recreio”.

Assim, como escreve Guzzoni (1998), o momento do recreio aparece como sendo um momento para tomar um lanche, descansar, extravasar e também repor as energias, visando o retorno à sala de aula. Um certo descanso das atividades acontece antes do recreio no momento dentro da sala de aula nos minutos que antecedem o intervalo.

Outra relação interessante que as crianças fazem com a chegada do recreio é a relação matemática envolvida no processo de espera. As crianças associam com algumas informações

como quando “[...] o sino soa quatro vezes”. A resposta está relacionada aos sinos que soam na escola, pois a instituição se orienta por meio desses sons.

Soa um sino para a entrada das crianças nas salas de aula, em seguida soa o segundo sino que marca a entrada da segunda aula, logo após soa o terceiro sinalizando a terceira aula e, em seguida, o quarto sino que é justamente o que indica o começo do recreio. Observamos também que a ansiedade pelo intervalo vai além das paredes da sala e a interação com os colegas, vai até o pátio com aqueles que antes já usufruem do momento do recreio.

Figura 6: Conversa informal



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Nas anotações do diário de campo, percebemos que as conversas informais se faziam presentes mesmo antes do momento do recreio. Essa situação se deve ao espaço físico e à arquitetura da escola – janelas das salas de aula estão de frente para o pátio –, ao permitir que as crianças ainda que estejam dentro da sala, de alguma forma se comuniquem com as crianças que estão fora da sala, como o registro da imagem da aponta.

Sentada em um dos bancos da escola, perto da secretária, tenho uma visão para uma das salas e observo de que maneira uma criança copia o conteúdo passado no quadro, e ao mesmo tempo, observo outras crianças que estão em horário de Educação Física e brincam no pátio. As crianças, correm, pulam, gritam,

conversam, andam, brincam, gesticulam ... Observo que uma criança se aproxima da janela e conversa com a que está dentro da sala. Gesticulam dizendo uma para outra: “*Você não vai sair?*”. E ela responde: “*Oh vei! A professora não para de passar as coisas!*” Em seguida, ela se vira para frente onde a professora ajudava outra criança e pergunta de longe: “*Professora, quanto tempo falta para recreio?*” Visto que as janelas da sala da escola são largas e baixas, o que possibilita que as crianças sentadas em seus lugares visualizem a extensão do pátio sem obstáculos. Então a professora percebe a movimentação e chama atenção da criança da sala, para que ela volte a realizar suas atividades ou ficará sem recreio. (Diário de campo, 23 de fevereiro de 2018)

Ao mesmo tempo em que observamos a expectativa da espera pelas crianças, percebemos a forma como a professora usa sua autoridade naquele ambiente para negociar com a criança, informando que se ela não se concentrar nos afazeres, não sai para o recreio. “*Imediatamente a criança retoma sua atenção ao quadro e volta a copiar*” (Diário de campo, 23 de fevereiro de 2018).

A autoridade e o poder do adulto representadas pela professora são exercidos no momento em que pressiona o aluno para terminar as tarefas antes do recreio pois, ao perceber que o mesmo se aproxima, ela começa a conchamar as crianças à concentração. Nesse momento, as ameaças de perda do recreio são recorrentes como punição por não terem terminado as atividades.

Segundo as crianças, quando perguntadas sobre como sabem que o tempo do recreio começa a se aproximar elas respondem que tem relação com a ansiedade para terminar o trabalho, e na fala da professora são lembradas da responsabilidade que lhe poderá custar ficar sem o recreio:

*A professora fala.
Porque nós perguntamos e a professora responde.
A professora fala quando vai bater.
Sempre a professora fala.
Por que a professora fica dizendo.
A professora fala quantos minutos que falta.
(Questionário aplicado às crianças, 2018).*

As crianças, na entrevista, repetem as frases usadas pelas professoras ao serem questionadas sobre esse tempo anterior ao recreio, e ainda ao serem indagadas sobre “*como vocês sabem que o recreio está chegando?*” As respostas se remetem também aos símbolos sonoros da escola dando indícios deste momento.

*Porque bate o sino.
Porque chega o lanche, demora um pouco, daí vai...*
(Entrevista com as crianças, 2018).

No regimento escolar da instituição, não aparece o recreio como sendo uma obrigação da escola em oferecer esse tempo, livre das atividades da sala. No entanto, é uma prática rotineira estabelecida por todo o corpo de funcionários e estudantes da instituição. Tanto que nos dias em que o recreio é suspenso por uma ou outra razão, a rotina muda e, conseqüentemente, a vida daqueles que nela estão inseridos. Em casos quando não fazem o recreio e a aula acaba antes, as crianças podem chegar mais cedo em casa.

Foi perceptível, no entanto, que as crianças ficam agitadas e que para os professores é mais difícil manter o controle. O fato de sair da sala remete à criança uma sensação de liberdade, de brincadeiras e possibilidades que vão além das paredes da sala, como afirma uma criança ao ser questionada dos motivos porque gosta do recreio. Sua resposta foi *“Porque a gente sai para fora”*, ressaltando a necessidade de descobrir os espaços externos, como o pátio, a quadra e os cantos que não são visitados regularmente. Portanto, nota-se que a percepção da criança vai além de ter um recreio escolar, perpassando pela noção de que são apenas 10 minutos e que a escola tem espaços ainda não explorados, prontos para serem descobertos nos 10 minutos de liberdade.

Na instituição pesquisada o tempo de 20 minutos é destinado ao recreio que é ocupado pelas crianças que um lado é ocupado pela presença das crianças, e constitui-se num momento rotineiro das atividades que acontecem todos os dias. Por outro lado, é um tempo contemplado por regras estabelecidas pela escola, com um tempo determinado para começo e término.

Considerando que no tempo disponível de intervalo, as crianças dispõem de certa autonomia em como utilizar o tempo livre, as brincadeiras fazem com que elas criem regras e assim juntem-se em pares e criem grupos. Os ajuntamentos de crianças ocorrem por afinidade, relacionados à amizade ou a um tipo de brincadeira nos momentos quando podem disponibilizar o tempo a seu modo e tomar decisões sobre como, com quem ficar, e o que fazer.

Algumas crianças ao serem questionadas sobre com quem gostam de brincar no recreio, e os motivos, responderam indicando a necessidade de relações de amizades, laços afetivos e questões familiares. Segundo as falas:

Com a minha amiga, por que ela conta piadas engraçadas.

Minha melhor amiga, por que a gente fica conversando. (...) com a minha prima, meu primo.

Com a minha prima.

Com meu irmãozinho.

Gosto de brincar com a minha prima, por que eu sou a babá dela.

(Questionário aplicado às crianças, 2018)

Demonstra-se dessa forma, o quanto os laços familiares e afetivos estão ligados nos comportamentos infantis. Laços que ultrapassam o recinto familiar e adentram os portões da escola. Mostra-se assim que, muitas vezes, as crianças ainda não fizeram a distinção de que a escola é um espaço separado de casa, mas acabam por associar como sendo parte de seu lar no momento em que encontram seus familiares no mesmo local.

3.2 Começou a brincadeira

Segundo as concepções infantis ao responder qual a importância que dão a esse tempo, as crianças entrevistadas, em sua maioria, responderam gostar do recreio. Ao responderem os questionários, a primeira pergunta era sobre o que ela faz no recreio. E elas poderiam responder num formato de múltipla escolha entre as opções:

() Corre () Conversa () Brinca ou () Briga.

Obtivemos um total de 14 crianças que assinalaram a opção “correr”; 25 assinalaram “brincar” e 11 assinalaram “conversar”. Interessante que, embora possa ocorrer brigas no recreio, nenhuma criança assumiu esse item como resposta prévia. Interessante também perceber a expressão de um sentimento de liberdade que as crianças demonstram ao sair das paredes da sala; no diário de campo, pude registrar percepções das observações feitas:

As crianças ao perceberem o sino, saem em disparada para fora das salas! No entanto, percebo que saem correndo sem ter destino certo. Umas correm para o bebedouro em busca de matar a sede, outros correm para o banheiro, para a quadra, para atrás da escola, correm com o lanche que trazem de casa a fim de compartilharem entre amigos. Observo que isso acontece principalmente com os grupos constituídos por meninas que buscam uma organização, no momento de sentar, conversar e comer. Os meninos buscam uma bola para jogarem futebol, mas quando não têm, eles improvisam. (Diário de campo, 27 de fevereiro de 2018).

O ato de correr é uma das principais características do intervalo. Como pode ser facilmente visualizado na fala de Elias e Dunning (1992, p. 137-138):

De uma maneira simples ou complexa, a um nível baixo ou a nível elevado, as atividades de lazer proporcionam, por um breve tempo, a erupção de sentimentos agradáveis fortes que, com frequência, estão ausentes nas suas rotinas habituais de vida. A sua função não é simplesmente, como muitas vezes se pensa, uma libertação das tensões, mas a renovação dessa medida de tensão, que é um ingrediente essencial da saúde mental. O caráter essencial do seu efeito catártico é a restauração do tônus mental normal através de uma perturbação temporária e passageira de excitação agradável.

Essa excitação pode ser percebida na euforia demonstrada no momento do recreio, e explicada em poucas palavras pelas próprias crianças, quando questionadas do que por quê correm no intervalo:

É pra dar energia.
É pra gastar energia.
Porque vocês correm um atrás do outro? (Pesquisadora)
Ah! Porque é legal.
Porque vocês se empurram tanto no recreio? (Pesquisadora)
(Muitos Risos). Porque é legal.
 (Entrevista com as crianças, 2018)

Esse diálogo com as crianças oferece alguns elementos para a compreensão de como elas tratam o recreio e o definem pela palavra “legal” como única e principal definição desse momento. Nesse legal, está expresso o movimento dos corpos, a satisfação de correr e gritar livremente – comportamentos que não poderiam ter em sala, e que chamam a atenção de quem está observando ou cuidando do recreio, geralmente um adulto, funcionário da instituição. Como afirma Gebara (2000), é no tempo livre que são permitidas sensações que o mundo das obrigações não aceita.

Levando em consideração que no pátio não se têm obrigações, a não ser a de manter uma certa ordem, regra essa exigida pela escola, consideramos que “Nas crianças, os impulsos instintivos, emocionais e mentais, assim como os movimentos musculares e os comportamentos a que tudo isso as impele, ainda são completamente inseparáveis” (ELIAS, 1994a, p. 98)

Essas sensações podem ser visualizadas na foto onde é possível quase “ouvir” os seus gritos, suas risadas e a alegria deste momento “legal”.

Figura 7: Brincadeiras no pátio



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Desse modo, o que se torna “legal” são as brincadeiras, as principais situações do recreio tão esperado, organizado, executado e finalizado em torno das brincadeiras, jogos e embates entre as crianças. A expectativa da espera antecedendo o recreio permite os acordos. “Dentro da sala as preliminares e os combinados começam a serem feitos” (Diário de campo, 8 de março de 2018). A brincadeira torna-se uma decorrência de uma ação combinada antes, ela não surge sem contexto e a criança aprende a brincar no ato de brincar e brinca aprendendo (DALLABONA; MENDES, 2004). Isso nos remete à Figura 8, registrada no decorrer da pesquisa, quando percebemos que “quase tudo” pode se tornar uma brincadeira, com intenção e como um ato de aprendizagem.

Por meio das observações, notamos que o ato de escorregar das crianças é visto como uma das principais atividades do recreio, visto que depois da corrida desajeitada e intencionada para se esquivar das outras crianças e chegar mais rápido ao pátio, o ato de escorregar leva as crianças à

competição para ver quem consegue escorregar mais longe. Por vezes fazem sozinhos, por vezes fazem em duplas como mostra a Figura 7, e também em trios, quando uma criança se abaixa enquanto outras duas a puxam no sentido de competição.

Além disso, o que nos chama atenção é a curiosidade da criança em meio aos pequenos detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos aos olhos dos adultos.

Figura 8: A curiosidade em meio à espontaneidade



Fonte: Acervo da autora, 2018.

A situação apresentada na Figura 8 representa o momento quando as crianças correm e brincam no recreio e, de repente, uma delas percebe que dentro da tubulação onde escorre a água usada para lavar a escola, onde também escorre água da chuva e tem algumas baratas. O achado vira motivo de curiosidade entre as crianças, risos, dedos apontados e conversas sobre as baratas. Em seguida, as crianças imitam uma barata e saem correndo atrás de seus pares, com a intenção de imitar o momento do voo, muitos risos, gritos e gargalhadas. Essa curiosidade nos remete a um aprendizado, no qual a imaginação e a brincadeira tomam conta da situação, tornando-se uma ocupação onde se aprende, ou seja, “uma ocupação escolhida livremente e não remunerada, escolhida, antes de tudo, porque é agradável para si mesmo” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 107), um aprendizado adquirido e usado sem cobranças professorais, apenas pela espontaneidade.

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitira a criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. (ROLIN; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177)

Assim, com a intencionalidade do que é agradável, o brincar se encaixa nesse contexto de aprendizagem. No momento em que percebem e conversam sobre o que foi aprendido nas aulas, quando ocorre uma experimentação de uma situação concreta e inusitada como aquela, onde estavam os insetos por vezes citados em atividades na sala de aula, mas de forma não muito próxima ao aluno. A partir desse envolvimento com o real, foi possível estabelecer relações de conhecimento advindas das experiências vividas no momento do recreio.

O ato de correr imitando a barata favoreceu um brincar livre possibilitando situações de aprendizado integral em todas as experiências escolares. Pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico: a brincadeira como um completo processo educativo influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança.

Brincar faz parte da especificidade infantil e oportuniza a criança em seu desenvolvimento, seu saber, seus conhecimentos e suas expectativas de mundo. A atividade lúdica em suas múltiplas possibilidades tem sido utilizada como recurso de aprendizagem e desenvolvimento no processo de formação da criança. Assim, o brincar pode ser considerado como uma atividade livre conduzida pela criança, do começo ao fim, ou seja, uma atividade que ela domina, e que a reproduz em função do seu interesse e do prazer que dela extrai (REZENDE, 2005).

As brincadeiras são destaque no recreio, sendo amplamente apresentadas pelas crianças em meios às respostas dos questionários aplicados a elas. Dos 37 questionários analisados, 25 deles apontaram como sendo o melhor do recreio o ato de brincar. Ao perguntarmos sobre as brincadeiras, as mais citadas foram:

Pique esconde; Pega-Pega; Esconde-Esconde; Correr; Bater a cara; Patinho feio; Cavalinho; Balé; Princesa; Mamãe e filhinha; Escorregar no pátio; Balança caixão; Super-herói; Futebol; Duro ou mole.
(Questionário aplicado às crianças, 2018).

Essas brincadeiras são vivenciadas todos os dias com criação e reinvenção de regras entre as crianças, e é o espaço da escola que elas utilizam para realização de suas atividades livres. Nesse sentido, consideramos ser a brincadeira uma ferramenta que tem significados importantes para o desenvolvimento das crianças em seus contextos, por merecerem atenção e em um momento não apenas de distração, mas também de promoção, troca e estímulo a novos conhecimentos.

Conforme afirma Kishimoto (2003), a brincadeira tem como significado socializar regras diferentes do mundo adulto. No seu mundo, a criança sabe que detém certo poder e pode dominar os vilões da brincadeira ou da situação, mesmo que por vezes possa provocar medo, mas faz com que ela se sinta segura e não mais vulnerável.

Ressaltamos em meio às observações, que o ato de brincar desenvolve na criança, em particular, e nas crianças pesquisadas o poder do autoconhecimento de tudo que está à sua volta. Brincar é uma ação que elas desenvolvem e ao mesmo tempo se apropriam, com a interação de seus corpos em meio às suas brincadeiras. Segundo Ferreira (2014), o brincar é quando a criança expressa e ao mesmo tempo reflete suas relações sociais, dando o conhecer de seu papel social em relação à interação com outros agentes. Assim, a criança pode reproduzir determinadas ações sociais de acordo com o contexto no qual está inserida.

Apesar da palavra brincadeira ser automaticamente ligada às crianças, consideramos ser a brincadeira uma atividade significativa para o ser humano em diferentes épocas e lugares. Segundo Borba (2007), a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Mas essa experiência no sentido de experimentar não é apenas reproduzida, mas também criada e recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Figura 9: As brincadeiras



Fonte: Acervo da autora, 2018.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a atitude de brincar desde a pequena infância com a influência e estimulação dos pais, responsáveis ou adultos mais próximos, ou seja, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.

Nesse sentido, o pátio e o gramado, como é possível observar na Figura 9, são os lugares onde as crianças correm em meio às suas brincadeiras e tornam-se locais de liberdade, porque é o espaço onde encontram a possibilidade de se organizar de acordo com suas vontades. Assim, permitem e possibilitam o uso do coletivo, pois dessa forma as crianças compartilham os mesmos locais, misturando-se as idades e as turmas diferenciadas, levando à interação de novos grupos.

Segundo Souza (2014), as crianças não se juntam ou se organizam no pátio de acordo somente com a sua turma, mas também a partir de interesses e semelhanças, como um certo brinquedo que levam para a escola, ou as brincadeiras com as quais possuem mais afinidade. Por isso, consideramos que as situações observadas mostram um espaço do pátio como local de escolhas mais livres, onde a criança escolhe o que fazer e como quer brincar, e ela mesma conduz esse ato. Tiriba (2006) afirma que para as crianças não existe espaço vazio, elas dão o significado ao pátio, de acordo com suas perspectivas. O pátio pode ser vivenciado em

diferentes aspectos como: medo, alegria, movimentos, promove segurança e aconchego, como afirma Lima (1989)

Figura 10: O imaginário da quadra



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Ao consideramos a ação de brincar, ressaltamos o ambiente no qual a criança brinca; nesse caso da imagem seria a quadra como local de brincar.

Na Figura 10, duas crianças estão brincando na lateral da arquibancada da quadra de futebol. Notamos a maneira com que elas brincam com dois carrinhos que parecem imperceptíveis, mas quando me aproximo observando o momento vejo que ele é intenso e estão envolvidas em uma acirrada conversa nessa brincadeira de carrinho.

Segundo Oliveira “as crianças fazem do brinquedo um aponte para o seu imaginário, um meio pelo qual externam criações e emoções. O brincar ganha, então, densidade traz enigmas, comporta leituras mais profundas, viva e ricas em seus significados” (1998, p.8). Concluindo, assim que a imaginação das duas crianças (da imagem na Figura 10) pode ocorrer a partir de qualquer atividade lúdica, por isso nesse momento, as crianças nem perceberam minha presença ou não se importaram com a presença de uma pessoa adulta que se aproximava (talvez pelo motivo de que eu não representaria uma ameaça ou interrupção da brincadeira).

[...] Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao

assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ele observa em seu contexto [...]. (CERISARA, 2008, p.130)

Notamos por meio da aprendizagem externa, no ato de brincar, que as crianças passam a ter contatos com significados que muitas vezes as paredes da sala as impedem. Por isso, constatamos o quanto a brincadeira envolve a criança em um mundo imaginário, e o quanto ela se sente segura no momento enquanto brinca:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. (KISHIMOTO, 1994, p. 109)

A aproximação entre as crianças pode ser de fato efetivada por meio do brinquedo, seguida da interatividade – que pode ser considerada um dos pilares das culturas da infância¹², e assim, por meio das interações constituem as amizades e fortalecem seus laços de afinidade, indo além do que realmente está posto no momento. Os meninos da Figura 10 certamente se apropriam da bancada de concreto da quadra como se fosse uma pista de corrida de carros.

Consideramos, a partir do brincar, que a criança percebe e exerce suas capacidades de criação em projetos e de conhecimentos adquiridos no ato de brincar. Sendo assim, quando a criança está brincando ela cria situações imaginárias que lhe permite operar com objetos e situações do mundo dos adultos. Ao brincar, seu conhecimento se amplia, pois faz de conta e age de maneiras diversas ao interagir com objetos com os quais o adulto se relaciona, e ela ainda não.

Na conversa, sua fantasia é de que são pilotos em manobras e diálogos idealizados por eles de como seria uma corrida. A ação de imaginar, propor e significar “[...] esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos e acontecimentos [...] está na base da constituição dos mundos das crianças” (SARMENTO, 2002, p. 10), portanto, o tempo para favorecer tais ações é fundamental.

O faz-de-conta permite não só a entrada do imaginável, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante

¹² De acordo com Sarmento (2002, 2003), são quatro os pilares das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. (KISHIMOTO, 2003, p. 39)

Dessa forma, ao imaginar situações as crianças se apropriam de um imaginário particular, onde são os próprios atores, promovendo um desenvolvimento, exercício da imaginação, capacidade de planejamento e execução, assim como a criação e adaptação de regras em diferentes situações. Para Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, porque é bom, é gostoso e dá felicidade em todos esses momentos das brincadeiras. Além disso, ser feliz e estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente, são pontos positivos dessa prática que só pode ser desenvolvida através do brincar.

Ao falarmos de brincar, não podemos esquecer o quão importante é o ambiente que proporcionamos à criança para esta realizar o suas atividades lúdicas. É o ambiente que dita à criança o que pode ou não fazer. É também o ambiente que indica às mesmas se confiamos nelas ou não, ou seja, ao organizarmos o ambiente educativo, podemos colocar materiais ao alcance das crianças para que elas possam explorar livremente.

O ato de brincar é carregado de prazer e satisfação. Por isso, a falta desse prazer ou dessa satisfação pode acarretar na criança alguns distúrbios de comportamento, e em cada etapa do desenvolvimento das crianças, o brincar se modifica. Portanto é primordial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar.

Por isso, ao brincar ela cria situações que as permitem fazer a representação do mundo real, pelo fato de que é brincando e imaginando que ela se introduz no mundo real, podendo assim visualiza-lo melhor. Segundo (KISHIMOTO, 2003, p. 66) “brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura”. Assim, ela cria seu próprio mundo imaginário, tendo, nesse momento, o poder de se autogovernar e vencendo seus medos e dificuldades.

3.3 O recreio na escola: adultos e crianças convivem no pátio

A escola pode priorizar e ofertar possibilidades e atividades que permitam a interação das crianças. Nesse sentido, o recreio pode ser uma oportunidade para que essa interação ocorra (SOUZA, 2009), considerando o espaço social de gerar novas convivências e ações que promovem o convívio em suas diferentes formas.

No recreio, as crianças formam seus pares e podem se comportar de uma forma menos vigiada de como ocorre dentro da sala de aula. No entanto, constatamos com as observações que as crianças, todavia, têm os movimentos vigiados pelos olhos dos adultos – as auxiliares escolares. Estas, como parte do quadro de funcionários, geralmente constituído por um grupo de mulheres que se ocupam também de outros afazeres – faxineiras, cozinheiras e porteiras –, auxiliam e ajudam a “cuidar” das crianças no recreio. Esse cuidado tem o objetivo de evitar as brigas e os acidentes para que não se machuquem, devido aos constantes e inevitáveis desentendimentos, pois o contato físico e a agitação do ambiente geram pequenas discussões que, por vezes se agravam transformando-se em brigas.

Essa presença do adulto no espaço, nos locais do recreio, pode ser explicada pelo fato de não ser atribuído às crianças a “oportunidade, necessidade, nem capacidade de ficar sós” (ELIAS, 1994, p. 108) – afirmações estas usadas pelos adultos, visto que têm interesse na ordem. Por isso, segundo Elias (1993), o controle das emoções pelo indivíduo é feito por meio da coação externa, do meio social em que o indivíduo vive. Ou seja, a falsa liberdade que as crianças detêm no intervalo do recreio é facilmente corrompida pela presença do adulto que, ainda estando no mesmo ambiente que a criança, ocupa outro meio – o do superior.

Figura 11: Vigilância



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Constatamos isso ao perceber que existe a busca da ordem no intervalo, como podemos observar na Figura 11: Ao centro, atrás das crianças podemos notar a presença de uma funcionária da limpeza que observa em pé toda a movimentação das crianças; e mais à esquerda, próxima à Secretaria, outra funcionária também está escorada na parede observando o comportamento dos alunos. Esse grupo de mulheres se espalha pelos espaços da escola sempre com o mesmo objetivo, o de cuidar e “vigiar” as crianças para que nada perigoso aconteça. Mas as mulheres que “olham o recreio”, como é chamada essa ação na escola, são reconhecidas pelas crianças como alguém a quem elas podem recorrer caso tenham algum problema.

O que podemos perceber é que as brigas e desentendimentos são frequentes e que, em meio ao confronto, a parte que está sendo mais prejudicada, seja no momento de ofensas verbais ou físicas, recorre a essas mulheres como forma de pausar essa violência, o que pode levar alguns segundos, minutos, ou, até mesmo todo o tempo do recreio, até que o sino soe e essa parte prejudicada volte para a sala em “segurança”. Elas representam um refúgio, uma autoridade, alguém ali para cuidar delas – o que é facilmente demonstrado quando as questionamos sobre essas pessoas –, as falas são demonstradas nas entrevistas ao informarem que essas funcionárias são:

As mulheres da limpeza.

As câmeras.

Sim, as tias da cozinha.

As tias do lanche.

As mulheres do lanche.

Sim, as cozinheiras.

(Questionário aplicado às crianças, 2018).

No entanto, destacamos que por vezes a excitação das crianças perante esse momento de descanso no recreio é tamanha que algumas não percebem a presença dessas pessoas. Ou seja, por mais que se distraiam e esquecem a presença e o cuidado do adulto, quando foram perguntadas sobre algum fato ocorrido no recreio, em algum momento, elas se detêm e, ao perceberem comportamentos exagerados, se retraem reconhecendo o papel das pessoas naquele lugar e o respeito às funções que executam dentro da instituição – as “tiazinhas da comida”.

Mas o motivo de ser necessário cuidar do recreio também se expressa nas falas das crianças, pois ao serem questionadas com a pergunta “*Por que elas cuidam de vocês?*” (a mesma

pergunta também foi feita na entrevista, pela pesquisadora), sobre a necessidade da presença dos adultos no recreio, as crianças respondem:

Porque... (explicação) sabe aquele negócio do basquete? Tem aquele negócio lá, que se você subir lá... pode quebrar a cabeça e o braço. Vai que alguém vai lá, sobe lá em cima e morre!? A culpada é a diretora.
(Entrevista com crianças, 2018).

Figura 12: “O negócio da quadra”



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Quando eles falam do espaço e referindo-se ao “negócio do basquete”, estão apontando os pilares que sustentam a estrutura da cesta na quadra de basquete, na maneira constante como as crianças se desafiam subindo e descendo e transformando o lugar em um brinquedo perigoso. A estrutura, com uso impróprio, acaba ocasionando acidentes e notamos, por meio das observações, que a todo o momento essas mulheres orientam as crianças a não correrem e dizem que se caírem vão machucar-se. Elas intervêm em pequenas brigas que ocasionalmente acontecem, e também na prevenção daquelas que poderão ocorrer pois ao perceber as movimentações, com antecedência já vão se adiantando. As professoras também constantemente estão orientando a evitarem as corridas.

Dessa forma, Souza (2014) nos fala que o pátio possibilita a criatividade e a movimentação de meninos e meninas. Mas na visão do adulto, o pátio muitas vezes se configura

como um espaço caótico, espaço onde os corpos se encontram livres e sem controle dificultando uma pedagogia do controle que tem por objetivo disciplinar e individualizar os sujeitos.

Sendo assim, a movimentação das crianças não possibilita ao adulto controlar as ações das mesmas quando estão livres e soltas correndo pelo espaço, e ao estar em sala de aula a organização é mais controlada, como aponta Tiriba (2006, p. 141) “[...] de fato, os espaços das salas favorecem o olhar atento e o acompanhamento das ações de cada indivíduo”.

Ressaltamos que o adulto percebe a necessidade de cuidar das crianças enquanto elas brincam no recreio e têm suas razões e motivos. Mas as crianças, o que pensam sobre essa vigilância? Quando indagadas sobre a necessidade de um adulto no recreio em geral algumas concordam com a presença dizendo: *“sim, porque vai que acontece alguma coisa errada”*, outros dizem: *“Porque o adulto tem que cuidar! E se acontece alguma coisa errada?”*, as próprias crianças colocam em pauta a necessidade da ordem no espaço apontando situações como certas e erradas e nas quais os adultos poderiam auxiliar.

Outras mencionam um cuidado que vai além daquele relacionado com a violência que ocorre frequentemente nos recreios escolares, podendo ser chamado como o “[...] sentido de brigar, que envolve desde simular uma luta, debochar, provocar ou implicar, passando por revidar ou defender-se de uma provocação ou agressão, até bater realmente em alguém” (WÜRDIG, 2014, p. 186).

Para esse autor “[...] as brigas podem envolver, dependendo das circunstâncias e dos participantes, discussões, deboches, ironias, risadas, encenações, choros, xingamentos, provocações (verbais e gestuais), disputas de espaço e de poder, podendo chegar às agressões físicas” (WÜRDIG, 2014, p. 187), às quais todas as crianças estão sujeitas.

Percebemos essas ações no recreio, e observamos que as brincadeiras começam ao saírem da sala: os empurrões e os socos, principalmente, entre os meninos. Os meninos brincam imitando desenhos de lutas e jogos de guerra e, por vezes acabam realmente se agredindo. Quando isso acontece, a brincadeira vira briga e ambas as partes são incentivadas à violência por aqueles que os assistem ao redor.

Assim observamos a seguinte situação: “[...] os meninos correm pela quadra, um atrás do outro. Noto que por vezes batem a mão no pulso do braço esquerdo e gritam. Em seguida correm atrás dos “inimigos” da brincadeira com o objetivo de prendê-los”. (Diário de campo, 12 de

março de 2018). Essa brincadeira tem o intuito de ser somente lúdica, mas a depender dos golpes desferidos vira uma briga na qual os adultos precisam interferir.

Figura 13: Brigas disfarçadas



Fonte: Acervo da autora, 2018.

A brincadeira visualizada na Figura 13, é mencionada e vivenciada a partir do desenho denominado Bem 10¹³, e a imitação consiste em lutas seguidas de chutes, empurrões, socos. O movimento de violência no recreio começa quando alguém segura o outro ou bate no outro, gerando conflitos em ambas as partes com mais força e agressividade que o esperado. Nesse caso, vira briga de verdade e a violência fica generalizada.

Entretanto, como afirma Würdig (2014, p. 190), “O brigar aparece como uma forma de se defender dos meninos e como uma forma de divertir-se, brincando de brigar”, que só é interessante quando os conflitos se resolvem entre as crianças e a brincadeira acaba com outra brincadeira dirigida entre eles e seus pares.

¹³ Bem 10 é uma franquia sobre um garoto que usa um relógio com dispositivo extraterrestre, em formato de relógio pulso, que a cada série é renovado e trocado. É o chamado Omnitrix, que permite a ele se transformar em diversas criaturas alienígenas.

Brincadeiras desse tipo, mais agressivas, levam as crianças (principalmente os meninos) a brincarem em locais mais afastados, como atrás da quadra ou da escola, com o objetivo de “fugirem” ou não serem vistos pelas funcionárias da instituição que cuidam do recreio, já que, se forem observados, podem sofrer punições.

Ao falar do aspecto da necessidade de um adulto acompanhar e “cuidar do recreio”, as crianças ressaltam o comportamento dos colegas que fazem brincadeiras que geram conflitos, e mesmo para os que não se envolvem em brincadeiras desse tipo, apontam que é preciso um adulto vigiando. Segundo alguns registros, nas entrevistas elas falam: *“tem que cuidar, por que eles podem brigar”*, *“Porque vai que alguém briga”*. Interessante que até mesmo conhecidos na escola como os “brigões”, que volta e meia estão envolvidos nas querelas, responderam sobre o motivo do adulto cuidar do recreio *“Porque a gente briga!”*.

Diante do cenário das brigas, um aspecto interessante a ser considerado é o das relações de gênero existentes no recreio: a constante separação das brincadeiras e das conversas entre grupo de meninos e meninas. No recreio, as meninas têm brincadeiras que requerem menos vigilância, mais calmas e introspectivas, não significa que brinquem menos, mas é visível que ocupam menos espaços do que os meninos no pátio e se organizam em seus grupos.

Nas Figuras 14 e 15 observamos a separação das meninas em relação aos meninos no momento do uso do bebedouro. Os bebedouros são dois e um ficam de frente para o outro, mas as crianças se organizam como se houvesse uma linha imaginária no meio do pátio dividindo os espaços, na primeira foto o local dominado pelos meninos.

Figura 14: Água dos meninos



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Na segunda foto, a predominância das meninas, embora possam usar qualquer bebedouro indiscriminadamente.

Figura 15: Água das meninas



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Podemos considerar também este aspecto da separação nas brincadeiras ditas como de meninos e meninas, refletindo no recreio, quando as meninas preferem brincadeiras menos agressivas do que os meninos.

Um aspecto a ser considerado é que o recreio não é um território do desejo de todas as crianças, pois algumas consideram que as brincadeiras e a violência geradas pelos conflitos não ocorrem com todas as crianças, pois nem todas elas têm a mesma euforia, entusiasmo ou ansiedade pelo recreio. Podemos observar nos registros de algumas crianças quando questionadas se esperavam muito o recreio:

*Mais ou menos.
 Não.
 Eu não fico com pressa.
 Eu não tenho pressa.
 Não, por que não.
 Não por que a ansiedade faz mal.
 (Entrevista com criança, 2018).*

Com isso, percebemos que o recreio pode não ser o momento mais esperado por todas as crianças na idade escolar, pelo fato da existência de algumas exceções conforme as falas puderam

demonstrar. Entretanto, nas observações e entrevistas a maioria gostaria que o recreio fosse de um tempo maior. A empolgação da brincadeira mostra que o recreio poderia durar mais tempo, e os 10 minutos destinados ao intervalo é ínfimo para o tanto de coisas que as crianças podem fazer. Ao indagarmos se achavam o tempo do recreio curto e se deveria ser mais longo, as respostas são unânimes a favor de um tempo maior:

Sim, tinha que ser mais longo.
Sim, porque dá para brincar mais.
Sim, porque 10 minutos acabam bem rápidos.
Sim, pelo menos 15 minutos.
Porque a gente corre mais tempo.
 (Questionário aplicado as crianças, 2018).

Por outro lado, encontramos crianças que consideram o tempo suficiente: “*Eu não acho*”, ou “*Não, porque tem um tempo ótimo*”. Ou até mesmo: “*Não, porque a aula ia ser pouca e nós não iríamos aprender nada*”. É perceptível a existência de pontos de vista diferentes que, dificilmente, seriam considerados na hora de decidir sobre uma rotina pedagógica. Assim, consideramos que as crianças nem sempre são ouvidas sobre o funcionamento escolar, mesmo levando em consideração que elas são o público alvo da instituição. Entretanto, ao mesmo tempo em que questionamos as crianças com relação à importância do recreio, nos remetemos às situações de ausência do recreio tal como a do dia 13 de março de 2018 – como consta no diário de campo –, quando choveu muito e que por esse motivo a gestão da escola decidiu não fazer o recreio para evitar que as crianças fossem para fora e se molhassem, evitando, portanto, algum tipo de incidente.

Na ocasião, observamos que as terceira e quarta aulas foram conjugadas, subtraindo os 10 minutos de descanso para os docentes também, e foi uma decepção para as crianças que, mesmo com a promessa de saírem mais cedo para ir embora, ficaram frustradas por terem ficado sem seu recreio. Destacamos que há dias em que o recreio é retirado da criança, mesmo em dias de sol, como forma de punição para aqueles que não cumprem as regras dentro da sala como forma de castigo. Sobre isso perguntamos os motivos, e as crianças nos disseram:

A gente fica sem recreio, quando é chuva e quando bagunça.
Fica, porque a gente conversa.
Conversa demais.

Conversa e faz arte.

A professora fala: se ficar três pessoas sem recreio, todos ficam sem recreio.
(Questionário aplicado as crianças, 2018).

Percebemos que o adulto, a professora, usa o recreio como forma de chantagear as crianças para manter a ordem. Possivelmente essa busca pela “ordem” também provoque um trabalho coletivo, fazendo com que as crianças se unam em torno de um objetivo pois se todos colaborarem não perderão o intervalo. Esse procedimento expressa o poder do adulto e os modos de organização em fazer ações que mantenham as crianças quietas. Assim, ficar mais tempo fora das salas é um desejo expresso nas falas das crianças, elas também reclamam do tempo curto em relação às horas dos estudos, e em seus relatos apontam a percepção de que a escola deveria favorecer mais brincadeiras, diversão com a alegria que está no espaço de fora.

Nesse sentido, tivemos como proposta apresentar neste capítulo as falas e concepções das crianças sobre o recreio, para que assim se pudessem fazer entender os significados que elas dão a esse momento, por meio de suas formas de se expressarem, em meio a comportamentos e falas.

Dessa maneira, passamos então a refletir e, conseqüentemente, pontuar elementos responsáveis, na maioria das vezes, pela felicidade da chegada do recreio. As falas foram de primordial importância para a realização desta pesquisa de mestrado, porém ressaltamos que não as consideramos como completa e acabada pois, onde há crianças, há novas descobertas e novos aprendizados. Assim, certamente estaremos aprofundando este estudo em outros momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Lápis, caderno, chiclete, pião.
Sol, bicicleta, skate, calção.
Esconderijo, avião, correria, tambor.
Gritaria, jardim, confusão.*

(Palavra cantada, Paulo Tatit / Arnaldo Antunes, 2013).

O tempo da criança não é o mesmo que o tempo do adulto. A música citada nesta epígrafe, intitulada “Criança não trabalha”, possibilita pensarmos que, para a criança, a brincadeira é possível em diferentes momentos e contextos refletindo o universo infantil, sempre percebido de maneira distinta pelo olhar do adulto, pelo simples fato de não olharmos mais para os objetos, brinquedos e brincadeiras como a criança.

Nós, adultos, percebemos o mundo na perspectiva das responsabilidades e regras, sempre mediada pela constante falta de tempo que não nos permite perceber os pequenos detalhes como as crianças. Assim, ao escolher essa música da epígrafe, nosso objetivo foi identificar que o mundo das crianças não se desvincula do adulto, é o mesmo, no entanto suas percepções e necessidades sim: entre crianças e adultos, as demandas diferem de acordo com os interesses e o curso da vida cotidiana de cada pessoa ou grupo.

O objeto da pesquisa levou a nos debruçarmos a estudar o momento do recreio na escola e identificar como as crianças e adultos presenciam esse tempo institucionalizado. Para tanto, a pesquisa foi realizada numa escola pública – Escola José Martins Flores, no município de Naviraí/MS –, durante dois meses, no qual ficamos imersas na experiência da escola e realizamos observações diárias durante o período do recreio. Como metodologia, utilizamos as técnicas da observação e registro das ações em diário de bordo, assim como a aplicação de questionários e entrevistas filmando as crianças do terceiro ano do ensino fundamental no período vespertino.

Consideramos na pesquisa a observação participante, pois a todo momento acompanhávamos as crianças: na sala, no pátio e em diversos espaços da instituição. Em todo o tempo, de certo modo o recreio era presente e esperado pois observávamos as crianças olhando pelas janelas esperando o seu tempo, brincando no pátio no momento do recreio, na quadra, na porta dos banheiros, nos gramados, corredores. Em todos os espaços possíveis, as crianças estavam presentes, e nós, próximas a elas.

Nesse tempo, tivemos a oportunidade de participar da pesquisa juntamente com as crianças, andando pela instituição, conversando informalmente com elas, observando seus atos e nos comprometendo com a pesquisa e suas estratégias integralmente, pois verificar como as crianças compreendem este momento do recreio era nosso foco.

Portanto, seguindo esse viés as análises apresentadas no último capítulo mostram dois destaques: a importância do recreio para as crianças demonstrando de que maneira elas utilizam esse tempo na instituição; e como – por meio da observação dos comportamentos, das falas e das expressões das crianças, não só nas entrevistas e questionários respondidos, mas na maneira enfática, alegre e eufórica –, as crianças esperam a chegada desse momento e o desejo que ele continuasse por mais tempo.

Nas análises, conseguimos verificar que as crianças colocam em prática suas ideias e conseguem organizar suas ações sobre o momento do recreio durante as atividades do cotidiano escolar. Dessa forma, durante a pesquisa os objetivos propostos buscaram verificar de que maneira as crianças contemplam esse tempo de recreio e de que modo elas utilizam esse momento dentro da escola. Evidenciamos que as crianças vivem cotidianamente o recreio de modo diferente todos os dias, nenhum momento é igual ao outro, e que, por mais que o recreio aconteça todos os dias, nada ocorre do mesmo jeito.

Podemos lembrar que cada criança tem seus tempos e suas preferências. No entanto todas têm o mesmo desejo de brincar sozinho ou acompanhada de um amigo. Considerando assim que esses tempos possuem um significado expressivo para as crianças. Constatamos assim, que o recreio é um momento no qual as crianças podem vivenciar sua liberdade em meio às brincadeiras, conversas e amizades que ultrapassam a sala de aula. É nesse momento que elas quebram regras já estabelecidas anteriormente entre seus pares, e também produzem suas próprias regras, com seus colegas e amigos.

O recreio é o momento no qual a socialização é mais afluída dentro da instituição, as interações são mais dinâmicas e as apropriações do brincar estão mais livres. É um tempo destinado à produção e circulação de significados, assim como à produção de culturas e leituras de símbolos, como, por exemplo, o soar do sino.

A alegria da brincadeira que faz com que a criança eleve sua imaginação e criatividade ligando-se ao prazer de brincar. Destacamos aqui ser o recreio um momento de construção de valores como companheirismo, amizades, parcerias e diálogos, muito embora no recreio também

ocorram momentos de desentendimentos, discriminação e conflitos nas brincadeiras. Tais conflitos podem iniciar dentro e continuar fora da instituição, mas também o contrário, situações externas que se acirram dentro da escola.

Notamos ser o recreio como tempo de brincar, sendo ele um dos poucos ou até mesmo o único momento de brincar no ensino fundamental, diminuindo o momento de experiências no ambiente externo. Isso posto, tem-se a relação do tempo que a escola disponibiliza – somente 10 minutos. Nos perguntamos, no decorrer da pesquisa: será que nesses 10 minutos a criança tem a oportunidade de brincar do que deseja? Será que 10 minutos de descanso é proporcional às quatro horas e vinte minutos que elas permanecem dentro da sala? As crianças respondem que o tempo é pouco, esse tempo de descanso é mínimo e para elas se pudesse mudar isso estenderiam o tempo. Ao olhar da criança, o recreio poderia ter maior duração para brincarem.

Assim, podemos considerar que o processo vivenciado durante a realização desta pesquisa foi importante para compreendermos o lugar do adulto que trabalha com crianças nas escolas, percebendo o quão necessário é ouvir as crianças, os seus desejos, suas angústias, suas certezas e incertezas e nos aproximarmos mais desses meninos e meninas.

A pesquisa permitiu perceber a escola como espaço de formação integral dos indivíduos em seu grupo social. No entanto, adultos e crianças, precisam conviver no espaço da escola lembrando que são grupos etários com interesses distintos e que, por vezes, nós, adultos, temos dificuldades em perceber as crianças e compreender que para elas o tempo do recreio é também o tempo da alegria, do encantamento, da liberdade, da expressão das brincadeiras da infância, e este é um momento único quando se está na escola.

Compreendemos assim, que esse momento não se limita apenas ao descanso das aulas, ao espaço do intervalo entre uma aula e outra ou o tempo de tomar um lanche, mas também é um momento em que os combinados são feitos e desfeitos, em que as brincadeiras articuladas organizam o descanso, as amizades, as inimizades, os ajustes, os embates e os conflitos, e permitem com que este tempo seja um momento livre no qual as crianças, embora sejam vigiadas pelos adultos, façam escolhas no espaço do pátio escolar sendo um tempo e um momento repleto de significados.

No percurso da pesquisa, percebemos a diversidade dos comportamentos e das culturas das crianças. Elas procuram extravasar suas energias de diferentes formas, e percebemos que no momento do recreio lhes é permitido ser barulhentas, falar alto, correr, brincar, gritar, dar risadas,

chorar, entre outros sentimentos. No recreio, é possível expressar com mais força seus sentimentos e ações, diferente do modo como ela precisa se comportar e organizar suas ações durante o momento das aulas.

Portanto, consideramos, como aponta Tibira (2006; 2010), que as aprendizagens não se dão apenas dentro dos limites impostos pelas paredes das salas de atividades, elas transcendem todos os espaços. Por isso, no decorrer das observações constatamos que as crianças têm seus aprendizados para além das paredes da sala de aula, elas trazem conhecimentos de seus lares, produzem, reproduzem conhecimentos na/da escola e ressignificam suas experiências juntamente com aqueles que estão na instituição. Sendo assim, percebemos que é no pátio, na quadra, nos corredores que as crianças, por meio de seu corpo, manifestam também as aprendizagens.

Os comportamentos observados e os relatos das crianças dialogaram com nossas concepções teóricas e nos fizeram perceber que existe uma lacuna entre o que é feito no momento do recreio e o que realmente as crianças necessitam. Diante disso, foi possível verificar que a escola é formada por crianças e adultos, no entanto são os adultos que priorizam a ordem e a aprendizagem, sem considerar que a criança é fundamental nesse processo. Isto posto, seria importante considerar que a escola deveria incorporar a autonomia das crianças e utilizar o momento do recreio como momento de aprendizagens a ser valorizado no cotidiano escolar, pois uns aprendem com os outros.

Acreditamos ser o pátio, não só um espaço de brincadeira, mas principalmente de socialização e aprendizagens em meio às diferenças sociais vividas pelas crianças; é também o lugar onde elas brincam, conversam, correm, comem, bebem água, fazem imitações dos seus heróis preferidos e suas afinidades particulares nos desenhos, nos comportamentos, na linguagem. Enfim, no recreio o universo infantil é melhor apresentado.

Quando as crianças brincam, correm se movimentam e aprendem a socializar nas interações por elas desenvolvidas, estão vivenciando situações que ultrapassam as paredes das salas de aula e permitem aprendizados individuais e coletivos exercitando gostos, preferências e respeito ao outro. Desse modo, consideramos ser o recreio um dos momentos mais esperados pelas crianças em função das brincadeiras, mas também é importante para o corpo docente por ser o tempo do descanso também para os/as professores/as.

Percebemos assim, que, mesmo falando de lugares diferentes, tempos e contextos tanto dos adultos quanto das crianças, ambos são construtores de saberes diferenciados e trazem esses

conhecimentos prévios aderindo-os a uma cultura da/na escola e ao mesmo tempo constroem novos aprendizados que passam a permear esse ambiente.

Cabe destacar que as observações foram realizadas também em momentos que antecederam o recreio, assim como durante e ao término desses intervalos. Percebemos que não se trata apenas de 10 minutos de descanso para a criança ou para o adulto, mas também de um tempo de antecipação e expectativas. Esse tempo, fundamental para as crianças na escola, é suprimido pelo argumento de que elas bagunçam demais tornando desordenado.

Entretanto, ao evidenciar a relevância da coleta de dados da pesquisa (observação, aplicação dos questionários e a entrevista), percebemos que esta nos mostrou como as falas das crianças trazem contribuições para compreendermos esse tempo, e mostram que são capazes de entender regras regidas pelo tempo da rotina escolar, e aprendem que tem hora para tudo, da entrada à saída.

A vivência com as crianças no tempo de recreio evidenciou que todas as vozes escutadas e legitimadas na pesquisa tornam-se fundamentais para estimular o enfrentamento dos problemas e desafios apresentados no cotidiano escolar. Ao fazermos essa escuta da criança, estamos incluindo-a no planejamento da escola, portanto, “os sujeitos da pesquisa têm a capacidade de compreender a dimensão histórica e social de suas ações do recreio e, portanto, podem construir uma nova forma de comunicação e organização do recreio [...] (FERNANDES, 2015, p. 110).

Assim, a direção das vozes das crianças como indivíduos da pesquisa, indicam nas falas suas concepções sobre o tempo do recreio, como o percebem, de que modo o utilizam e como gostariam que ele fosse. A entrevista permitiu perceber a espontaneidade das crianças evidenciada nas expressões, na tonalidade da voz e na consistência de suas respostas e concepções sobre o tema.

Para as crianças, o recreio significa um tempo liberado da sala de aula, mesmo que regido por agentes (as tias da limpeza) e dispositivos de controle e vigilância (câmeras e sino). Ainda assim, as crianças vivem momentos marcantes, significantes e decisivos nessa fase, pois é nesse tempo da escola que as amizades são feitas e desfeitas, as parcerias, o companheirismo entre outros atributos. Nos momentos em que as crianças têm um descanso entre uma aula e outra, elas podem ter um certo relaxamento quanto à fadiga mental das atividades em sala, pois no recreio elas brincam, conversam, jogam e brigam umas com as outras, extrapolando suas energias e expressando suas emoções. É o momento de estabelecer amizades, um tempo de socialização.

Por isso, no decorrer da pesquisa, tivemos a oportunidade de perceber que as crianças são capazes de falar sobre suas experiências no recreio, definindo o que seria ou não interessante para esse momento. Conforme a leitura das crianças, o recreio é necessário para dirimir a fadiga das aulas, a fome, o tédio, a agitação, a excitação a quebra de regras e a implantação de suas próprias vontades. Por outro lado, para o docente o recreio pode ser uma forma de controle, de negociação e é usado como uma arma, um trunfo para manter o comportamento e a ordem dentro da sala, pois se a ordem não for mantida o recreio, tão esperado, será suspenso.

Os dados obtidos na pesquisa, com as observações, questionários e entrevistas, assim como as análises aqui produzidas, foram avaliados a partir de pesquisadores/as, literatura e percurso de pesquisa buscando captar determinados elementos do recreio escolar. No entanto, esses dados não tiveram a pretensão de ser “somente uma conclusão”, mas tentamos provocar e instigar outros estudos e, conseqüentemente, outras pesquisas com novas problematizações sobre o tema. O processo da pesquisa se fez como um processo que pretende dar continuidade buscando articulação entre a criança e os estudos e colocando em evidência suas vozes, pois eles estão na escola todos os dias, dando sentido às reflexões discutidas nesta dissertação.

Finalmente, a escola como instituição é um espaço de promoção do desenvolvimento, da aprendizagem, da socialização das crianças e pode permitir que esse crescimento ocorra no tempo do recreio, tempo este que contribui nas experiências infantis. Assim as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Elas produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). Por isso, não formam uma comunidade isolada mas, fazem parte de um grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento (Kramer, 2007).

O recreio é lembrado pelas crianças, mas tem pouca importância para o adulto. Portanto, é importante que a escola, como instituição, problematize e discuta esse tempo proporcionando aprendizado e conhecimento para as crianças, não considerando somente o tempo da aula, mas no tempo livre da brincadeira, que é como as crianças concebem esse momento. Por isso, é de primordial importância que nós como professores e gestores olhemos para o recreio, considerando o olhar das crianças no sentido de propor alternativas que atendam a toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 86, p. 17-36, 2004.
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, A; CUNHA, E. T. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**. v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, A., M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento Diálogos em Educação**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2007.
- BORBA, A., A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Banco de Teses e Dissertações da CAPES**. Brasília. 2016. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em: 20 dez 2017.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 set, 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n ° 8069, de 13 de junho de 1990.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, G.; ULMANN, A (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
- CANABARRO. I. **O fotógrafo e a História**. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, Universidade de São Paulo, Anais do evento São Paulo, julho 2011.

CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.) **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 401-417.

CARVALHO, E. M G. **Educação infantil**: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus/BA: Editus, 2003.

CAVALLARI, R. C.; ZACARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 2. ed. São Paulo: Ícone. 1994.

CHAVEAU, A., TÉTART, P. **Questões para a história do presente**. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru (SP): Edusc, 1999.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

CRUZ, R. C. de A. A pré-escola vista pelas crianças. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5619--Int.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 12 – 31.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 26 jun. 2018.

DELALANDE, J. **La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance**. Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DELALANDE, J. L. **O pátio de recreio**: lugar de socialização e de cultura infantil. 2012.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. **Sociologia da infância**: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jun., 2018.

DEMARTINI, P. Contribuições da Sociologia da Infância: focando o olhar. Florianópolis: Revista **Zero-a-seis**. 2001. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>>. Acesso em 21 jun. 2018.

ELIAS, N. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1985.

_____. **Sobre el tiempo**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1989.

_____. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. v. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. I, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Org. por Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Escritos & Ensaios 1: Estado, processo, opinião pública**. Trad. Sérgio Benevides; Antônio Carlos dos Santos; João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N.; DUNNING; E. **A busca da excitação**. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992.

FERNANDES, J. M. **O recreio como um tempo-espaço democrático: possibilidades e limitações**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de mestrado em gestão e práticas educacionais da Universidade Nove de Julho. PROGEPE/Uninove. 2015.

FARIA FILHO, L.M; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FERREIRA, M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Porto: Afrontamentos, 2004.

FERREIRA, E. M. **"você parece criança!"**: os espaços de participação das crianças nas práticas educativas. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados/MS, 2012.

FRAGO, A. V. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia/México: IMCED, 1996.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A.: **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro, DP & A. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. 34 / Paz e Terra, 1996.

- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó/SC: Argos, 2007.
- GEBARA, A. Nobert Elias e a teoria do processo civilizador. In: BRUHNS H. T.; GUTIERREZ L. G. (Orgs.). **Temas sobre o lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GOUVÊA, M. C. S. **A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites**. In: FERNANDES, R., LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M.(Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Porto: Campo da Letras, 2006.
- GRIGOROWITSCHS, T. **Jogo, processos de socialização e mimese... uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero**. 2007. 166 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2007.
- GUZZONI, C. V. **Dimensão simbólica do recreio na escola de 1º grau: uma análise a partir das práticas cotidianas**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Campinas, 1998.
- HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1998.
- IABELBERG, C. Recreio. Revista Nova Escola. n. 6. fev./mar. 2010. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-71.
- KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J; RANGEL, D; NASCIMENTO, A. (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-24.
- KUHLMANN Jr. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2010.

PEREIRA, B.; NETO, C. A infância e as práticas lúdicas. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, 1997, p. 217-264.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. 2. ed. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção História e & ... Reflexões, 5).

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. 1997. **Revista Projeto História**. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223/>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/07.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez 2002.

REZENDE, M. O brincar sob a perspectiva da Terapia Ocupacional. In: CARVALHO, A; SALLES, F; GUIMARÃES, M; DEBORTOLI, J. A. (Orgs.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 51-63.

ROLIM; GUERRA, & TASSIGNY (Julho/Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infantil. *Revista Humanidades* v.23, pp. 176-180.

ROMEIRA, T. E. O brinquedo e o brincar na infância contemporânea: uma visão sociocultural. In: SILVA, L. B. O.; PALMA, C. M. (Orgs.). **Descortinando e desconstruindo olhares e leituras sobre Walter Benjamin**. São Paulo, 2015.

SANTOS, C. O. dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza-CE, 2015.

SARAT, M. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2009, p. 13-24.

SARAT, M. **Lembranças de infância: Que história é essa?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, Piracicaba, 1999.

SARMENTO, M. J. (2008). “Sociologia da Infância: correntes e confluências”. In: SARMENTO, M. J.; e GOUVÊA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 17-39, 2008.

_____. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **Revista O Social em Questão**. PUC-Rio de Janeiro, XX, n. 21, p. 15-30, 2009.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-15, 2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out. 2018.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. **As crianças, contextos e identidade**. Braga/Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997 (coleção Infans).

SILVA, A. C. C. Infância em vinte minutos! História de reivindicação, insistência, resistência, e (re)invenção do recreio escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, A. P. V. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém, 2009.

SOUZA, K. R. R. O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. 2014. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2966_texto.pdf>. Acesso em: 5 abr.2018.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. **Anais...** Belo Horizonte, novembro, 2010. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497705&forceview=1>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

TIRIBA. L. **Infância, escola e natureza**. PUCRJ, Rio de Janeiro, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, M..Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 11-13, jan./abr. 2013.

VIDAL, D. G.; ABDALA, R. D. A fotografia como fonte para a história da Educação: questões metodológicas e de pesquisa. **Educação**. Santa Catarina, v. 30, n. 2, p. 177-194, 2005. Disponível em: <<http://ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

WENETZ, I. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2005.

WÜRDIG. R. C. Brigar: um dos sentidos do recreio? Educação Unisinos, v. 18, n. 10, maio/agosto 2014, 2014 by Unisinos. Disponível em: revista.unisinos.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o/article/download/edu.2014.182.09/4234>. Acesso em: 7 fev.2018.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Ofício /nº01

11/2017

Dourados - MS, xx de xx de 201x.

De: Profª Drª Magda Sarat Oliveira PPGEd/FAED/UFGD
Faculdade de Educação da UFGD-
Universidade Federal da Grande Dourados

Para: Escola Municipal José Martins Flores

Assunto: Autorização de Pesquisa

Venho por meio desta, solicitar junto a esta instituição autorização para que Jéssica Taís de Oliveira Silva, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/UF GD, sob a minha orientação pedagógica, está desenvolvendo um trabalho de pesquisa intitulado **RECREIO ESCOLAR: O SIGNIFICADO DO TEMPO NA VOZ DA CRIANÇA**, necessitando realizar a pesquisa de campo neste espaço institucional. Declaro, ainda, que todas as informações fornecidas durante a pesquisa, serão utilizadas somente para fins pedagógicos, de maneira sigilosa, e de acordo com os procedimentos de pesquisa que preservem a instituição, bem como todas as pessoas envolvidas. Desde já, me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Dra. Magda Sarat Oliveira
PPGEdu/FAED/UF GD
magdaoliveira@ufgd.edu.br

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

Eu _____ na qualidade de responsável da criança _____, Brasileiro (a), com idade de _____, nascida em _____, que está regularmente matriculado/A na escola municipal de ensino José Martins Flores, **AUTORIZO** a participação da criança acima identificada na pesquisa intitulada **RECREIO ESCOLAR: O SIGNIFICADO DO TEMPO NA VOZ DA CRIANÇA**, que será realizada pelas mestrandas Jéssica Taís de Oliveira Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, sob orientação da Professora Doutora Magda Sarat Oliveira. **AUTORIZO** também a divulgação das imagens da referida criança, bem como sua fala transcrita pela pesquisadora para fins exclusivamente acadêmicos e para a promoção e discussão sobre a educação de crianças.

Além disso, o (a), senhor/a poderá **AUTORIZAR/ACEITAR** ou não a participação do (a) seu filho (a); não correrá nenhum risco e nem será prejudicado na aprendizagem por não participar na pesquisa. Em todos os textos que escreverei, haverá sigilo em relação ao verdadeiro nome da criança. Sendo assim, estou disponível para qualquer dúvida.

Por expressão da verdade, firmo o presente para todos os fins de direito.

Assinatura e Data _____

Nome: _____

End: _____

RG: _____ CPF: _____

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA CRIANÇA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Jéssica Taís de Oliveira Silva. Tel. (67) 9 9678-4951

Pesquisador Orientador: Magda Sarat.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Recreio escolar: o significado do tempo na voz da criança**, caso seus pais permitirem que você participe.

Queremos saber dos significados do tempo do lazer das crianças, tendo como foco o horário do recreio e o momento da brincadeira, identificando e analisando os conceitos de tempo na escolarização da infância, como esse tempo se opõe ao trabalho, e buscando colocar em pauta as perspectivas e vivências dessas crianças quando relacionadas ao tempo, mais precisamente o horário do recreio.

A título de informação, as crianças que irão participar desta pesquisa têm de 8 a 9 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no/a escola municipal de ensino José Martins Flores, onde as crianças irão responder um questionário de 8 perguntas: sobre o que é o recreio e de que maneira utilizam esse tempo. Para isso, serão usados apenas papel e caneta. O uso de papel e caneta é considerado seguro, não oferecendo risco.

A pesquisa será sigilosa, os nomes serão fictícios para garantir a identidade das crianças, não daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Recreio escolar: o significado do tempo na voz da criança**

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir a qualquer momento.

Estou ciente de que os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Dourados, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DIREÇÃO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIREÇÃO PEDAGÓGICA

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização de uma pesquisa intitulada **RECREIO ESCOLAR: O SIGNIFICADO DO TEMPO NA VOZ DA CRIANÇA**, cujo objetivo principal é pesquisar os significados do tempo do lazer das crianças sob a luz da teoria de Norbert Elias, tendo como foco a ampliação das vozes das crianças com relação ao momento da brincadeira, identificando e analisando os conceitos de tempo na escolarização da infância, como esse tempo se opõe ao trabalho, e buscando colocar em pauta as perspectivas e vivências dessas crianças quando relacionadas ao tempo, mais precisamente o horário do recreio. Dessa maneira, o presente trabalho colabora para o cenário das pesquisas, uma vez que busca a ampliação na tentativa de aproximar e compreender a constituição das brincadeiras no tempo do recreio, aproximando e tentando uma compreensão de como as brincadeiras se constituem no momento do recreio.

Assim, **solicito a sua autorização para a minha entrada e livre circulação no espaço da escola e participação das crianças nesta pesquisa**. Além disso, você poderá aceitar ou não; não correrá nenhum risco e nem será prejudicado no desenvolvimento da sua proposta de trabalho por participar da pesquisa. Em todos os textos que escreverei, ficará facultado à V.Sa., autorização ou não do seu verdadeiro nome. Por fim, V. Sa. poderá ter livre acesso às informações concernentes à pesquisa.

Estou disponível para tirar quaisquer dúvidas.

Ciente.

Diretora: _____

Mestranda: Jéssica Taís de Oliveira Silva _____

Orientadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Magda C. Sarat Oliveira: _____

Dourados-MS, ____/____/2018

APÊNDICE E – TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO Á COORDENAÇÃO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização de uma pesquisa intitulada **RECREIO ESCOLAR: O SIGNIFICADO DO TEMPO NA VOZ DA CRIANÇA**, cujo objetivo principal é pesquisar os significados do tempo do lazer das crianças sob a luz da teoria de Norbert Elias, tendo como foco a ampliação das vozes das crianças com relação ao momento da brincadeira, identificando e analisando os conceitos de tempo na escolarização da infância, como esse tempo se opõe ao trabalho, e buscando colocar em pauta as perspectivas e práticas dessas crianças quando relacionadas ao tempo, mais precisamente o horário do recreio. Dessa maneira, o presente trabalho colabora para o cenário das pesquisas, uma vez que busca a ampliação na tentativa de aproximar e compreender a constituição das brincadeiras no ‘tempo’ do recreio, aproximando e tentando uma compreensão de como as brincadeiras se constituem no momento do recreio.

Assim, **solicito a sua autorização para a minha entrada e livre circulação no espaço da escola e participação das crianças nesta pesquisa.** Além disso, você poderá aceitar ou não; não correrá nenhum risco e nem será prejudicado no desenvolvimento da sua proposta de trabalho por participar da pesquisa. Em todos os textos que escreverei, ficará facultado à V.Sa., autorização ou não do seu verdadeiro nome. Por fim, V. Sa. poderá ter livre acesso às informações concernentes à pesquisa.

Estou disponível para tirar quaisquer dúvidas.

Ciente.

Coordenadora _____

Mestranda: Jéssica Taís de Oliveira Silva _____

Orientadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Magda C. Sarat Oliveira: _____

Dourados-MS, ____/____/2018

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) O que você faz no recreio?

- () Corre
- () Conversa
- () Brinca
- () Briga

Justifique sua resposta:

2) Você gosta do recreio? E por quê?

3) Você fica com pressa para que chegue logo a hora do recreio? Por quê?

4) Como você sabe que está chegando a hora do recreio?

5) Com quem você mais gosta de ficar durante o recreio? E por quê?

6) Alguém fica cuidado de vocês na hora do recreio? Se sim, quem?

7) Na sua opinião, existe a necessidade de um adulto cuidar de vocês na hora do recreio? Por quê?

8) Você acha que tem que ter um adulto para brincar com vocês na hora do recreio. Por quê?

9) De quanto tempo é o recreio?

- () 5 minutos
- () 10 minutos
- () 15 minutos
- () 20 minutos

10) Como você sabe que o tempo do recreio está chegando ao fim?

11) Você acha que o tempo do recreio deveria ser mais longo? Por quê?

12) Dá tempo de você fazer tudo que quer durante o recreio?

() Sim

() Não

() Às vezes

13) O que você faria se tivesse mais tempo?

14) Vocês ficam sem recreio? Por quê?

15) O que fazem quando ficam sem recreio?

16) O que é o recreio para você?

17) Os professores brincam com vocês na hora do recreio?

18) Você acha que seria legal se seu professor ou professora brincasse com você? Por quê?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE PESQUISA

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO**

Assim, a pesquisa com o questionário foi norteadora por algumas questões como:

O que você faz no recreio?

Você gosta do recreio? E por quê?

Você fica com pressa para que chegue logo a hora do recreio? Por quê?

Como você sabe que está chegando a hora do recreio?

Com quem você mais gosta de ficar durante o recreio? E por quê?

Alguém fica cuidado de vocês na hora do recreio? Se sim, quem?

Na sua opinião, existe a necessidade de um adulto cuidar de vocês na hora do recreio? Por quê?

Você acha que tem que ter um adulto para brincar com vocês na hora do recreio. Por quê?

De quanto tempo é o recreio?

Como você sabe que o tempo do recreio está chegando ao fim?

Você acha que o tempo do recreio deveria ser mais longo? Por quê?

Dá tempo de você fazer tudo que quer durante o recreio?

O que você faria se tivesse mais tempo?

Vocês ficam sem recreio? Por quê? O que fazem quando ficam sem recreio?

O que é o recreio para você?

Os professores brincam com vocês na hora do recreio?

Você acha que seria legal se seu professor ou professora brincasse com você? Por quê?