



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



HELINY DE CARVALHO MAXIMO

**RECREIO ESCOLAR DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTEXTO EDUCATIVO PARA PARTICIPAÇÃO, BRINCADEIRAS E
APRENDIZAGENS**

**SÃO CARLOS
2020**

HELINY DE CARVALHO MAXIMO

**RECREIO ESCOLAR DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTEXTO EDUCATIVO PARA PARTICIPAÇÃO, BRINCADEIRAS E
APRENDIZAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Sommerhalder

**SÃO CARLOS
2020**

Maximo, Heliny de Carvalho

RECREIO ESCOLAR DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTEXTO EDUCATIVO PARA PARTICIPAÇÃO, BRINCADEIRAS E
APRENDIZAGENS / Heliny de Carvalho Maximo. -- 2020.

248 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Aline Sommerhalder

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Aline Sommerhalder, Prof.^a Dr.^a Jarina
Rodrigues Fernandes, Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Kobayashi

Bibliografia

1. Recreio Escolar no Ensino Fundamental. 2. Lúdico. 3. Aprendizagens.
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Heliny de Carvalho Maximo, realizada em 27/01/2020:

Prof. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar

Prof. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Prof. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
UNESP

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus pela oportunidade de cursar o mestrado e, por intermédio da pesquisa, poder contribuir para a reflexão na educação sobre o potencial do recreio escolar enquanto espaço de escuta, sensibilização adulta, brincadeiras e desenvolvimento infantil;

Ao meu marido, por me incentivar, apoiar e confiar no meu trabalho nesses anos de pesquisa, tal como as minhas famílias de Ribeirão Preto- SP, conferindo todo apoio social, psicológico, emocional, nesta trajetória formativa;

Aos docentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)-UFSCar, que na preparação de ótimas aulas, nortearam meus interesses e questionamentos para a pesquisa;

À minha orientadora, Aline Sommerhalder, que dedicou tempo e conhecimento profissional para dialogar comigo nas reuniões, orientando com paciência na busca de textos, autores, conceitos, úteis não somente para esse trabalho, mas também para reflexões ao longo da minha formação permanente;

À Prof.ª Dr.ª Maria do Carmo M. Kobayashi e à Prof.ª Dr.ª Jarina Rodrigues Fernandes, por colaborarem nas etapas do desenvolvimento deste trabalho, até a banca de defesa do mestrado, realizando leituras do material e dispondo de tempo para fornecerem apontamentos ricos a essa produção;

Aos meus parceiros de aprendizagens e eventos, no decorrer dos dois anos que frequentei o grupo do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei);

Às crianças, da escola pública em questão, que carinhosamente me aceitaram e compartilharam de suas culturas lúdicas na pesquisa, deixando boas recordações das amizades que ali estabelecemos. À toda equipe da escola parceira, e aos familiares das quatorze meninas, que confiaram no meu trabalho junto às crianças;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES pelo financiamento desse estudo, possibilitando minha dedicação exclusiva à pesquisa.

E, a todos que de alguma forma acreditaram e contribuíram nessa pesquisa, expresso meu muito obrigada!

RESUMO

Partimos da consideração de recreio, enquanto espaço e tempo inserido no currículo escolar que oportuniza a inserção nas culturas lúdicas e linguagens das infâncias contemporâneas. Entendemos que as crianças precisam ser escutadas e participarem de seus processos de aprendizagens na escola. Portanto, realizamos a pesquisa “com” as crianças, objetivando identificar, descrever e compreender como ocorre a participação e as aprendizagens das crianças nas experiências lúdicas no recreio, da escola de anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, ainda propomos: identificar do que as crianças brincam no pátio escolar; expor de que forma elas utilizam o tempo de recreio; mapear os espaços que elas exploram ali e apresentar as interações entre as crianças e, entre elas e os adultos. De natureza qualitativa, a pesquisa contou com levantamento bibliográfico e a inserção em campo, no pátio de recreio escolar. Como instrumentos, destacamos uso de desenhos e dos diários de campo: de observação participante e das entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatorze meninas. Nos resultados, identificamos o quanto as crianças apreciam o recreio, mas desaprovam o pouco tempo disponível para brincar. As meninas apontam que aprendem nas dinâmicas lúdicas, revelando criatividade para se adaptarem as diversas condições propostas e interação com seus pares infantis, aproximando-se por intermédio do compartilhamento de lanches, brincadeiras e brinquedos. Além de demonstrarem muita afetividade nas relações interpessoais, as meninas ainda compartilham de projeções para o recreio visando enriquecer esse espaço escolar. Deste modo, colocamos em cena essas aprendizagens e a participação das crianças no recreio, convidando a sensibilização de novos olhares para esse contexto que promove educação.

Palavras-Chave: Recreio Escolar; Lúdico; Crianças e Meninas; Ensino e Aprendizagens; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

We start from the consideration of the school playground, as space and time inserted in the school curriculum that allows the insertion in the playful cultures and languages of contemporary childhoods. We understand that children need to be heard and participate in their learning processes at school. Therefore, we carried out the research “with” the children, aiming to identify, describe and understand how the children's participation and learning takes place in the playful experiences in the the school playground time, of the elementary school. For this, we also propose: identifying what children play in the schoolyard; to explain how they use the the school playground time; map the spaces they explore there and present the interactions between children and between them and adults. Qualitative in nature, the research included a bibliographic survey and insertion in the field, in the school playground time. As instruments, we highlight the use of drawings and field diaries: participant observation and semi-structured interviews, conducted with fourteen girls. In the results, we identified how much children enjoy the school playground, but disapprove of the little time available to play. The girls point out that they learn in the playful dynamics, revealing creativity to adapt to the various conditions proposed and interact with their friends, getting closer by sharing snacks, games and toys. In addition to showing a lot of affectivity in interpersonal relationships, the girls still share projections for improve the school playground time aiming to enrich this school space. In this way, we put these learnings and children's participation on the scene, inviting the sensitization of new perspectives to this context that promotes education.

Key Words: School Playground Time; Ludic; Children and Girls; Teaching and Learning; Initial Years of Primary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Bebedouro 1.....	235
Figura 2- Bebedouro 2.....	235
Figura 3- Pintura no refeitório.....	235
Figura 4- Cobertura entre os pátios, superior e inferior.....	235
Figura 5- Quadra poliesportiva coberta.....	235
Figura 6- Pátio superior com três amarelinhas.....	235
Figura 7- Rampa de acesso entre os pátios.....	235
Figura 8- Grama cercada de arbustos e árvores finas.....	235
Figura 9- Parquinho fechado com grade	236
Figura 10- Mesas e bancos, próximos ao estacionamento.....	236
Figura 11- Espaço: dança e formação de filas.....	236
Figura 12- Espaço com arquibancada e mureta verde.....	236
Figura 13- Conjunto de desenhos das crianças do anexo 1.....	243
Figura 14- Plantas baixas do pátio escolar.....	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados obtidos junto à escola e as respectivas docentes de turma, em 2018.....	100
Quadro 2- Dados das meninas da pesquisa.....	101
Quadro 3- Quantidade de desenhos feitos pelas meninas.....	114
Quadro 4- Categorias e unidades de registro a partir de análise dos diários de campo	120
Quadro 5- Categoria 1: exploração do espaço e do tempo no recreio.....	121
Quadro 6- Categoria 2: cultura lúdica.....	144
Quadro 7- Categoria 3: relações humanas no recreio.....	162
Quadro 8- Categoria 1: expectativas para o recreio.....	182
Quadro 9- Categoria 2: organização do recreio.....	191
Quadro 10- Categoria 3: aprendizagens no recreio.....	201
Quadro 11- Quadros da pesquisa bibliográfica.....	240

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES- Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCNEF- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIC- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

SciELO- Biblioteca Eletrônica Científica Online/ Scientific Electronic Library Online

TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 1- INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGENS	18
1.1- Ensino fundamental: perspectivas no Brasil	18
1.2- Infância e crianças: alguns desafios em cena.....	26
1.3- Aprendizagens: para além das salas de aula	32
1.4- Recreio escolar: contexto educativo com tempo-espço de brincar.....	38
SEÇÃO 2 – CULTURA LÚDICA: LINGUAGEM, LUDICIDADE E EXPERIÊNCIA HUMANA	45
2.1- Jogo, brincadeira e brinquedo: uma aproximação para compreensão do campo lúdico	46
2.2- Linguagens infantis e experiências.....	72
2.3- Cultura lúdica: entre culturas	75
2.4- Pesquisa bibliográfica: o que os dados revelam?	79
SEÇÃO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO.....	88
3.1- Objetivos e natureza da pesquisa.....	88
3.2- A Pesquisa de Campo: a escola e o recreio - lócus de investigação.....	91
3.3- As crianças: participantes da pesquisa	96
3.4- Instrumentos de coleta e análise de dados	108
SEÇÃO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	119
4.1- Diários de campo de observação participante no recreio..	121
4.1.1- Categoria 1- Exploração do espaço e do tempo no recreio.....	121
4.1.1.1- No pátio central ou superior	122
4.1.1.2- No pátio inferior	124
4.1.1.3- Na biblioteca	127
4.1.1.4- No refeitório	128
4.1.1.5- Análise: categoria 1- diários de observação participante	131
4.1.2- Categoria 2- Cultura Lúdica	144
4.1.2.1- Brincadeiras preferidas.....	144
4.1.2.2- Brinquedos no recreio.....	146

4.1.2.3- Criatividade em brincadeiras.....	150
4.1.2.4- Análise: categoria 2- diários de observação participante	153
4.1.3- Categoria 3- Relações humanas no recreio.....	162
4.1.3.1- Interações: crianças-crianças e crianças-adultos .	162
4.1.3.2- Interação por meio de brinquedos	167
4.1.3.3- Afetividade	169
4.1.3.4- Análise: categoria 3- diários de observação participante	171
4.2- Diários de campo das entrevistas com as meninas.....	182
4.2.1- Categoria 1- Expectativas para o recreio.....	182
4.2.1.1- Lugares para brincar	183
4.2.1.2- Outros brinquedos e brincadeiras	185
4.2.1.3- Análise: categoria 1- diários de entrevistas	186
4.2.2- Categoria 2- Organização do recreio.....	191
4.2.2.1-Espaços	191
4.2.2.2- Tempo	193
4.2.2.3- Regras – organização.....	195
4.2.2.4- Análise: categoria 2- diários de entrevistas	196
4.2.3- Categoria 3- Aprendizagens no recreio	201
4.2.3.1- Brincar	202
4.2.3.2- Regras- aprendizagens	204
4.2.3.3- Análise: categoria 3- diários de entrevistas	205
SEÇÃO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS.....	218
APÊNDICES	234
APÊNDICE I- Fotografias autorizadas pela escola.	235
APÊNDICE II- Termo de assentimento livre e esclarecido - TALE.....	237
APÊNDICE III- Termo de consentimento livre e esclarecido TCLE.....	238
APÊNDICE IV- Quadros da pesquisa bibliográfica.....	240
ANEXOS	242
ANEXO I- Desenhos das crianças-.....	243
ANEXO II- Planta baixa do pátio de recreio escolar	247

APRESENTAÇÃO

Neste breve relato, gostaria de compartilhar um pouco de quem sou, do caminho percorrido em minha jornada acadêmica e das escolhas que culminaram na pesquisa em questão. A escola sempre esteve presente na minha vida, inclusive, sendo uma vez, o endereço da minha residência em Goiânia-GO. Minha mãe, além de ser minha primeira educadora no lar, algumas vezes foi minha professora na escola. Lá iniciei a experiência escolar no ensino fundamental, Ciclo I.

Sempre apreciei brincar, principalmente com o meu irmão, mas não demorou muito para que a leitura também se tornasse minha aventura lúdica. Escolher livros na biblioteca escolar e percorrer com toda paciência as diversas páginas, era para mim muito mais do que alguns nomeariam de obrigação. Era ritual de nutrição à imaginação, de preenchimento e conhecimento.

Não tardou até que cheguei ao ensino fundamental e ao ensino médio. Foram épocas da vida com seus invernos e primaveras. Nunca me esquecerei do momento mais esperado na rotina escolar, aquele, em que, poderíamos conversar com os amigos, sem precisar aguardar a professora voltar às costas ao quadro negro. O espaço, no qual era possível jogar cartas, trocar folhas de fichário, pular elástico, lanchar e estabelecer novos vínculos de amizade. O recreio, assim, resguarda em minha memória, suas cores, sons e movimentos.

Ser professora, que decisão de responsabilidade! Foi por este caminho, de cinco anos (2013 a 2017), que cursei a graduação em pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Aprendi muito, entre as teorias e as práticas e, muitas foram as oportunidades em que me permiti envolver: estágio na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), estágio curricular na creche da USP, bolsas em programas de iniciação à docência (PIBID), iniciação científica (PIBIC) e monitoria, além da organização e participação em eventos do curso.

A iniciação científica, iniciada nos finalmentes da graduação, despertou em mim o desejo pela pesquisa, tal como o tema desta dissertação. Nas pesquisas, pude redescobri o recreio enquanto espaço promissor de inserção e culturas. Buscarei aqui ampliar esta formação pessoal e missão coletiva, em homenagem a todas as crianças!

INTRODUÇÃO

Privilegiada é a criança que tem espaço para ser criança. Privilegiada é a criança que é ouvida e acolhida por adultos sensíveis. Privilegiado é o adulto que tem espaço no seu coração para ouvir e aprender com as crianças (FRIEDMANN, 2013, p. 175).

Os espaços da escola convidam a visualizar marcas de protagonismos, criadas, ressignificadas e compartilhadas pela capacidade criativa infantil. Nesse estudo, nos aproximamos de um desses espaços que deve ser direcionado para atendimento de necessidades e interesses das crianças, o recreio escolar. Constituindo-se enquanto potencial campo de estudo, os espaços e tempos de recreio ou intervalo que ocorrem nos pátios escolares das escolas de ensino fundamental possibilitam a observação, a escuta, o conhecimento de crianças em suas mais intensas interações, para o intercâmbio das culturas infantis, com aquisição de aprendizagens que comportam as diversidades sociais (BROUGÈRE, 1998). Assim, o recreio escolar é um potente lócus de pesquisa para vislumbrar aprendizagens das crianças, que também são colaborativas para o contexto da sala de aula.

O objetivo da pesquisa foi identificar, descrever e compreender como ocorre a participação e as aprendizagens de crianças em suas experiências lúdicas no recreio, da escola de anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Para responder ao objetivo geral, recorreremos aos seguintes objetivos específicos: 1- Identificar e mostrar do que brincam no pátio escolar com os pares infantis 2- Levantar e expor de que forma utilizam o tempo de recreio 3- Mapear e anunciar quais espaços que exploram durante o recreio escolar e 4- Apresentar de que maneira as interações acontecem entre elas no recreio e, entre elas e os adultos.

As questões de pesquisa que sustentam esse estudo foram: 1- Qual é a participação de crianças em experiências lúdicas vivenciadas no recreio escolar? 2- O que essas experiências possibilitam de aprendizagens?

Com a pesquisa anterior de iniciação científica, realizada entre 2016 e 2017, por meio de levantamento bibliográfico de produções científicas brasileiras sobre o brincar em contextos de recreio escolar, somente cinco produções de artigos, em periódicos brasileiros recentes, foram identificadas.

Os resultados apontaram principalmente para a dualidade formal persistente entre práticas de brincar e estudar, reservando-se as atividades ‘não sérias’ como brincar aos momentos de recreio escolar. Apesar dos poucos estudos científicos levantados, houve profundidade de conteúdo nos dados, dos quais brevemente apontamos: as questões de gênero e sexualidade nas brincadeiras, que também se relaciona a formação de identidades infantis, a organização espacial do recreio por territórios, os saberes sobre os programas televisivos de mídia, manifestos entre os pares infantis no intervalo escolar (MAXIMO, 2017). Os poucos achados de trabalhos científicos, na pesquisa de iniciação científica (5) e no levantamento bibliográfico para o mestrado (7), evidenciam que o recreio escolar ainda é silenciado no que se refere à produção de estudos acadêmicos.

Considerando os resultados do estudo anterior de iniciação científica, realizado por meio de levantamento bibliográfico, a hipótese da presente investigação se apresenta na consideração de que o recreio escolar é contexto de aprendizagens e de intercâmbios de experiências entre as crianças, possibilitando a ampliação do repertório de suas culturas lúdicas infantis. Contudo, o recreio ainda é um espaço não valorizado na nossa sociedade e, até mesmo em escolas, não é destinado ao reconhecimento das vozes e conhecimento dos saberes das crianças que circulam nesses cotidianos, deixando à desejar uma relação de diálogo entre o que se ensina e o que se aprende no recreio e na sala de aula. Entendendo, também, que esse contexto representa um importante espaço e tempo do brincar no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, investimos na oportunidade de escutar as vozes infantis, compartilhando os seus interesses, necessidades e saberes nas relações sociais tecidas no recreio escolar.

A hipótese dessa pesquisa revelou-se confirmada, na medida em que trazemos nesse estudo as vozes infantis, não apenas identificando o que elas aprendem e como participam no recreio, mas também aprendendo muito com elas sobre suas brincadeiras e jogos, uso do espaço do pátio escolar e interações realizadas, modos de agrupamentos infantis e seus interesses, assim como, o intercâmbio de saberes adquiridos. Apesar de identificarmos algumas pesquisas recentes na temática de recreio, reforçamos a confirmação de poucos estudos científicos no cotidiano do pátio de recreio com as crianças.

Assim, a relevância de estudar essa temática somente se fortalece pela mínima quantidade de material de pesquisa encontrado nos levantamentos realizados, em ambas pesquisas.

Destacamos que no trabalho, após inserção em campo e aproximação dos sujeitos da pesquisa, conseguimos a parceria de quatorze (14) meninas, entre 1º, 2º e 3º anos. O fato de termos um público totalmente feminino não foi programado, nem era o esperado. O grupo foi se constituindo durante os momentos de recreio, quer pela curiosidade sobre a minha presença ali de pesquisadora, quer por amizades que influenciavam a proximidade de outras meninas ou mesmo, por interesses lúdicos. Assim, as meninas marcaram presença no trabalho, pois foram o único público interessado, no dia da roda de conversa, preenchendo os documentos de interesse na participação dessa pesquisa.

De natureza qualitativa, descritiva e exploratória, esse estudo contou com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, realizada por meio de observação participante e de entrevistas, no segundo semestre do ano de 2018. A pesquisa de campo foi realizada por meio de inserção para coleta de dados empíricos em uma escola pública estadual de ensino fundamental, localizada na cidade de São Carlos- São Paulo. Como referido, antes de iniciar a pesquisa, consultamos o consentimento das crianças para participar do projeto, confirmando tal escolha pelo preenchimento do documento Termo de Assentimento Livre e Esclarecido da criança- TALE, já adaptado as suas linguagens.

Durante o estudo foi necessária muita cautela, sensibilidade para acolher as crianças e escutar suas vozes, pois, ouvi-las não é tarefa fácil! Ouvir exige parar para olhar nos olhos, parar de querer interpretar tudo pelo filtro do pré-conceito das nossas formações ideológicas, parar para perguntar a criança e se interessar pelos seus ditos e não ditos, expressos em comportamentos ou linguagens (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016). Assim, cultivando a sensibilidade na interação com o outro, em postura de abertura às diferentes ideias, poderemos começar a nos aproximar das lógicas infantis.

Compartilhamos de uma visão de criança como ser holístico, que aprende na interrelação das dimensões física, afetiva, cognitiva, social, cultural e espiritual e, nesse sentido, a escola se apresenta como lugar privilegiado

para aprender, se relacionar, desenvolver e ampliar o conjunto de aptidões humanas, transformando a criança em cidadão e cidadã do presente e de futuro (BRASIL, 2004).

Como momento da rotina escolar, o recreio é parte do currículo e, estudá-lo nos desafia, considerando-o para além de um contexto da pausa para alimentação, extravio de energias ou descanso da fadiga intelectual das atividades de sala de aula. Pensar o recreio exige aprofundar-se em outros conceitos e aspectos, como: quem são as crianças que vivenciam esses recreios, qual o cenário material, simbólico e cultural para o desenvolvimento lúdico, qual é a faixa etária acolhida pela instituição escolar, entre outros elementos.

Nesse sentido, a seção 1 desse relatório de dissertação apresenta conceitos teóricos que sustentam esse cenário da pesquisa. A seção 2 aborda a dimensão da cultura lúdica, com o brincar, as brincadeiras, os brinquedos, as linguagens infantis identificadas junto à abordagens que prezam pela experiência de vida e interação humana. Assim, recorreremos à autores que auxiliem na compreensão do jogo, na perspectiva da educação de crianças. Ainda na seção 2, acrescentamos uma descrição do levantamento bibliográfico realizado no mestrado, com uma síntese das sete pesquisas localizadas nas bases de dados online selecionadas.

Para apresentar o caminho da pesquisa de campo trazemos na seção 3 o desenvolvimento metodológico, contendo a natureza da pesquisa, a descrição dos sujeitos (quatorze meninas participantes), o contexto do estudo, ou seja, o recreio que ocorre no pátio de uma escola de ensino fundamental, o método, os instrumentos de coleta de dados na pesquisa empírica e o encaminhamento da análise. Com uma descrição detalhada das etapas realizadas, na seção 3, objetivamos esclarecer ao leitor a condução da pesquisa, de modo que a organização realizada facilite a retomada das subseções correspondentes, durante a leitura.

Na seção 4 apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa de campo, sendo essa dividida em: resultados dos diários de campo da observação participante e diários de campo das entrevistas no recreio, com as crianças. A organização dos resultados do estudo de campo estão estabelecidos em agrupamentos de unidades de registro, que se convertem em

categorias. Os dados levantados, foram analisados dentro de cada categoria (6), com apoio de referencial teórico selecionado.

Na seção 5, elaboramos as considerações finais do trabalho, retomando os principais resultados da pesquisa. Com experiência compartilhada no pátio de recreio, sugerimos a necessidade do desenvolvimento de mais estudos na área, reforçando o despertar de uma sensibilidade profissional permanente, a fim de favorecer o conhecimento e escuta das crianças, nesse espaço e tempo escolar.

No item referências, colocamos as obras utilizadas no projeto, com os respectivos autores. Nos apêndices, anexamos as tabelas do levantamento bibliográfico nas três bases de dados (SciELO, CAPES e ANPEd), e os documentos: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE. Por fim, dispomos em anexos, dos desenhos confeccionados pelas meninas e as plantas baixas (feitas à mão e em computador), representativas da dimensão do pátio escolar da instituição parceira.

Aos olhos de uma criança o mundo é lúdico, ela aprende brincando e brinca aprendendo e, o recreio é aquele curto espaço de tempo cronológico, no qual a criança pode vivenciar sua infância. Nessa direção, buscamos dar visibilidade a participação das crianças nos contextos educativos, contribuindo para valorização do recreio ou do intervalo escolar como importante espaço de escuta, conhecimento, aquisição de aprendizagens, ampliação de repertório de cultura lúdica e participação infantil. Convidamos todos (as) que se sentem motivados pela temática em pauta, a conhecer os achados desse estudo científico que se descortinam em cena com as crianças.

SEÇÃO 1- INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGENS

As crianças desejam falar. Desejam ser ouvidas. Elas desejam conversar. Desejam perguntar. E...um detalhe: todas de uma vez só! Ao mesmo tempo! Que *overdose* de vozes infantis! Boa *overdose*, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida! E a escola com tão pouco espaço! Tão pouco tempo! (ALGEBAILLE, 1996, p. 123).

Nesta primeira seção, abordaremos alguns aspectos que são fundamentais para compreensão do panorama histórico e social, no qual se insere a pesquisa. Conceitos como infância, aprendizagem, recreio, tal como, as mudanças do sistema educativo brasileiro, serão abordados aqui, conforme a Lei nº11.114/05, que institui o começo da obrigatoriedade de frequência da criança ao ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade completados até 31/03 e, a Lei de nº 11.274/06, ampliando o tempo de duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com a obrigatoriedade da matrícula da criança aos seis anos de idade (BRASIL, 2009 ; ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011). Temáticas tais que corroboram com a perspectiva de contextualizar o valor e a necessidade do presente estudo.

1.1- Ensino fundamental: perspectivas no Brasil

Refletir sobre o contexto atual do ensino fundamental em nosso país é mais do que somente analisar um cenário político ou um viés ideológico no campo educacional. É também pensar a criança que se inicia aos seis anos de idade os anos iniciais do ensino fundamental e entra neste espaço e tempo institucional dessa escola, com as peculiaridades da cultura da infância, a partir da qual vai aprimorando suas experiências e saberes de vida em espaços sociais, preparando essa cultura da infância para um diálogo harmônico com a nova cultura escolar (BARBOSA; DELGADO, 2012; RAPOPORT et al., 2009).

Desta forma, a criança adentra os espaços escolares com toda bagagem de culturas da infância, que envolve seu imaginário, sua curiosidade, seu brincar e afetos, ou seja, cultura enquanto “[...] expressão da maneira de pensar e de sentir (L’ECUYER, 2015, p. 159).

Craidy e Barbosa (2012) nos apresentam um ponto para reflexão muito interessante sobre a faixa etária das crianças que experincia esta transição

escolar aos seis anos de idade. Enquanto aspecto valorizado em nossa cultura ocidental, a idade é apresentada como marcador aproximado de tempo para o desenvolvimento cognitivo/intelectual da criança. Para elucidar tal compreensão, temos nos estudos de pensadores da psicologia, menção as seguintes passagens no desenvolvimento da criança próximo aos 6 e 7 anos de idade, entre: os conceitos espontâneos para os conceitos científicos (idade escolar) (Vigotski- 1896-1934); o pensamento personalista para o pensamento categorial, de caráter intensamente intelectual, entre 6 e 11 anos de idade (Wallon- 1879-1962); o pensamento pré-operatório (2 a 7 anos de idade) para o operatório concreto (7 aos 11 anos de idade) e operatório formal (11 anos de idade em diante) (Piaget-1896-1980).

Apesar das mudanças cognitivas estarem fortemente vinculadas à idade biológica do ser humano, as teorias de aprendizagem no século XX já apontavam um caminho emanante das relações entre o desenvolvimento e as experiências singulares vivenciadas pela criança. Desta maneira, não negamos a importância de um referencial cronológico para indicar as potencialidades de desenvolvimento, mas aceitamos a ideia de que a idade não se constitui como exclusivo parâmetro para estabelecer o estado de competência e possibilidades dos sujeitos humanos (CRAIDY; BARBOSA, 2012).

Com o despontar de uma sociedade urbano-industrial, a atividade de segmentação social torna-se também processo ordinário e, as escolas materializam-se enquanto “[...] instituições sociais em que a divisão etária é constantemente afirmada como uma verdade” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p.28). Este fato, direciona-nos para a necessidade de refletir o quesito da qualidade das experiências vinculadas ao ensino, possibilitando aprendizagens que se estendem para além de uma marcação cronológica do tempo de vida de uma criança.

Quando falamos em qualidade, não podemos esquecer do aspecto democrático que a define, ou seja, a qualidade enquanto conceito provisório que se relaciona às demandas de uma sociedade contemporânea em expansão. Conforme Campos (2000),

[...] a qualidade é consenso socialmente construído. Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados

historicamente, sendo portanto resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões (CAMPOS, 2000, p.112).

Conforme a legislação vigente no Brasil, aos seis anos de idade, as crianças que até então frequentavam a primeira etapa da educação básica- a educação infantil- começam a ser inseridas pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 no ensino fundamental, tendo nesse nível de ensino a matrícula sobre responsabilidade dos pais ou responsáveis. Nove meses após a redução etária para inserção das crianças no ensino fundamental, a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, corroborou com a ampliação de um ano a mais na escola de ensino fundamental, indo de oito para nove anos de duração. As mudanças iniciadas em 2006 tiveram o prazo estendido de quatro anos, ou seja, até 2010, para uma adaptação das escolas ao recebimento dessas crianças nos sistemas públicos de ensino (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009).

Contudo, cabe pensar: o que mobiliza o interesse político nessa mudança estrutural do Ensino fundamental? Em uma leitura dos documentos, nos deparamos com discursos diferentes. Por um lado, há o interesse dos sistemas de ensino pelo financiamento (aumento de cotas do Fundef¹ nas prefeituras), por outro, o discurso político dos direitos das crianças à ampliação da educação escolar com oportunidades para a democratização do acesso ao ensino de qualidade, a ampliação das aprendizagens e possibilidades de chegar mais longe na vida acadêmica e profissional (ARELARO; JACOMINI, KLEIN, 2011; CRAIDY; BARBOSA, 2012).

Assim, a implantação progressiva dessa mudança já havia sido prevista pelo anterior Plano Nacional de Educação- PNE² (Lei nº 10.172/09 de jan. 2001), com objetivo de;

Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolas, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (BRASIL, 2004, p.17).

Por outro lado;

Tendo em vista a quase ausência de financiamento à educação infantil, vários municípios passaram a incluir as crianças de 6 anos no ensino fundamental para receber uma maior cota do fundo. Assim,

¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

² Contamos com um novo PNE em vigência- 2014-2024 (BRASIL, 2014).

este ingresso, geralmente sem proposta pedagógica adequada, foi realizado descondicionando as condições concretas das crianças, das famílias, dos educadores, das agências formadoras, etc (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p.22).

Conforme documento do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001) observamos que esta mudança escolar objetiva atender exigências de democratização do ensino, assegurando a formação cidadã destes sujeitos e ampliando as oportunidades de aprendizagens, no acesso a um tempo maior de escolaridade. Contudo, para além de uma formação democrática e gratuita, nota-se ideologias de interesse do mercado capitalista em ascensão, na lógica de que quanto mais cedo a criança se envolver nas atividades como: aprender a ler, contar, escrever, mais aptas estarão para prestar um serviço útil à sociedade, neste exigente cenário político-social de mão de obra especializada.

Por outro lado, vemos um interesse econômico na mudança, pois inserindo as crianças de seis anos de idade, que antes frequentavam a educação infantil, no sistema de financiamento da Educação Básica (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB), há maior direcionamento orçamentário à manutenção e atendimento educacional destas infâncias (BRASIL, 2005b; 2006).

O grande dilema sobre esse projeto de Lei nº 11.114,16/ 2005, aprovado no Congresso Nacional do Brasil, está na efetivação de uma decisão que nem ao menos permitiu uma discussão aberta e democrática com a comunidade de pais, educadores ou responsáveis do Ministério da Educação, tendo sido aprovado sem a devida reflexão e tempo para efetiva preparação educacional dos impactos dessa mudança sob o sistema escolar, sobre a sociedade e principalmente para as crianças (ARELARO; JACOMINI, KLEIN, 2011);

A lei da obrigatoriedade de ingresso aos 6 anos (Lei Federal nº 11.114) foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino, e todos (secretarias estaduais e municipais assim como escolas públicas e privadas) foram induzidos a receber as crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar os professores, os pais e as próprias crianças (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 25).

Apesar da cultura brasileira conceber o tradicional ingresso das crianças, a partir dos sete anos de idade nos anos iniciais do ensino fundamental, à

inserção aos seis anos de idade no ensino fundamental não é uma discussão recente do século XXI. Essa questão vem se organizando desde o período de presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), considerando também que na LDB/1996, a matrícula das crianças aos seis anos no fundamental já estava facultada às famílias (CRAIDY; BARBOSA, 2012).

Assim, de acordo com os dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2005a), a oferta do ensino fundamental de nove anos de duração (do 1º ano 9º ano) existe no Brasil em diferentes redes de ensino (nas escolas de dependência federal, estadual, municipal ou particular), até mesmo antes da Lei nº 11.274/06 ser efetivada, tendo maior porcentagem de matrículas nas redes municipais e, menor nas particulares. Este significativo quantitativo de matrículas nas redes municipais relaciona-se à redistribuição de recursos, conforme proporção de alunos na rede pública, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009).

A questão é que não podemos nos contentar com a ideia que permeia os discursos sobre a universalização do acesso das crianças ao ensino fundamental, mas precisamos pensar em como garantir uma formação qualificada para essas, com experiências formativas que evitem quadros de evasão e repetência no sistema. É preciso cogitar em como dialogar com as realidades, necessidades e interesses dessas crianças, cultivando a sensibilidade e o olhar para suas experiências, e não focando no acúmulo de informações ou conteúdos, somente.

Observando as crianças no pátio escolar e favorecendo a autonomia dessas no dia-a-dia, teremos um norte para pensar as atividades pedagógicas, interconectadas com as experiências ou saberes dessas crianças provenientes de interações em diversos espaços sociais que convivem. O processo de ensinar e de aprender precisa estar aberto para recepção dos saberes das práticas sociais e aos tempos infantis, tempos de ócio criativo e não de ociosidade indolente, tempo de pensar, de indagar, de encantar-se, de descobrir-se e de ir caminhando nesse aprendizado (OLIVEIRA; SOUSA, 2014).

Tanto a educação infantil, quando o ensino fundamental, fazem parte de um sistema de experiências indissociáveis para a criança, que enquanto seres

complexos e integrais, aprendem pela totalidade do ser físico, social, intelectual e emocional. Assim, porque insistimos em fragmentar os processos de ensino, valorizando determinados campos do saber mais do que outros? Diferença que inclusive se reflete na valorização salarial de professores, entre os que atuam com crianças pequenas ou bebês na educação infantil e com crianças do ensino fundamental ou com os alunos do ensino médio.

Na ordem dessas mudanças, o Ministério da Educação (MEC), apresenta documentos orientadores, dos quais colocamos em destaque: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais (2004) e Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para Inclusão da Criança de Seis Anos (2006).

Insistimos que, para além do aspecto positivo da ampliação dos direitos das crianças à educação escolar, é preciso pensar na qualidade e na maneira de efetivação desse direito. Ou seja, pensar nos sujeitos que estarão chegando nas escolas e nas possibilidades de boa recepção e atendimento as suas necessidades, gerando aprendizagens significativas. Isso implica gerenciar diversos fatores, desde a formação cultural dos profissionais que atuarão junto às crianças, às estruturas físicas das escolas, os recursos materiais, etc. Sem tais cuidados, todo processo de ampliação do ensino pode não passar de uma tentativa ineficiente de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que a escola, enquanto modelo contemporâneo, inicia-se com a Revolução Industrial, em uma lógica de ensino tecnicista, visando a reprodução de fórmulas ou receitas finalizadas de aprendizagem as crianças, tal como a dialética de organização e produção das fábricas, preconizada na obra ‘Os princípios da Administração Científica’ de Frederick Taylor³ (1856-1915). (WEISZ; SANCHEZ, 2000).

O sistema escolar, tendo sua origem num modelo tradicionalista ainda deixa marcas de um saber fazer que visa *taylorizar* as crianças, homogeneizar as formas de aprendizagem, as relações e os processos educativos em busca de um retorno mais eficaz. Após as mudanças brasileiras na legislação do ensino fundamental, infelizmente nos deparamos com uma fragilidade na adaptação curricular, que seja adequada à faixa etária da criança ingressante;

³ Referência ao modelo fabril, século XIX, de Frederick Winslow Taylor. Autor da obra “Os princípios da Administração Científica”.

As entrevistas e questionários indicam que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas. Questionada se houve adaptações no currículo para trabalhar com as crianças de 6 anos, uma professora afirmou que não [...] (ARELARO; JACOMINI, KLEIN, 2011, p.47).

Se partimos da tese de que nem todas as crianças que chegam ao ensino fundamental, tiveram acesso à primeira etapa da educação básica da educação infantil, podemos encontrar na proposta da ampliação do ensino fundamental um passo para exclusão das mesmas, principalmente as pertencentes as classes econômicas mais pobres, que não apresentam habilidades sobre os aspectos trabalhos na etapa da educação infantil, a fim de acompanhar com qualidade o currículo dos primeiros anos da escola de ensino fundamental. Neste sentido, seria mais interessante e, até mais coerente, ampliar a obrigatoriedade da etapa da educação infantil para seis anos de idade, objetivando democratizar as oportunidades de formação, de desenvolvimento integral da criança (objetivo da educação infantil) e de aprendizagem.

Sem considerar o que as crianças têm de mais peculiar, como seres competentes que se relacionam de modo singular com a realidade via lúdico, à escola as transformam em alunos, muitas vezes, ignorando essa fase tão única da vida humana: a infância (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009). Motta (2011) e Sacristán (2005) também são autores que reconhecem que categorias como aluno, aprendiz ou estudante, foram “[...] criadas, propostas e impostas pelos adultos no âmbito da instituição escolar, que fixa suas próprias regras” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 125).

A preocupação está em repensar a educação escolar enquanto processo de construção de aprendizagens, não como acúmulo de conhecimentos fragmentados, mas elaborados, refletidos e significados. Assim, e conforme Algebaile (1996), não podemos nos iludir com modelos de uma escola ideal, mas devemos trabalhar com a escola real, concreta e cheia de vida que temos hoje.

Conforme documento brasileiro chamado Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos – DCNEF (BRASIL, 2010), percebe-se a necessidade de assegurar um processo de aprendizagem contínua para as crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental, contudo sem antecipação ou confusão de conteúdos entre as etapas. O ensino fundamental de nove anos de duração (do 1º ano ao 9º ano), junto à escola precisa conceber uma nova organização curricular que respeite as especificidades dessas crianças, porém que não seja uma cópia do currículo da educação infantil e, muito menos do antigo primeiro ano do ensino fundamental (conhecido no Brasil como Ciclo I) iniciado aos sete anos de idade. A alfabetização, nesse novo modelo, se insere em um ciclo de três anos, até os oito anos de idade, ou seja, não necessariamente a criança precisa sair alfabetizada da sala de primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2010; RAPOPORT et al., 2009).

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo (BRASIL, 2004, p.17).

Assim, alfabetização e o letramento, enquanto processos diferentes, mas que podem se complementar, têm sua devida importância no desenvolvimento da aprendizagem infantil, mas no primeiro ano escolar, não pode se limitar a prática mecânica da leitura e escrita como fazer central da alfabetização. As crianças devem desenvolver outras competências, ou seja, habilidades que vão sendo organizadas nas práticas, nas interações com os pares e nas vivências pelo brincar cotidiano. Na prática, se a escola não valorizar e buscar reconhecer seu público, se aproximando das culturas dessas infâncias no dia-a-dia, o que pode ocorrer é uma inversão de valores, na qual, deixando-se de lado o desejo da criança e o potencial do brincar para à aprendizagem, a escola poderá “[...] acelerar ou reduzir os tempos da infância”, deixando-se a desejar um processo educativo mais promissor e ‘prazeroso’ (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p.48).

Não basta que as crianças estejam na escola. É preciso que elas sintam que são desafiadas, tenham prazer e sejam curiosas, cientistas e instigadas a pensarem e questionarem os fatos, a opinarem sobre as realidades que, muitas vezes, são impostas, sem consideração de suas capacidades de compreensão. As crianças podem e devem participar das construções desse espaço democrático chamado escola, pois só assim, libertando-se de uma heteronomia adultocêntrica poderão trabalhar nas possibilidades de uma autonomia criativa.

É preciso pensar as crianças, antes dos alunos com que lidamos diariamente nas escolas. Crianças, enquanto seres que trazem nas culturas infantis abertura ao diálogo com as culturas escolares, que potencialmente criam e transformam culturas, entre os pares, nos ambientes possibilitados. Crianças enquanto seres competentes em suas linguagens, sendo habilidosas para se expressarem e criativas para burlarem as regras que se opõem as suas necessidades e direitos (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016).

1.2- Infância e crianças: alguns desafios em cena

Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que “há que pensar”. É aquele que pensa de novo, e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. Nossa “história” está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (KOHAN, 2003, p. 246).

Enquanto construção histórica e social, a infância tem conquistado campo de estudos em diversas áreas das ciências, como a psicologia e a sociologia, com a concretização de pesquisas que visem ao reconhecimento de suas especificidades e potencialidades educativas. No entanto, a situação nem sempre foi essa e, cabe dizer que o significado etimológico do termo latim *infante/infans*, aquele que não fala, que não tem direito a voz e está sujeito a posturas de dominação sobre sua expressão, alimentou e ainda alimenta olhares, concepções e ações de resistência na sociedade para com essas infâncias (CRUZ, 2008).

Mas o que caracteriza ser criança? Desde o nascimento recebemos nomenclaturas que nos distinguem em fases do desenvolvimento humano e, dentre estas, destinadas as crianças, nos deparemos com termos como: recém-nascido, bebê e criança que, conforme o Art.2º do documento oficial brasileiro- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069), “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Cada cultura nutre uma concepção diferenciada de criança e de infância, reproduzida e/ou produzida por valores e momento histórico, social e político que não se limita ao que já foi pesquisado e, circula como conhecimento científico, sobre esses conceitos. Conforme estudos da Sociologia, atualmente se reconhece a infância enquanto construção histórica-social e, para conhecer as crianças precisamos identificar de qual (ais) criança (s) falamos, pois estas são sujeitos de cultura, estão imersas em pertencimentos culturais e apropriam-se de culturas, além de significá-las. Contudo, desde quando a criança passa a ser reconhecida em sua singularidade? Como alguns autores compreendem a infância, na contemporaneidade?

Na busca comprometida de tentar identificar algumas respostas, encontramos suporte na obra *História social da criança e da família*, com os estudos de Ariès. As informações obtidas pelo historiador são intrigantes em detalhes sobre a história social da infância, com contributos de documentos e iconografias do século XII à XVIII (crianças pintadas como anjos e adultos em miniatura; diários, trajes, brinquedos e até registros de túmulos), desvelando cenários deste olhar para a criança e a família (ARIÈS, 1981).

A criança vista como adulto em miniatura, nos séculos XIV ao XVI, compartilhava do curso das mesmas atividades da vida coletiva da família e sociedade: dos jogos, festas, ocupações, vestimentas e, inclusive, de práticas ausentes de pudor. A morte de crianças também era muito comum e constante entre as famílias, causando certa indiferença, devido as condições da ausência de higiene e estruturas próprias da época. Com o tempo, a organização das relações de trabalho e melhorias nas condições sociais, outras concepções foram direcionadas às crianças, como: a *paparicação*- criança enquanto ser

inocente, puro, afetuoso; e a *moralização*- ser incompleto que deve ser disciplinado através da educação (ARIÈS, 1981).

Transformações como reformas religiosas católicas e protestantes, em meados do século XVII, colaboraram para o surgimento da preocupação com a criança, sua aprendizagem, afetividade no seio familiar. A aprendizagem das crianças, que antes se dava junto a família no público adulto, passa então a ser feita em espaço escolar, segregado. No século XVIII as famílias começam a se interessar por aspectos relacionados à saúde e a higiene das crianças, com práticas que colaboraram para redução dos altos índices de mortalidade infantil (ARIÈS, 1981).

Para Ariès (1981, p. 156), o sentimento de infância “consciência da particularidade infantil” foi sendo construído do século XIII ao XVII, mas apenas no século XVIII que este sentimento se consolida, contando com a grande contribuição das ideias do filósofo Rousseau (1712- 1778). A partir disso, a criança recebe um novo olhar, uma consideração sobre a infância. Na obra “*Emílio ou da Educação*” é possível identificar uma preocupação de Rousseau ao apresentar fases para a educação das crianças, baseadas em um respeito a sua natureza e especificidades (ROUSSEAU, 1973).

Ariès (1981) defendendo uma posição de que até o século XII não havia um sentimento de infância (diferenciação entre crianças e adultos) na sociedade europeia, não deixa de encontrar oposição em outros teóricos sobre o assunto, como o brasileiro Moysés Kuhlmann Jr. (1998), ao afirmar não ser Ariès uma referência adequada para pensarmos o sentimento de infância em nosso país, pois este sempre esteve presente na nossa sociedade, através por exemplo da proposta educacional dos Jesuítas e das sociedades indígenas que já habitavam aqui. Para Kuhlmann Jr. (1998), o fato de não haver representação da criança, não implica que o sentimento por ela não existisse em outros contextos. Outro aspecto destacado é sobre as pinturas encontradas que não devem se limitar a uma única significação, uma vez que podem representar diversos fatores não abordados no estudo de Ariès.

A visão de criança que permeava a concepção adulta de séculos passados, correndo o risco de ainda estar presente em algumas mentalidades do século XXI, era a de criança como ser inacabado, inocente, sem importância, invisível, um ser a vir a ser, ou seja, concebido em uma percepção

negativa, e não como um ser humano já vivendo em seu momento histórico, singular (ARIÈS, 1981). O viés adultocêntrico⁴ permanece na história, à medida em que a voz adulta é o recurso exclusivo para obtenção de informações sobre a criança, não escutando as vozes das infâncias, ou seja, desacreditando na competência destas para compartilhar, com propriedade, suas experiências. E, notamos esta realidade nas palavras de Picanço (2009) em situações práticas do cotidiano;

É incrível como definimos o outro! Somos nós que decidimos como ele é, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e aspirações. Decidimos até se um machucado dói ou não, “Não foi nada, já passou”. Decidimos que a mamãe é muito boa e dizemos: escreva aí, “Mamãe eu te amo, você é muito legal”. Será? [...] (PICANÇO, 2009, p. 236).

No decorrer do tempo, aconteceram transformações na concepção e sentimentos relacionados à criança, das quais, começou-se a olhar para ela enquanto ser particular, com características diferentes daquelas dos adultos, como portadoras de direitos e cidadãs. Documentos como: a Constituição Federal da República Brasileira de 1988; a Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei brasileira de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE)-2001, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/14, em vigor no Brasil no período de 2014 a 2024, entre outros, apontam nessa direção, ou seja, para o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, conquistando espaços na sociedade, na lógica de que, “[...] a infância está em processo de mudanças, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 2003, p. 10).

Mas, será possível ter um panorama de quem são as crianças de nossa sociedade brasileira contemporânea, a partir de pesquisas mais recentes? O que há de pesquisa sendo produzida em contexto brasileiro? Dornelles (2008, p. 80), uma das autoras que estuda a relação de infância na

⁴ Uma interessante compreensão da postura adultocêntrica, consiste em pensá-la como ponto de vista que se costuma “[...] adotar quando o conhecimento científico disponível no momento ainda não permite a construção de um outro capaz de acolher o olhar, a perspectiva do aprendiz” (WEISZ; SANCHEZ, 2000, p. 20).

contemporaneidade, destaca que dentre as diversas infâncias existentes há: as infâncias que nos escapam e as infâncias que são governadas pelas lógicas de mídia e consumo dentro do sistema, ou seja, há a infância ninja e a cyber-infância/“infância on-line”, conforme nomeadas pela autora;

A infância ninja é aquela que está à margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos games, da Internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos beiros da vida urbana [...] Atualmente as crianças ninjas são encontradas dentro de esgotos, embaixo de viadutos e pontes. São vistas diariamente nas esquinas com sinaleiras fazendo malabarismos, vendendo coisas, pedindo esmolas, isso certamente marca um tipo de infância inventada como marginal, perigosa [...] que apavora porque consegue viver sem o adulto (DORNELLES, 2008, p.72-78).

Pensar acerca da cyber-infância no pós-modernismo é pensar problematizando os efeitos dos fenômenos intelectuais e culturais que afetam as infâncias atuais[...] da multimídia e das novas tecnologias (DORNELLES, 2008, p. 79-80).

Assim, se na infância Ninja encontramos crianças desfavorecidas e excluídas socialmente, na cyber-infância temos crianças que consomem as tecnologias e os diversos bens freneticamente divulgados pela mídia (quer materiais e/ou simbólicos). Infâncias que não deixam de assustar os adultos, quer por não dependerem deles (conseguir sobreviver nas ruas- infância ninja) ou por dominarem conhecimentos para além das capacidades adquiridas deste público (cyber-infância). E, de fato, não dá pra negar que são estas crianças, representadas entre ambas infâncias, que hoje se encontram presentes em nosso cotidiano.

Nessa pesquisa, pensamos na criança enquanto alguém competente para agir, “[...] como ser histórico-social, capaz de co-constituir o seu próprio conhecimento” (SANTOS; CRUZ, 1997, p. 12). Na perspectiva, de que a criança deve ser inserida na metodologia de valorização de suas construções e falas, como alguém capaz de tecer a própria narrativa em diversos espaços, caminhando para a conquista da autonomia (FORMOSINHO, 2008).

Para a criança alcançar autonomia, a qualidade das interações sociais entre os sujeitos (criança-criança, criança-adulto) é fundamental. Contudo, apesar do conhecimento teórico sobre a importância de valorização das crianças, com suas culturas/saberes de mundo, infelizmente ainda se constata na prática que há pouco saber acessado sobre a diversidade das culturas

infantis, pela própria resistência adulta em escutar as crianças, em questioná-las, pois “[...] há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável” (QUINTEIRO, 2009, p. 21).

Pesquisar com as crianças, que vivenciam suas experiências lúdicas na autenticidade, com a intensidade do ser, é uma forma de acessar com privilégio informações que dizem respeito às suas culturas, preferências e aos modos de aprender (OLIVEIRA; SOUSA, 2014). Devemos caminhar na direção de buscar essa parceria entre os sujeitos, pesquisador e pesquisado, na contramão de certas práticas das quais as crianças participam “[...] principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (CAMPOS, 2008, p. 35).

No contexto da educação escolar, as crianças recebem outra identidade referente a condição de aluno (CAMPOS, 2008). Estar aluno, enquanto processo de incorporação cultural dos valores escolares, não implica uma atitude meramente passiva para com o sistema escolar, mas as crianças insistem em resistir a cultura escolar quando não respeitadas em suas culturas infantis (LOPES; MELLO, 2009). Não respeitar as lógicas e necessidades infantis, em suas culturas e brincadeiras, nos leva a insistir na pergunta: quantas vezes, como adultos, permanecemos no comodismo de falar sobre as crianças e não com elas? (COLINVAUX, 2009, p. 59).

Devemos nos concentrar naquilo que a criança é, não no que lhe falta para ser, no que lhe é específico, como a imaginação, a fantasia, a experiência do brincar (GEBIEN, 2012). É preciso investir na dialética do conhecimento, esquivando-se da capa do herói adulto para se permitir pensar no que é ser e estar no mundo para as crianças. Mundo, não apenas físico, mas simbólico e emocional, remetendo as suas lógicas.

[...] ser-e-estar-no-mundo, no caso das crianças pequenas, se faz no e pelo brincar, no sentido de atividade livre e não-produtiva. Ser-e-estar-no-mundo se baseia na participação de cada um e de todas nas atividades diárias das pessoas com quem se convive, em casa e na escola, mas também na rua e na cidade [...] para ser-e-estar-no-mundo, os seres humanos recorrem àquilo que poderíamos chamar de “ferramentas do viver”, entre as quais se incluem fazer e dizer, pensar, sentir e desejar (COLINVAUX, 2009, p. 58).

As lógicas infantis nos ajudam a ver harmonia entre arte e poesia, nos movimentos da vida, rompendo com dicotomias entre racionalidade e

irracionalidade. As linguagens infantis são artísticas e têm muito a expressar para quem se dispõe a investigá-las (GOBBI; PINAZZA, 2010).

Os conhecimentos compartilhados ao decorrer dos estudos e pesquisas na área, ampliam nossos horizontes, revelando um campo da infância interdisciplinar, do qual temos ainda muito a descobrir.

1.3- Aprendizagens: para além das salas de aula

Aprendizagem, enquanto conceito de estudo, aliada ao desenvolvimento humano é objeto de reflexão de muitos pesquisadores. Nessa seção, destacamos alguns dos autores que colaboraram com o tema em estudo, como: Freire (1992); Zabala (1998); Weisz; Sanchez (2000); Libâneo (2013), dentre outros.

Paulo Freire (1921-1997), um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, destacou-se na área da educação popular com o método de alfabetização para adultos. Autor de muitos livros, investiu na concepção de educação como prática de libertação contra um sistema educativo bancário, opressor. Para ele, a alegria de aprender e de estudar é tão fundamental quanto os conteúdos a serem ensinados. Neste sentido, pela experiência, o autor contribui muito com o conceito chave desta seção e direciona-nos a pensar aprendizagem dentro do cenário sociocultural.

Não podemos deixar de questionar: quem aprende? E, o que aprender demanda? Conforme Becker (1993) só aprende quem tem historicidade, ou seja, aprender é uma capacidade de um ser inteligente e criativo. O animal, por exemplo, é condicionado e treinado para certas funções, mas não desenvolve raciocínio crítico e abstração. Todo ser racional, que apresente capacidade de juntar conceitos, resgatá-los, interpretar, formular ideias é capaz de aprender, e também de ensinar.

Ensinar e aprender são processos que se comunicam, como mencionado por Freire (2018) na obra *Pedagogia da autonomia*, que ao ensinar também aprendemos e aprendendo, ensinamos. No mesmo sentido, Libâneo (2013, p. 86) expõem que “ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo”, que se efetivam na relação recíproca entre o papel docente (ensino) e a ação dos estudantes (aprendizagem).

O ensino é processo. Ensinar envolve planejamento de objetivos, métodos, conteúdos, por parte do(a) professor (a), tendo em vista a relação recíproca de aprendizagem por parte do estudante, assim, resultando no desenvolvimento de capacidades cognitivas e conhecimentos específicos. Logo, a função primordial do ensino é “[...] assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 85).

Aprender é uma capacidade que nasce conosco e permanece durante toda vida, logo, qualquer atividade humana pode conduzir a novas aprendizagens. Conforme Libâneo (2013), há tipos e níveis de aprendizagens, como: nível de reflexo (envolve as sensações e ações motoras), nível cognitivo (operações mentais, apreensão consciente), entrelaçados com os tipos de aprendizagem casual e de aprendizagem organizada. A aprendizagem casual, informal ou espontânea corresponde as aprendizagens que ocorrem na interação com as pessoas e o ambiente, ou seja, aquela que se desenvolve sem depender da vontade direta do sujeito. Já a aprendizagem organizada, seria aquela que tem por finalidade a aquisição de determinados saberes, habilidades específicas, correspondendo ao modelo específico das organizações de ensino. O autor, ainda esclarece que a aprendizagem efetiva só acontece no processo de uma assimilação ativa por parte do aluno, culminando com a aplicação prática/ exercitação múltipla⁵, ou seja, “[...] se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor” (LIBÂNEO, 2013, p.89).

Weisz e Sanchez (2000) em oposição ao modelo empirista de ensino e aprendizagem, focalizando a memorização de informações pelo aluno, nos direcionam a aspectos envolvidos neste processo de ensino e de aprendizagem segundo o modelo construtivista, destacando assim, que aprender relaciona-se com as possibilidades subjetivas de cada ser humano e as potencialidades oferecidas pelo espaço, meio físico da interação. O aprendizado exige ação, exige um protagonismo por parte de quem aprende, mas também uma organização/planejamento por parte de quem ensina. Neste

⁵ Termo utilizado por Zabala (1998).

sentido, aprender não é uma prática espontânea/autossuficiente da criança, mas ocorre enquanto construção potencial nas interações. O conhecimento que cada um já possui de vida é fundamental, pois “para aprender alguma coisa é preciso já saber alguma coisa [...]” (WEISZ; SANCHEZ, 2000, p. 61), e a partir daí a criança irá organizando novos saberes aos já existentes. Assim;

O aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas (WEISZ; SANCHEZ, 2000, pp. 60;61).

Freire (2018) também compartilha de conceitos como autonomia e participação, que apontam para um ‘protagonismo infantil’ por parte de quem aprende (HORN, 2004). O aprendizado deve constituir-se em uma prática atraente, agradável, desafiante, lúdica. Neste sentido, o sujeito é considerado enquanto ser capaz de desenvolver autonomia, de fazer escolhas, de emancipar-se, ao consumir criticamente, transformar e ressignificar cultura, participando ativamente no processo de sua própria aprendizagem.

Em diálogo com Montessori, este princípio também reforça a ideia de que a criança só aprende efetivamente, a partir do concreto que experiencia, física e/ou emocionalmente. Há forte relação da aprendizagem com fatores, como: o planejamento, a linguagem, a motivação da criança, as trocas de diálogos nas interações sociais, o vínculo com o meio físico. Assim, o complexo processo de aprendizagem envolve informações e experiências de vida, consolidando-se em conhecimento, que se manifestam tanto na vida intrapessoal, quanto interpessoal do ser humano (LIBÂNEO, 2013).

No meio social, a linguagem é um aspecto primordial para a aprendizagem, possibilitando expressão de culturas e valores. Neste sentido, Piaget (1979) também destaca o valor da linguagem, na expressão de elementos como: os jogos simbólicos, a imitação, os desenhos. O autor propõe a necessidade de desafios no ensino, levando o aluno aprender a aprender (PIAGET, 1979).

Sem a compreensão de como as aprendizagens ocorrem, não efetivaremos um trabalho efetivo com as crianças, porque “por trás de qualquer

prática educativa sempre há uma resposta a ‘porque ensinamos’ e ‘como se aprende’” (ZABALA, 1998, p. 33). Dentro da diversidade infantil, entre estudiosos da área, há consenso nos princípios de que;

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e menina; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais (ZABALA, 1998, p. 34).

Freire (1992, p. 59) nos remete a importância de refletir sobre os “saberes de experiência feitos” dos seres humanos ao decorrer da vida, saberes que implicam que ninguém é uma tábula rasa, mas há sempre uma construção social, um olhar, uma cultura, uma aprendizagem a transmitir e a receber, em mediação com os outros. Neste sentido, as crianças também chegam à escola com bagagens de experiências e informações que apreenderam ao longo de seu percurso de vida e em diferentes espaços sociais e situações relacionais que, em essência, devem dialogar com a cultura escolar, qualificando o processo educacional (WEISZ; SANCHEZ, 2000).

Uma das formas de estabelecer aprendizagens significativas e não superficiais/mecânicas é buscar considerar os ritmos, linguagens e tempos de cada criança. Trabalhar neste campo do significativo, demanda trazer conhecimentos novos que dialoguem com o que a criança já sabe, organizando seu ambiente com a riqueza de desafios que estimulem sua criatividade e a plasticidade do cérebro⁶, tal como o trabalho de intervenção do professor junto à criança, na zona de desenvolvimento proximal ou potencial - ZDP (refere-se a tudo que a criança pode aprender em determinado momento, desde que receba um suporte educativo adequado) (VIGOSTKI, 1991).

As crianças aprendem pela integralidade do ser e devem ser protagonistas de sua educação, no sentido de poderem pensar sobre fatos, relacionados as suas curiosidades, não aguardando receber respostas prontas e inquestionáveis pelos adultos. É necessário dar tempo e espaço para a criança refletir, calcular, sonhar, se interessar, pois a curiosidade, enquanto

⁶ Termo referente aos estudos de psicólogos, a partir de 1940, no curso de neuropsicologia (L'ECUYER, 2015, p.36).

motor de conhecimento é incompatível com a obsessão em adiantar etapas cognitivas e afetivas infantis, sendo que “a aprendizagem é originada do lado de dentro, e o mecanismo através do qual desejamos conhecer é a curiosidade” (L’ ECUYER, 2015, p. 73). Assim, a autora canadense apresenta a educação na curiosidade, como um outro olhar para a teoria de aprendizagem.

Freire (1992, p.98) também aponta a curiosidade na base do processo de ensino e de aprendizagem, pois como seres “conscientes de nosso inacabamento”, não paramos de aprender em vida, aprendemos assim ao longo de toda a vida (aprendizagem permanente). Na mesma direção, a dimensão da educação envolve aprendizagens indissociáveis, que nos qualificam para lidar com os diversos aspectos da vida.

Pensando nas crianças devemos nos questionar: quais são seus modos de ser, estar e se expressar no mundo, e o que isso nos revela sobre as práticas que devemos adotar para permitir-lhes uma melhor aprendizagem?

Brincar, dentro do universo lúdico, faz parte do ser criança. Enquanto uma das linguagens infantis e a mais intensa e preferida das crianças, jogos e brincadeiras possibilitam o agir sobre determinados objetos e imaginar situações sobre as quais não podem agir diretamente, desta maneira, vão aprendendo normas e representando a realidade, sendo operador da compreensão de mundo. Conforme Gebien (2012, p. 10), “a brincadeira acontece onde a criança está”, e isto remete a ideia de que brincar e aprender são parte do mesmo processo, portanto, a escola precisa ser refletida com e para elas.

Como direito assegurado, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, brincar é reconhecido como experiência humana que promove desenvolvimento, logo, também se apresenta como metodologia potencial de aprendizagens para inserção nos currículos das escolas de educação básica – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, especialmente (BRASIL, 2007).

Não podemos ignorar o fato de que toda escolha de métodos pedagógicos, recursos de ensino e atividades pedagógicas implica uma forma diferente de contemplar o mundo, uma concepção educativa, uma ideologia. Deste modo, Freire (1992) também alerta que enquanto prática política e diretiva, a educação não tem como ser neutra.

Se educar implica formar cidadãos “[...] que não estão parcelados em compartimentos estanques” (ZABALA, 1998, p. 28), então aprender não é decorar dados e “[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém [...]” (FREIRE, 2018, p.116). É entendendo o sentido e o significado das informações, que poderemos chegar ao conhecimento. Para tal, a prática é a melhor forma de incorporar novos saberes, enquanto experiências, para a compreensão contextualizada da realidade (LIBÂNEO, 2013).

A postura investigativa do professor também deve ser nutrida, tal como a humildade de perguntar às crianças quando não se entende o que elas quiseram representar em suas atividades. Para Weisz e Sanchez (2000), o professor deve dialogar com o estudante, buscando conhecer o que ele já sabe de informações relacionadas ao conteúdo, que espera que este aprenda. Conhecer as crianças é fundamental para poder desafiá-las em suas aprendizagens e conduzi-las à reflexão e atuação sobre o objeto/situação de conhecimento.

Conforme os quatro pilares essenciais da aprendizagem, organizado sobre forma de livro “Educação: um Tesouro a Descobrir” (1999), contidos no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, encontramos uma abordagem holística destes aspectos de aprendizagem, referentes ao: aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a ser (DELORS, 1996). Estes aspectos, também conhecidos como pilares do conhecimento, são igualmente compartilhados na Proposta Pedagógica da escola lócus da pesquisa de campo e que informa como objetivo “concretizar a educação na escola fundamentada nos quatro pilares da educação [...]”, de modo que os alunos aprendam a ser eternos aprendizes, compromissados com o bem coletivo (Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, 2018, p. 30).

Com este panorama, identificamos que para compreender propriamente as aprendizagens vividas pelas crianças no recreio escolar é necessário escutar, enxergar, sentir, brincar e de fato aproximar-se da realidade delas (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). E, enquanto educadores, cultivarmos uma postura mais dialógica, uma escuta sensível e atenta, valorizando as experiências e culturas das crianças, pois, ao considerar a leitura de mundo da criança, teremos um ponto de partida para “[...] a compreensão do papel da

curiosidade [...]”, e, reconhecendo-a, poderemos assumir “[...] a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2018, p. 120). Por isso, a importância da pesquisa de campo no recreio escolar, espaço esse ainda silenciado nas pesquisas educacionais que ocorrem em contextos escolares e que tomam os processos de ensinar e de aprender como ponto de conhecimento para ações de transformação. O estudo em questão busca destacar algumas aprendizagens infantis vinculadas às suas experiências que manifestam curiosidades e modos de participação no recreio escolar do ensino fundamental.

1.4- Recreio escolar: contexto educativo com tempo-espaço de brincar

Segundo o Dicionário, enquanto sinônimo de divertimento, passatempo e entretenimento, o recreio escolar é local determinado para recreação, intervalo de tempo entre as aulas de estudo das crianças, reservado ao uso de brinquedos e desenvolvimento de brincadeiras (Dicionário Online de Português, 2019). Mas para além desta definição, entendemos o recreio como contexto educativo no qual a criança também pode desenvolver sua autonomia e seu protagonismo, sua autoria, por exemplo, ao selecionar com quem conversar, com iniciativas de ações e interesses, como brincar, do que brincar e interagir, como organizar o próprio tempo, etc.

Quer na organização da fila do refeitório, para alimentar-se ou no corredor da sala de aula, nos banheiros, ou no pátio de recreio, nos deparamos com os discursos, olhares, interações e ações lúdicas infantis (ALGEBAILLE, 1996). Estas trocas e leituras que as crianças fazem do espaço e da cultura escolar, em paridade, são aspectos que colaboram para as reflexões dos processos de ensinar e de aprender, na perspectiva de desvendar um protagonismo infantil em construção ou uma ação a partir de interesses infantis.

O recreio, enquanto parte da cultura escolar, inserido na rotina e no tempo curricular e nas atividades cotidianas escolares destinadas às crianças é um espaço ainda silenciado em pesquisas acadêmicas e que nos convida a investigar movimentos, sons, cores, experiências e aprendizagens decorrentes

dessas. Conforme o documento brasileiro interessado a Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, *Recreio como atividade escolar*, de 2003, temos que;

O fato do recreio ser considerado “efetivo trabalho escolar” não é um entendimento novo. Já foi adotado quando da implantação da Lei 5.692/71 e o CFE, no Parecer 792/73, de 5-6-73, concluiu: ‘o recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo...; e quanto à sua duração, ‘... parece razoável que se adote como referência o limite de um sexto das atividades (10 minutos para 60, ou 20 para 120, ou 30 para 180 minutos, por exemplo (BRASIL, 2003, p. 3).

Conforme pesquisas recentes, o recreio é aquele espaço-tempo mais almejado pelas crianças, na rotina escolar. É o momento, no qual brincar enquanto direito é controladamente exercido (MEDEIROS, 2015; BARBOSA, 2015). Logo, “[...] algumas crianças ainda pensam que a recreação é um favor, uma troca e não um direito!” De forma que “[...] o horário e o espaço do brincar na escola passam pelo desejo do professor” (ALGEBAILLE, 1996, pp. 145;146).

Brincar só no recreio é somente uma das garantias de vivenciar a infância. É o momento de ser criança. Momento ainda cronometrado pelos adultos (GEBIEN, 2012, p. 87).

Contudo, brincar de forma livre e espontânea, muitas vezes, é ação associada à bagunça e à desordem das crianças sendo, por isso, reservado apenas aos momentos de recreio, no pátio da escola. Neste sentido, quando a ação lúdica se transforma em mero passatempo ou recurso de ensino na escola, brincar perde sua singularidade como atividade séria, comprometendo-se sua interligação ao processo de aprendizagem (GEBIEN, 2012).

Conforme Santos (2001, p. 80), brincar é “[...] o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança”. Brincar exige concentração e uma entrega holística da criança, que nem sempre podemos observar nas carteiras das salas de aula, em que o aprender, por vezes, se concentra no intelecto e nas atividades manuais. Logo, de acordo com Gebien (2012, p.70) o recreio é espaço- tempo para “fazer parte da brincadeira das crianças [...] observá-las melhor e compreender as especificidades de ser criança”, contexto que predominantemente ainda não conta com a presença do professor. Como olhar a criança, compreendendo-a

em sua inteireza sem participar da riqueza dos momentos em que elas mais se expressam no protagonismo de suas escolhas, na imersão de suas culturas e criatividades?

Para Emerique (2003, p.13) vivenciamos uma cultura antilúdica. Na obra *Brincaprende*, o autor compartilha desta concepção com algumas frases enraizadas à cultura popular, no desserviço de reduzir a seriedade e a importância do ser criança e do brincar na sociedade ocidental. Dentre estas, têm-se: “Deixe de brincadeiras!”, “Brincadeira tem hora!”, “Isso é coisa de criança!”, “Que criancice!”, “Cresça e apareça!”. Não adianta negar e ficar lamentando o atraso histórico para enxergar a criança ou seu brincar em potencial, somente quando a instituição escolar buscar “[...] compreender essa infância e perceber que ela está no espaço escolar a brincadeira também começará a ganhar outros olhares” (GEBIEN, 2012, p. 80).

O recreio é contexto educativo privilegiado, quer por permitir interações significativas entre as crianças, espaços maiores para exploração ou mais oportunidades de ação e movimentos corporais, a partir de seus interesses. Interações significativas, que implicam entrar em contato com a diversidade/ a pluralidade de crianças no pátio, compartilhando experiências e brinquedos com seres humanos que se encontram em equivalente nível de desenvolvimento físico-cognitivo e emocional. O espaço do pátio é outra riqueza que abarca múltiplas possibilidades de locomoção, das quais, muitas crianças não encontram no próprio lar ou outros espaços cotidianos de viver a vida.

De acordo com pesquisas da secretaria executiva da Rede Nacional da Primeira Infância (BRASIL, 2014), constatou-se que a inatividade e a obesidade entre crianças, apenas aumenta com o decorrer dos anos, sendo tais consequências refletidas no estilo de vida, na saúde e nos corpos (BRASIL, 2014). Considerando que as crianças tem em média de 2 a 3 aulas de educação física por semana, o recreio também se apresenta como este outro contexto de contato das crianças com o exercício físico.

Se partirmos do princípio de que as crianças aprendem, enquanto processo ao longo da vida em diversas situações a partir de suas interações, assim também podemos supor que toda experiência de vida pode ser considerada como oportunidade para aprender. Certamente, a depender dos

estímulos, dos materiais, da amplitude do espaço, das interações, da qualidade sonora, luminosa, os benefícios para o desenvolvimento e para a aprendizagem serão ampliados. Brougère (2004) e Carneiro (2010) indicam que a forma com que os funcionários da escola (professores, coordenadores, gestores, faxineiros, dentre outros) ofertam estes recursos lúdicos, organizando os ambientes e os materiais, também revela qual concepção de criança, infância e educação que compartilham. O papel do adulto na organização da geografia escolar é extremamente importante para conectar as crianças com as mais diversas e potenciais experiências de aprendizagens.

A cultura escolar norteia as possibilidades, mas destas, as crianças extraem de cada momento as oportunidades que lhes são confiadas para ser, estar, transformar e até criar os espaços. Como educadores, devemos nos assegurar disso, pois, conforme Lopes (2009);

[...] as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e des-arquitetam, aceitam-nos, negam-nos, seja no campo da percepção ou da representação. Se a ciência geográfica desdobra o espaço como estratégias para compreensão e interpretação, na criança todas essas dimensões se encontram, criando a condição geográfica constante de suas existências (LOPES, 2009, p. 128;129).

No critério espaço, até mesmo na organização das filas em pós-recreio, observamos um poder disciplinar, uma segregação por gêneros, tamanhos, competências ano/série (posição do discente na fila indicando a etapa de ensino que frequenta/conquistou), ou seja, podemos notar que as crianças aprendem que “a fila faz de cada criança mais um aluno, num espaço serial” (MOTTA, 2011, p.166);

Na formação dos espaços, a escola deve considerar alguns pontos, dos quais se encontram: o fator multissensorial (fomentar percepções sensoriais infantis para construção da memória e aprendizagem); cultivar ambiente flexível, manipulável à criança, levando “[...] em consideração seus interesses e habilidades na construção de lugares [...]”; tal como, buscar harmonia entre as cores, a qualidade dos objetos, o tamanho do espaço, respeitando os valores culturais compartilhados (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26).

Para além de um olhar superficial que identifica desordem, bagunça no recreio, o pátio se constitui em uma microssociedade na qual reina as relações sociais, ou seja, ali há a constituição de grupos de amizade, o estabelecimento de regras, valores, lideranças, brincadeiras, troca de culturas e experiências que fundamentam as bases para novas aprendizagens (DELALANDE, 2009).

Assim, compartilhamos da ideia de que é quando a criança participa, escolhe, toma decisões, sente e transforma determinadas situações, que ela cresce e aprende significativamente. O recreio é este espaço delas atuarem e também serem respeitadas em suas curiosidades e identidades (BRASIL, 2003).

Contudo, com o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, na busca de democratizar o acesso a educação, observa-se que brincar deixa de ser a atividade principal e a aprendizagem das crianças fica seriamente comprometida, no quesito da imaginação e da curiosidade, enquanto combustão dos processos intrapsíquicos nesta fase. Estudar assim, torna-se uma atividade pesada, limitando que a criança encontre prazer ao aprender e o professor, prazer ao ensinar. De acordo com Maranhão (2015);

[...] a criança se desenvolve e precisa avançar no sistema educacional e, de repente, se quebra o encanto; de um minuto para o outro, deixa de trabalhar ludicamente, passa a ter suas atividades limitadas e embota seu potencial criador. Agora o problema é sério, é hora de aprender (MARANHÃO, 2015, p. 87).

Neste sentido, a formação dos professores não pode se limitar a sala de aula e a didática em ministrar conteúdos, mas também deve se basear nas relações afetivas e cotidianas estabelecidas em outros espaços sociais da escola com as crianças e, por este aspecto, acreditamos que o recreio emerge como um dos momentos privilegiados para tal proximidade e diálogo. Assim;

Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (BRASIL, 2003, p.2).

Se o adulto não estiver muito atento ou não brincar junto com as crianças, dificilmente irá entender o que acontece dentro de cada

brincadeira nem a cultura na qual as crianças estão inseridas. As brincadeiras requerem inúmeras habilidades por parte de quem brinca: habilidades físicas, agilidade, muita emoção e destreza (FRIEDMANN, 2013, p. 59).

O contexto de recreio também vem se destacando entre as produções midiáticas contemporâneas. Em 2012, por exemplo, foi lançado um vídeo de curta-metragem, de 17 minutos, com o título *O fim do recreio*. Com roteiro e direção de Vinicius Mazzon e Nélio Spréa, o vídeo foi realizado como projeto em apoio com a Prefeitura Municipal de Curitiba, o Fundo Municipal da cultura e a produção Parabolé Educação e Cultura, no Brasil.

No vídeo, o senador fictício Armando Cola e Mela compartilha um Projeto Nacional com proposta de lei para acabar com o tempo de recreio das crianças, a fim de que os alunos tenham mais tempo para dedicar-se aos estudos. Na justificação da proposta, em canal aberto de televisão, o senador afirma ser o recreio “um atraso, uma perda de tempo”, enfatizando que é na sala de aula que as crianças aprendem conteúdos que irão colaborar para melhorar os índices da educação do país. Contudo, em uma escola municipal de Curitiba – no estado do Paraná, um grupo de crianças modifica a ordem desta visão de forma muito criativa. Em determinado momento, o vídeo também apresenta a ação de uma professora que busca castigar as crianças que jogaram aviõezinhos em sua mesa, na sala de aula, ameaçando punir a turma com a falta de recreio. Aqui a ausência de recreio é utilizada para punir a turma, devido ao comportamento inadequado em aula (MAZZON; SPRÉA, 2012).

O vídeo, a todo momento, retrata a fertilidade da imaginação do Felipe (protagonista da história), que fica muito abalado com a informação do senador. No recreio, durante uma brincadeira, ele acaba entrando na sala de almoxarifado e encontra o instrumento de sua próxima aventura: uma câmera. Com essa, Felipe começa a registrar as interações e brincadeiras dos parceiros no pátio, em momento de recreio escolar, sendo apenas impedido quando descoberto pela inspetora. Na fala de Felipe temos a afirmação do âmbito temporal e protagonista das crianças, “o recreio é assim mesmo, só quinze minutinhos, mas é a gente que manda!” (MAZZON; SPRÉA, 2012).

A mensagem que fica no vídeo, feita pelas próprias crianças é a de que esta atitude do senador, só pode vir de alguém que certamente não lembra

mais da própria infância, do que é ser criança, do que é brincar. As crianças precisam e devem aproveitar este momento da vida de ser criança e, incorporando-se enquanto verdadeiras cidadãs no vídeo, deixam a mensagem para nossa permanente reflexão.

Conforme Gebien (2012, p. 88), “ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços da escola ainda não faz parte do cotidiano escolar”, logo é preciso investir em um espaço relacional nas instituições de ensino, espaços de construção de possibilidades, diálogos, identidades, autonomias e relações (criança- criança; criança- adulto, criança-meio físico/material).

SEÇÃO 2 – CULTURA LÚDICA: LINGUAGEM, LUDICIDADE E EXPERIÊNCIA HUMANA

DE JEITO NENHUM. AS CEM ESTÃO LÁ.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem linguagens
e cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundos
para inventar
cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(mais cem, cem e cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.
Dizem à criança:
que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
E assim dizem à criança
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem.

(MALAGUZZI, 2016, p.21)
Traduzido por Lella Gandini

Nesta segunda seção, realizaremos uma apresentação de alguns conceitos que permeiam o campo do lúdico. Nesse sentido, serão abordados em subseções os seguintes temas: ludicidade; jogo; brinquedo; brincadeira; experiências; linguagens infantis e cultura lúdica. Estes termos devem ser estudados por trazerem contribuição com a presente pesquisa realizada no recreio escolar, e também, por estarem diretamente relacionados à compreensão de culturas infantis (FRIEDMANN, 2013; BROUGÈRE, 1998). A relevância dos dados está na compreensão de uma integralidade da dimensão lúdica, baseada, também, em algumas pesquisas que apresentamos na última subseção. Estudos que direcionam nossos olhares para a necessidade de promover aprendizagens, por intermédio de práticas lúdicas que se efetivam no trabalho cotidiano, consciente e emancipador junto às crianças e, neste caso, com as infâncias que frequentam o contexto do ensino fundamental.

2.1- Jogo, brincadeira e brinquedo: uma aproximação para compreensão do campo lúdico

Para fins de considerações científicas, nos colocamos em diálogo com alguns autores, como: Adriana Friedmann, Daniil B. Elkonin, Donald W. Winnicott, Gilles Brougère, Heloisa Bruhns, Jean Château, Johan Huizinga, Lino de Macedo, Márcia A. Goobi, Roger Caillois, Tizuko M. Kishimoto, que colaboram significativamente para reflexão atual do fenômeno lúdico junto à pesquisa.

A relevância deste estudo também não deixa de considerar o fator de reconhecimento que o campo da ludicidade vem conquistando no meio científico, acadêmico e social. A ludicidade, enquanto substantivo, referente à qualidade do que é lúdico, direciona nosso olhar para as principais atividades das crianças, como: o jogo, a brincadeira e a manipulação de brinquedos. Como fenômeno cultural, essa linguagem humana e ato social vem conquistando espaço por meio da divulgação de pesquisas em diversos campos do saber.

Brincar/jogar⁷ é a forma mais legítima e preferida da criança viver a vida, ser, estar, interagir, conhecer, representar e compreender o mundo exterior. É por meio dos desafios do brincar que o bebê ou a criança e, por que não dizer o adulto, reaprende a lidar com as questões da realidade social e, neste percurso, vai desenvolvendo consciência da própria identidade. Verifica-se que os documentos legais da legislação brasileira, reconhecidos pelo Ministério da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) valorizam a ação lúdica de brincar enquanto um direito das crianças, orientando um plano de trabalho pedagógico mediado por estas experiências.

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos (BRASIL, 2007, pp.43; 44).

Reconhecido como atividade potencial e promotora de experiência cultural, brincar também se constitui um desafio ao consideramos todo histórico da ausência de prioridade desta prática, no cotidiano de uma metodologia tradicional de ensino. Como base de diversificadas aprendizagens, a ação lúdica deve estar presente no planejamento pedagógico, inovando a rotina das salas de aula do ensino fundamental com duração de nove anos. Resignificar as práticas de ensino, também exige refletir estas decisões no projeto político pedagógico das instituições escolares, buscando viabilizar constantemente a manutenção e a promoção de melhores espaços, recursos e tempos, que não somente acolham as crianças, mas insiram-nas em ambientes mais atrativos, estimulantes e propícios à aprendizagem (BRASIL, 2004).

⁷ A fim de evitar confusão e/ou repetição conceitual, termos como jogo e brincadeira, serão utilizados com valor lúdico equivalente nas demais seções desta dissertação, ambos, que apesar das variações culturais, dependem da ação intencional das crianças, da imaginação, da imitação e das regras (explícitas ou implícitas). Assim, também compactuamos com a ideia de que, o mais importante “[...] não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos e, sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais” (KISHIMOTO, 2006, p.16).

Sem distinção de gênero, classe social, raça ou religião, a brincadeira integra a vida social das crianças, logo, estudá-la é essencial para se aproximar das infâncias contemporâneas (FRIEDMANN et al., 1992). Brincando, a criança desenvolve sua comunicação, seu pensamento, sua iniciativa de escolha, interiorizando regras da sociedade adulta, de modo a decodificar este mundo tão complexo e intrigante. Assim, não poderíamos deixar de olhar cientificamente para este tema, com o exercício de refletir sobre: o que de fato constitui este brincar? Quais aspectos aproximam ou distanciam os elementos lúdicos? Que saberes infantis e aprendizagens infantis circulam na ação lúdica?

Palavras como jogar e brincar, a depender da tradução dos diferentes idiomas, não são distinguidas com idêntico rigor. Conforme Huizinga (2012), termos como brincar e jogar podem ser acometidos de uma indeterminação conceitual ou abarcarem sentidos bem específicos e delimitados, a depender da cultura analisada. Por exemplo, o termo *Play* em Inglês, conforme dicionário Michaelis (2006), pode representar: jogo, partida, disputa, peça teatral, brincar, tocar instrumentos musicais, representar, ação, movimento. No caso da palavra *Jouer*, no Francês também se percebe o uso polivalente do termo para sentidos que se aplicam a brincar, tocar, representar, jogar, apostar, representar (LAROUSSE, 2012). Assim, Huizinga (2012) aprecia estas diferenças de sentido linguístico, conforme o valor cultural que o jogo adquire no seio específico de cada sociedade.

Conforme Carneiro (2007, p.29), observamos que no Brasil, o vocábulo brincar “[...] só existe na nossa língua. Em outros idiomas, por exemplo, prevalece um único termo, que é o jogar [...]”. Assim, ratifica-se que o sentido da palavra jogar e brincar dependem da linguagem e do valor cultural conferido pelo contexto social. No Brasil, por exemplo, estes conceitos são frequentemente utilizados como sinônimos, na linguagem popular, sem uma dimensão das diferenciações conceituais, o que pode causar dúvidas quando se questiona o uso de um termo em detrimento de outro. Mesmo os especialistas dão preferência ao uso do termo lúdico para englobar as palavras, como: jogo, brinquedo e brincadeira. Logo, nesta seção, buscaremos fazer um exercício de esclarecer as principais características pertencentes a cada um destes elementos lúdicos.

A palavra *Ludus*, que significa jogo em Latim, abrange a recreação infantil, implicando qualquer ação relacionada ao estado do ser brincante. Como supracitado, o aspecto lúdico favorece o ensino e a aprendizagem, devido também ao princípio do prazer envolvido, quer para o público infantil e/ou adulto. E aqui, destacamos que a ludicidade não se restringe a determinada faixa etária, mas “[...] é uma necessidade do ser humano em qualquer idade” (SANTOS; CRUZ, 1997, p.12), possibilitando interações afetivas, a expressão, a socialização, a descoberta de si, o respeito ao outro, o desenvolvimento cultural, entre outros aspectos.

Para Benjamin (1984), a ação de brincar não é uma atividade exclusiva da criança, mas também abrange o universo adulto, ajudando na evasão de realidades opressivas. Logo;

[...] brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que os jogos e brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra (BENJAMIN, 1984, p. 64)

Tendo a clareza de que a ludicidade não se limita a uma especificidade da infância, apesar de ainda ser mais utilizada no campo escolar, identifica-se um uso potencial da ludicidade enquanto ferramenta de trabalho em diversos setores da sociedade adulta, dos quais encontram-se: empresas, hospitais, universidades, clínicas (SANTOS, 2001). Assim, presente em diversos contextos, a ludicidade na vida adulta também apresenta relevância científica, considerando uma demanda que provém do conhecimento sobre os efeitos positivos que as práticas do jogo provocam nas pessoas. Os resultados, das dinâmicas lúdicas propostas, podem oscilar de grupo para grupo, pois dependem da permanência e prática, do objetivo, da forma de propor a ação e até a abertura do grupo para vivenciar tais propostas. A escolha de recorrer ao campo lúdico, na realidade de um grupo composto por adultos, pode relacionar-se a certos objetivos, que elencamos como: o combate ao sedentarismo, o autoconhecimento, o desenvolvimento do trabalho com o coletivo, o estímulo socioemocional, atenuar o tédio, a ação de lazer, estimular a criatividade, estabelecer normas de condutas na empresa, criar vínculo entre

os novos integrantes, conhecer as habilidades e os limites das pessoas, por meio de inúmeras vivências com jogos colaborativos ou competitivos.

Ao tratarmos o lúdico como ciência, entendemos que há potencialidades a serem exploradas e valores, ainda a serem descobertos. Das dimensões presentes no campo lúdico, destaca-se a sensibilidade estética e a criatividade, capaz de aproximar o ser humano de sua essência, de desenvolver o seu senso crítico, de apreciar a arte, a música, as linguagens da natureza e da epistemologia. Desta forma, é possível não só acompanhar o grande interesse que a ludicidade vem despertando nas últimas décadas, como também participar desta pesquisa atribuindo à ludicidade influência neste enigma, que ainda é o desenvolvimento e aprendizagem humana;

[...] a ludicidade como ciência se fundamenta sobre os pilares de quatro eixos de diferentes naturezas, isto é, sociológica, psicológica, pedagógica, e epistemológica. Sociológica porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. Psicológica porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre. Pedagógica porque se serve tanto da fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. Epistemológica porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento (SANTOS, 2001, p. 42).

E o que dizer sobre o comportamento lúdico? O comportamento lúdico é adquirido como uma aprendizagem ao longo da vida, iniciada com o bebê nas primeiras relações humanas sendo, assim, ensinado e aprendido nas interações sociais. A criança, que desde seus primeiros anos de vida interage com o próprio corpo e o corpo da mãe, apreende nesta relação significados que a insere na brincadeira e, futuramente, na linguagem oral (KISHIMOTO, 2006, 2011).

Há elementos fundamentais para que qualquer ação lúdica aconteça, dos quais estão: 1- Um tempo e espaço definidos; 2- Jogadores ou pares da atividade, mesmo que imaginários; 3- Objetos/brinquedos e/ou as ações mentais e físicas dos sujeitos e 4- Relação meio/fins, ou seja, jogar como meio para atingir objetivos pedagógicos, aprender regras específicas, ou brincar com um fim em si mesmo, pelo próprio prazer que a ação propicia (FRIEDMANN et al., 1992).

Mas, o que abrange e significa jogo? A palavra jogo tem origem no termo latim “jocus”, que implica entender via dicionário como “passatempo sujeito a regras, divertimento” e, conforme Emerique (2003) e Huizinga (2012) o jogo está presente desde os primórdios da civilização humana, possibilitando o seu desenvolvimento. Contudo, na história da civilização identificamos que o jogo da criança nem sempre foi uma ação valorizada e revestida de visibilidade social, como contemporaneamente se apresenta. Em épocas passadas, os brinquedos e os jogos constituíam parte da cultura popular e não havia diferenciação entre os jogos de crianças e os jogos de adultos, pois estes eram compartilhados (ÀRIES, 1981).

Kishimoto (2006) destaca que uma mesma atividade pode ser percebida como jogo ou não, assim, retomando a importância do aspecto sobre a intencionalidade de quem joga, também mencionada por Chateau (1987). Ou seja, enquanto uma criança se diverte ao brincar de pescar no rio ou jogar com arco e flecha, estas mesmas atividades podem ser consideradas pelo adulto como uma preparação da criança para o mundo do trabalho, no qual, manipulando específicos instrumentos a criança já vai adquirindo habilidades de subsistência ou antecipando aprendizagens que lhe servirão por toda a vida.

No jogo, também fica perceptível o desejo da criança em querer assumir o papel do adulto, no interior de suas brincadeiras. Encontramos subsídios para tal afirmação, por exemplo, quando a criança assume o papel dos seus responsáveis em um jogo do faz-de-conta, de tema familiar, ou mesmo assume o papel de outros profissionais. Adultos, com os quais as crianças mantenham ou já tiveram contato ou conheceram por múltiplas fontes sociais, nutrindo certa admiração, o que as leva a brincarem para compreender e viverem aquele mundo no universo da fantasia e da imaginação. Sommerhalder e Alves (2011, p. 22) nos ajudam a compreender este aspecto ao exporem que;

[...] a criança acredita que o adulto pode tudo, ou seja, que ele é onipotente, que tem domínio sobre a realidade. Ao se colocar no espaço imaginário do jogo, a criança consegue ascender a tão desejada onipotência que credita ao adulto. Assim, ela pode reorganizar a realidade a uma nova ordem que lhe seja mais conveniente e sobre a qual ela tenha domínio (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 22).

As crianças estão sempre lidando com as informações do mundo adulto, traduzindo-as às suas linguagens, por intermédio da imaginação e da fantasia. Chateau (1987), localiza o jogo entre a realidade do trabalho, imitação das particularidades simbólicas da ação adulta e o sonho. Para ele, quase toda ação infantil é jogo para as crianças e o verdadeiro jogo apresenta algumas particularidades identificadas, como: a seriedade na ação de quem joga, as regras definidas e acordadas previamente, o distanciamento do espaço real (aspecto do faz-de-conta ou do caráter imaginário, de suspensão em uma realidade, mas com apoio nessa), a entrega completa da criança na ação lúdica (intencionalidade de quem joga); a criatividade e imitação exercidas dentro do mundo imaginário, no qual a criança tem o 'poder' de criar situações e agir sobre objetos representativos, que ela não tem acesso no mundo adulto (CHATEAU, 1987).

Há também diversos tipos de jogos, dos quais podemos nomear como jogos: de sorte, de azar, de força, do cotidiano, esportivos, de salão, calmos, de cooperação, de competição, sociais, simbólicos, entre outras classificações, conforme as funções, objetivos, dificuldades de execução, ou seja, de acordo com o que as estruturas sociais documentam. Da mesma maneira há diferentes abordagens sobre o jogo, das quais estão: as teorias clássicas e as teorias contemporâneas.

Em estudos realizados por Brougère (2003), em fontes documentais e históricas, encontramos algumas teorias sobre a importância do jogo na educação, referente a construção do pensamento na época da Antiguidade. O autor identifica diferentes abordagens sobre o papel do jogo na educação, tendo por base a justificação biológica, psicológica e as teorias da evolução de Darwin. Dentre as principais teorias que versam sobre a função do jogo, temos as teorias clássicas: da recapitulação, da prática ou do pré-exercício, do gasto de energia excedente e do relaxamento. E, a fim de reconhecê-las, mencionaremos brevemente alguns de seus principais aspectos.

A teoria da Recapitulação, baseada na lei biogenética Stanley Hall, 1904, atribui ao jogo infantil, um modo de reprodução das formas de vida humana primitivas, logo remete a metáfora das idades da vida, ou seja, por intermédio do jogo a criança vai revivendo os estágios de evolução da

humanidade em sua trajetória, como: a idade da pedra, idade do fogo, a idade da civilização.

Já a teoria da prática ou do pré-exercício, Karl Groos apresenta, 1898, o jogo enquanto meio útil de treinar o instinto humano para as necessidades referentes a sua própria espécie, assim, preparando a criança para atividades adultas futuras por intermédio das ações lúdicas, ou seja, da imitação dos comportamentos adultos em seus jogos. Herbert Spencer, 1855, também colaborou com o estudo da teoria do jogo, relacionando-o com a teoria do excesso de energia na criança, e tal como Friedrich Schiller, concluíram que ao jogar, a criança está a consumir o excedente de sua energia na atividade. E, por fim, temos idealizada, por Richard Lazarus, fim do séc XIX, a teoria do relaxamento, na qual, jogar seria um meio útil à criança para recuperar as forças perdidas entre a fadiga das tarefas diárias, ou seja, jogar relaxaria a criança tornando-a novamente disposta a novas atividades (BROUGÈRE, 2003).

Sobre as teorias contemporâneas é possível verificar abordagens, como: a comportamental, a psicanalítica, a cognitivista e a sócio interacionista. Na abordagem comportamental, o jogo associa-se com a estimulação e vai depender das variáveis do ambiente, podendo ser planejado e controlado, conforme indícios do comportamento infantil; Na abordagem psicanalítica, como a de Winnicott (1975), apresenta-se uma vertente mais clínica, com fins que se apropriam do jogo mais direcionados ao diagnóstico e a terapia, discutindo-o também em ligação com o ego e a satisfação de desejos/fantasias, e posicionando o jogo como espaço intermediário entre o mundo interno e externo da criança (nomeado como fenômeno transicional). Em mais detalhes, Winnicott (1975) contribuiu com seus estudos para a educação, referindo-se a área intermediária de experiência do sujeito com o mundo objetivo e simbólico, por meio dos conceitos do espaço e do objeto transicional. No espaço transicional e simbólico, por exemplo, o bebê vai percebendo a sua singularidade na relação com a mãe, ao verificar que ela não se encontra fundida a si. E, utilizando-se dos objetos transicionais (urso de pelúcia, chupeta, cobertor, paninho, travesseiro, naninhas, o dedo- que surgem entre 4 a 6 meses e são deixados entre 5 a 6 anos de idade), o bebê ou a criança vai conseguindo assumir a ausência materna com maior segurança,

principalmente nos períodos em que é inserido na creche, nesta primeiríssima infância. O brincar/jogar nasceria desta experiência transicional, entre o subjetivo e o que é percebido de modo objetivo pela criança.

Já na perspectiva Cognitivista, encontramos no jogo uma atividade precursora da inteligência humana. A pessoa adapta-se ao meio, por intermédio de processos de assimilação e acomodação, no qual o jogo possibilita a assimilação de imagens e símbolos culturais. Para Piaget (1971), os jogos relacionam-se em conformidade com os estágios de desenvolvimento humano, em nível de dificuldade sequencial entre as etapas anteriores de experiência da criança com estes.

Realizando observações sistemáticas com os próprios filhos e com outras crianças, Piaget (1971) desenvolveu estudos sobre as categorias dos jogos, classificando-os em: jogos de exercício (dos primeiros meses até por volta de dois anos de idade da criança) - referente ao desenvolvimento sensorio motor da criança, no qual, a repetição leva a formação de hábitos e com isso, suscita aprendizagens; Jogos simbólicos (final do segundo ano de vida da criança aos seis anos de idade) - com o faz-de-conta, ou seja, utiliza-se de um objeto como símbolo de outro; Jogos de acoplagem ou construção (entre quatro a sete anos de idade)- representando uma transição entre condutas adaptativas e jogos, no qual, as crianças transformam seus brinquedos em outros objetos representativos de situações sociais. E, jogos de regras, (que se inicia por volta dos seis anos de idade até a vida adulta) - com as dramatizações e cooperações entre as crianças que já são capazes de representar, simbolizar e respeitar as regras, mais complexas, em atividades coletivas.

E, em Vigotski (1991, 2010) encontramos o principal representante da abordagem conhecida por sócio – interacionista, que leva em conta a interação como cerne das práticas pedagógicas em detrimento da transmissão e reprodução de conhecimentos escolares. Esta abordagem defende que o desenvolvimento cognitivo é grandemente favorecido pelas interações sociais estabelecidas entre os sujeitos, quer por intermédio de jogos, brincadeiras, com seus significados conferidos às ações compartilhadas. Logo, o psicólogo considera que por meio do brincar, mediado pelo 'outro', a criança conseguirá

avançar em seu desenvolvimento enquanto ser social em sintonia com ações de uma realidade adulta.

Ainda com relação ao jogo simbólico, faz-de-conta ou jogo protagonizado, referenciado por psicólogos como, Piaget e Vigotski, também temos uma importante contribuição na obra *Psicologia do jogo*, por Daniil Elkonin (1998). De acordo com o clássico autor soviético da psicologia sócio-histórica, o jogo tem origem social e, este fato, também pode ser verificado na busca documental etnográfica realizada, a fim de alcançar uma compreensão da origem deste jogo protagonizado.

Primeiramente, é preciso explicitar que jogo protagonizado é uma forma singular da criança experimentar a realidade adulta, dentro das possibilidades de sua condição material, social, cognitiva. Surgindo da necessidade infantil de compreender e lidar com o mundo dos adultos ainda não acessível, vivencia-se o jogo protagonizado. Por exemplo: nas brincadeiras, as crianças podem atuar como médico, padeiro, bombeiro, assim, experienciando diversos papéis já desenvolvidos na sociedade e podendo utilizar-se de objetos lúdicos que substituem os objetos reais do ofício destas profissões. Logo, as crianças vivenciam situações diversas da realidade adulta, por meio da ludicidade de suas ações.

O psicólogo soviético, reconhece que devido à falta de dados e a condição frágil de registros históricos é quase impossível aferir exatamente sobre a origem do jogo protagonizado na sociedade, porém, Elkonin analisa em sua obra algumas hipóteses que influenciaram no desenvolvimento deste jogo. Critérios como o modelo, o nível de vida e a educação das crianças, foram fatores que pesaram decisivamente sobre a experiência infantil, com o jogo protagonizado.

Após analisar descrições etnográficas e históricas de diversos povos, Elkonin (1998) conclui que as crianças que desde cedo aprendiam os ofícios dos pais, participando do trabalho produtivo de subsistência familiar e viviam em uma sociedade de baixo nível de desenvolvimento, não tinham necessidades de desempenharem jogos protagonizados em seus momentos do brincar;

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 1998, p. 80).

Com a mudança do cenário econômico e o modelo social de trabalho, envolvendo o surgimento da indústria, a inserção das crianças nas atividades produtivas adultas fica comprometida. Agora, neste novo modelo de produtividade social, reserva-se as crianças um outro espaço: o espaço escolar. Com esta posição ocupada pela criança, de não realizar e colaborar com o mesmo trabalho do adulto na sociedade, desenvolve-se o que conhecemos por jogo protagonizado, ou seja, a busca infantil por reproduzir as atividades adultas que não lhe estão acessíveis. Deste modo, por meio dos objetos simbólicos/os brinquedos, a criança busca reconstituir os ofícios da sociedade em suas ações lúdicas. Fato que, para Elkonin (1998) aponta para o trabalho, enquanto origem histórica do jogo protagonizado.

Como vimos, teorias sobre o jogo foram sendo modificadas e aperfeiçoadas no decorrer do tempo. Kishimoto (2006) uma das autoras contemporâneas estudadas, nos apresenta as concepções estabelecidas entre jogo e educação, antes da revolução romântica. A autora contribui com esse panorama valorativo, que foi conferindo visibilidade ao jogo no percurso da história.

O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Durante a Idade Média, o jogo foi considerado “não-sério”, por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época. O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo (KISHIMOTO, 2006, p. 28).

Percebemos que as diferentes concepções entre jogo e educação, perpassaram desde a antiguidade, por concepções envolvendo a recreação, atribuindo ao jogo a ideia de atividade “não-séria”, até o período do Renascimento, com a compulsão pelo uso do jogo para favorecer o ensino de

determinados conteúdos às crianças. Todavia, o estabelecimento da relação entre jogo e educação, com uma concepção positiva, considerando a conduta típica e espontânea da criança e respeitando os direitos das infâncias, fixa-se sobre as bases do romantismo, enquanto fenômeno de investigação da psicologia sobre o desenvolvimento infantil.

Filósofos como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Frobel (1782- 1852) foram grandes colaboradores do período, no século XVIII, para trazer visibilidade a infância, enquanto categoria social, de direito das crianças e a importância do jogo ao processo educativo.

Brougère (2003) identifica que o Alemão Friedrich Frobel - fundador dos Jardins de Infância- atribuiu ao jogo um caráter educativo, considerando-o como instrumento de educação da pequena infância e sistematizando, o que até então era considerado como atividade não séria, para recrear, distrair e gastar energia da criança. Frobel, com sua proposta educativa e lúdica, busca superar a concepção tradicional de ensino vigente na época e, por isso, não deixa de sentir opressão destes defensores tradicionais, sob suas ideias. É no período do Romantismo, e também do Movimento da Escola Nova ou Escola Ativa - final do século XIX e início do século XX- que a consciência para as necessidades e características próprias das crianças desponta, tal como a importância da relação entre jogo e ensino sistematizado. Apesar das insurgências e resistências impostas pela elite educacional da época na Europa, a atividade do jogo começa a ser reconhecida como fator de desenvolvimento infantil, possibilitando-se novos estudos e olhares para pesquisas da área.

Contemporaneamente, conta-se com um repertório mais valorizado de jogo vinculado ao potencial de desenvolvimento humano. Na obra de Huizinga (2012), *'Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura'*, percebemos, por exemplo, a dimensão de totalidade do jogo que direciona ao divertimento e a intensidade, na qual;

[...] A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chegar a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual” (HUIZINGA, 2012, pp. 16; 17).

O aspecto da fantasia está potencialmente presente no jogo, mas o autor alerta para outro ponto de reflexão: a criança que imagina não está delirando ou perdendo consciência da realidade, mas manipulando as imagens, a partir de situações concretas já vivenciadas, adaptando-as segundo seus interesses, necessidades e nível de entendimento maturacional. É a consciência do sujeito de 'estar fazendo de conta', ao jogar, tal como, as regras fixas, o caráter agradável da atividade, que caracteriza o jogo autêntico, nomeado pelo autor.

Entretanto, o jogo não é constituído apenas de momentos de prazer e felicidade, mas como uma atividade séria, também pode levar a criança à fadiga e desprazer (CHATEAU, 1987). Situações que envolvem o desprazer podem se manifestar no jogo, por exemplo, quando a criança perde alguma partida do jogo X ou Y para o parceiro jogador. Lidar com estes sentimentos e emoções, de saber ganhar e perder, é necessário e faz parte da vida em sociedade. Vigotski (1991) é um dos autores que indicam a frustração e o desprazer, como elementos presentes no jogo;

[...] existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. (VIGOTSKI, 1991, p. 62).

Como atividade livre, o jogo não deveria estar sujeito ao caráter de obrigatoriedade de envolvimento e quando está, deixa em essência de ser um autêntico jogo. Por exemplo, o jogo educativo, que se destaca no Brasil nas práticas escolares, a partir da primeira metade do século XX, emerge como instrumento de ensino. Logo, o professor pode ou não direcionar conteúdos às crianças, por meio de atividades de jogos, definidos pelas culturas adulta e escolar. Como ocupação dada a criança, sob aparência lúdica, o jogo educativo torna-se instrumento de treino, conquista de habilidades ou conteúdos idealizados por uma cultura específica, com reduzido ou ausente espaço para a imaginação e a criatividade infantil (BROUGÈRE, 2004; FORTUNA, 2004).

Os jogos educativos estão relacionados ao amplo campo de conhecimento escolar, abarcando princípios lúdicos que envolvem o desenvolvimento da memória, da atenção, do raciocínio da criança, quer nas áreas da linguagem, matemática, ciências. Contudo, se compreendermos que os demais jogos da criança também podem potencialmente ser educativos e com isso, gerar aprendizagens, o que separa esta categoria de jogo dos demais é o forte apelo de consumo destinado aos adultos, responsáveis pelas crianças. Deste modo, Brougère (2004, p. 205) explica que o jogo educativo é “aquele que põe a educação em imagem” e, que “esses produtos põem em cena parcelas do saber reconhecido”, tratando-se de construções sociais idealizadas para a educação da criança. Esclarecemos que o problema não está na oferta do jogo educativo em si, mas na exclusividade de priorizar esta modalidade no cotidiano escolar, ora usando-o sem dar espaço para a criação e a imaginação da criança na ação, participação real, ou ignorando a importância do tempo para o desenvolvimento do jogo livre, espontâneo.

O jogo está presente na arte, na ciência, na política, na religião, acompanhando a trajetória histórica das sociedades (CHÂTEAU, 1987; MACEDO, 1995). Nesse sentido, o jogo possibilita cultivar a criatividade, gerar conhecimentos e compreender a criança em sua integralidade. Em resumo, verificamos que os autores consideram que o jogo possui aspectos centrais em comum, que retomamos como: ser uma atividade universal que apresente valor ético; possuir regras fixas que cria ordem; o caráter improdutivo (incerteza de resultados); atividade desenvolvida em determinado espaço e tempo; pressupõe motivação interna do jogador para a ação, a consciência de ‘estar fazendo de conta’ e a interação social (joga-se sempre com).

Jogar é mais do que uma ação temporal é a tentativa humana de responder questões, das quais não dominamos e nos interessamos por compreender sobre nós mesmos, o outro e a realidade. Desta maneira, no jogo a criança pode completar este vazio, e “[...] encontrar respostas, ainda que provisórias, para perguntas que não se sabe responder (sobre a realidade que vive, especialmente)” (MACEDO, 1995, p.9).

Até o momento, compreendemos que as diversas teorias e abordagens sobre a função do jogo trazem características essenciais para reflexão desta ação lúdica, mas não completam na totalidade o conceito de jogo em si

(ELKONIN, 1998). Pois, “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (HUIZINGA, 2012, p.10).

Então, quais os aspectos aproximam e/ou diferenciam o conceito jogo e brincar? Há diversos aspectos comuns entre ambos e a complexidade pode ser percebida ao utilizarmos os sinônimos: *jogo* simbólico ou *brincar* de faz-de-conta. Primeiramente, tentemos conceituar o que constitui o termo brincar.

A palavra brincar tem origem latina e vem de *vinculum* que significa algema, laço, força de ligação. Também procede do verbo *vincire*: seduzir, prender, encantar. Tendo a mesma origem da palavra vincular, remete-nos a ideia de que ao brincar a criança estabelece conexões, quer sejam sociais, culturais e até materiais. Assim, brincar envolve histórias, tanto da subjetividade da criança quanto de todos os envolvidos nas interações e elaborações lúdicas (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Desse entendimento reafirmamos que as brincadeiras são transmitidas de geração a geração, como elemento da cultura, constituindo parte do “[...] patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos” (FRIEDMANN et al., 1992, p.26). E, antes mesmo de se entregarem às brincadeiras, as crianças aprendem a brincar, internalizando comportamentos, imagens e contextos, que darão suporte e riqueza a ação. Ao brincarem, as crianças expressam sentimentos, se colocam no lugar do outro, trabalham a corporalidade, significando as culturas infantis e representando a realidade, por meio da manipulação de imagens.

De acordo com a nomenclatura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), verifica-se que o brincar é uma ação de necessidade e interesse da criança e deve ser possibilitado desde terna idade. Neste brincar livre, a criança vai conquistando autonomia, experienciando um tempo de liberdade que lhe trará confiança em sua própria capacidade. Logo,

É crucial que a criança descubra por si mesma tanto quanto possível. Se a ajudamos a finalizar cada tarefa, a estamos privando do mais importante aspecto de seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas por meio da experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para qual são oferecidas soluções prontas (EMMI PIKLER, IN KÁLLÓ; BALOG, 2017. p.6).

Brincar preenche necessidades que mudam conforme a idade e o desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com Kishimoto (2006), por exemplo, nas brincadeiras das crianças mais novas, as regras estão mais implícitas e o papel da fantasia é mais pulsante, mas, à medida que a criança cresce, as regras na brincadeira vão se tornando mais explícitas e diretivas e a fantasia menos impactante. Assim, independente da alteração estrutural lúdica, o interessante sobre a atividade de brincar está no fato de que, “a possibilidade de simbolizar as experiências permite a criança acalmar a angústia do não saber, explorar o desconhecido, testar os limites” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 20).

Ainda na obra, *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, Kishimoto (2006) apresenta algumas modalidades de brincadeiras, das quais citamos: as de construção; de faz-de-conta e as tradicionais. A seguir, fazemos um esboço de suas principais características, a fim de nos aproximarmos de novos conceitos e compreensões.

Quem nunca brincou de amarelinha, pião, empinar pipa, passa anel, esconde-esconde, bolinha de gude, pular corda, corre cotia? Transmitidas pelo poder da expressão oral e inserida na cultura popular, as brincadeiras tradicionais estão muito relacionadas ao folclore e, ao dia-a-dia de muitas crianças. Devido a colaboração anônima e intergeracional, tais brincadeiras podem abarcar pequenas mudanças, porém, preservam a estrutura de prática que lhes conferem a universalidade. Por exemplo, podemos citar a brincadeira de pião, objeto fabricado em madeira e, de outro lado, o brinquedo *Beyblade* – espécie de pião plástico em versão tecnológica, com som e acessórios, que possibilitam a brincadeira infantil de duelos entre personagens fictícios. A função de lançar e girar pião é mantida em ambos objetos, apesar das alterações em suas materialidades, como: a cor, o tamanho, a inclusão de sons ou luzes no artefato. Outro aspecto sobre as brincadeiras tradicionais é que na maioria dos casos, não se conhece seus autores e datas de criação, restando ao consumidor apenas especulações em torno de suas origens. O que sabemos sobre estas brincadeiras, referenciam-se em grande parte a influências de determinados povos, como: os portugueses, africanos, indígenas, com suas lendas, práticas místicas, rituais religiosos, artes, costumes festivos e valores cívicos.

Já as brincadeiras de faz-de-conta, também conhecidas como sócio-dramática, simbólica, representação de papéis ou jogo protagonizado, são atividades lúdicas responsáveis pela aquisição do símbolo na criança. Ou seja, aqui a criança começa a usufruir da função simbólica, por exemplo, ao utilizar uma pazinha de areia (símbolo) como um talher ou microfone (objeto simbolizado) e, assim, compreende que determinado objeto pode ser substituído por outro, sem limitar ou prejudicar o desenvolvimento da brincadeira.

Ao brincar com fantoches, super-heróis, casinha, “mamãe e filhinho”, mágica, as crianças compreendem os sistemas sociais, vivenciam diferentes linguagens e utilizam-se de seus potenciais campos imaginários, para ampliarem suas experiências e aprendizagens. Na brincadeira simbólica, as crianças podem organizar, liderar e experienciar diversos papéis, ao agirem sobre objetos com os quais elas não acessam na realidade cotidiana, devido a questões de segurança. Muito presente na primeira etapa da educação básica, e na educação infantil, a brincadeira protagonizada manifesta-se com o surgimento da linguagem na criança, entre os 2 ou 3 anos de idade. E como aludido, neste mundo do faz-de-conta, as crianças buscam imitar a realidade adulta, observando e incorporando em suas práticas lúdicas, as regras de condutas percebidas. Logo, a dinâmica do “[...] faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras” (KISHIMOTO, 2006, p.39).

Reforçamos a informação, de que todas as brincadeiras envolvendo fantasias pressupõem que as crianças tenham vivenciado experiências em diferentes contextos, adquirindo base para tal imaginação. Com exceção das patologias clínicas, as fantasias infantis não derivam de situações de delírio. Porém, as crianças vão elaborando ficções cognitivas, a partir das aquisições de símbolos socioculturais presentes em diversos contextos do dia-a-dia: nas informações da mídia, da família, da escola, da casa de amigos ou parentes (HUIZINGA, 2012).

E, por último, das referidas modalidades do brincar, Kishimoto (2006) expõe a brincadeira de construção, também proposta por desenvolver nas crianças habilidades motoras, estéticas e sensoriais. Froebel, idealizador e criador dos jogos de construção, investiu nas brincadeiras infantis durante anos

de seu trabalho, pois, como verificamos com os jogos, ele visualizava estes recursos como essenciais na condução da aprendizagem das crianças. Assim, o autor enfatizava o brinquedo e as atividades lúdicas, propondo a ação espontânea e simbólica das crianças.

Dentro da modalidade da brincadeira de construção, temos os blocos de construção e outros materiais, como: o papel, a argila, a madeira, o plástico, que possibilitam as crianças realizarem suas próprias criações. Quer manipulando areia, massinha, pedrinhas ou os contemporâneos brinquedos de lego⁸, as crianças tornam-se arquitetas de significados lúdicos. Deste ponto de vista, as brincadeiras de construção também se relacionam com as brincadeiras simbólicas ou de faz-de-conta, pois, ao construir, modificar ou organizar os materiais disponibilizados, as crianças projetam cenários, temas de brincadeiras e diversificadas situações baseadas no conhecimento complexo que já possuem de mundo.

Como verificamos ao longo do texto, brincar é a forma mais original da criança conferir sentido ao mundo, de produzir histórias pessoais e coletivas, de transmitir culturas, de experimentar realidades, quer sejam acolhedoras ou não. Brincar, enquanto atividade simbólica produz e é produto das dinâmicas sociais. Como direito de cada uma das infâncias, que estão no campo escolar, brincar deveria estar mais presente nas atividades de ensino, nos espaços e tempos do ensino fundamental de nove anos e, não apenas da educação infantil. Brincar precisa estar na teoria dos currículos educacionais, porém, esta teoria também deve se manifestar e se fazer presente nas práticas escolares.

Com uma compreensão inicial dos termos jogar e brincar, podemos avançar na identificação dos aspectos em comum entre esses. Percebemos, com Emerique (2003) e Huizinga (2012) que, enquanto experiências da cultura, brincar e jogar nos remetem a diferentes histórias de vidas elaboradas e compartilhadas nas dinâmicas lúdicas, ressignificadas pelo tempo. Ambos os termos, também contém a ideia de relação, de vínculo, que implica nos processos de interação e subjetivação. Assim, temos que brincar e jogar;

⁸ **LEGO Group**- empresa familiar dinamarquesa com sede em Billund, Dinamarca. Conhecida pela fabricação de brinquedos da marca Lego, que consistem na montagem de plástico interligados. Empresa fundada na primeira metade do século XX- 1932.

[...] sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas suas mais diversas manifestações: religiosas, filosóficas, sociais, esportivas, educacionais, culturais, bélicas, gastronômicas, científicas etc. Do nascimento até a morte, nossa existência está preenchida do substrato lúdico (MIRANDA, 2013, p. 16).

Compartilhamos com Carneiro (2007) e Chateau (1987) do significado de brincar e jogar, enquanto ações sociais sérias - o “trabalho” ou a atividade preferida e mais intensa da vida das crianças. Dentre outras características em comum dos termos, destacamos: o interesse ou livre iniciativa da criança; o caráter imaginário ou suspensão momentânea da realidade, um espaço-tempo definidos na dimensão imaginária, o fim em si mesmos, ou seja, a brincadeira e o autêntico jogo⁹ sem resultados, devem ser regidos pelo princípio do prazer decorrente da própria ação, não almejando alcançar produto específico (BROUGÈRE, 2004).

Já como aspectos da diferença entre os termos, compreendemos que a brincadeira possui regras internas mais flexíveis e moldáveis, durante a atividade que rege a ação infantil. Já no jogo, as regras estão explícitas no direcionamento das ações lúdicas e, sem elas, não há jogo. Outro aspecto interessante de analisar, com relação ao jogo, é que: enquanto para a criança o jogo tem fim em si mesmo, uma natureza improdutiva, para o adulto o jogo é utilizado enquanto meio para alcançar determinado fim (s), quer seja relaxar, ocupar o tempo ou realizar encaminhamentos de práticas escolares, transformando-o, por exemplo, em esportes ou estratégias de ensino (SOMMERHALDER; ALVES, 2011; CHATEAU, 1908).

Tanto o brincar livre quanto brincar direcionado, possibilita a socialização, a construção, internalização dos valores coletivos e saberes da cultura lúdica infantil. Como verificamos, brincar e jogar são práticas aprendidas no interior das relações sociais e dessa forma, são conceitos que apresentam diálogo. Apesar da sutil diferença entre os termos, Lorenzini (2002) exemplifica que o jogo se origina da ação de brincar, ao mesmo tempo em que é uma brincadeira com regras e, a brincadeira representaria um jogo, porém sem as regras explícitas. E, essas ações lúdicas podem, ou não, serem iniciadas ou estimuladas pelo uso dos brinquedos (BROUGÈRE, 2004).

⁹ Jogo autêntico é um termo utilizado por Huizinga (2012), já esclarecido no texto desta seção.

Neste ponto, introduzimos o terceiro termo na análise dos elementos lúdicos: o brinquedo. O que é brinquedo? Só a criança utiliza o brinquedo? Essas dúvidas, dentre outros aspectos, serão objeto de nossa reflexão à seguir.

O brinquedo, ou objeto lúdico, representa um suporte de cultura que atualmente exerce grande influência no universo infantil. Enquanto representantes de certas necessidades sociais, os brinquedos fazem parte até mesmo dos quartos dos bebês, antes do nascimento, como itens de decoração e afetividade para a recepção deles ao mundo.

O que não podemos negar é que os brinquedos podem assumir muitas funções, valores e significados, alterando-se conforme as mudanças intergeracionais e as intencionalidades de quem os consomem. Apesar do objeto lúdico utilizado pela criança ter potencial de despertar temas para uma brincadeira, não podemos esperar que as crianças sigam exatamente as instruções de procedimento com o brinquedo, ou seja, se limitem à cultura adulta projetada às crianças.

As crianças adaptam o brinquedo conforme seus interesses e necessidades, fantasiando-o dentro das possibilidades que a cultura oferece de referenciais. Conforme Kishimoto (2006), o brinquedo supõe relação íntima com a criança e se adaptam ao modo de vida contemporânea (mundo técnico e científico). Assim, as crianças não são meras consumidoras de culturas lúdicas, mas agentes de sua produção, pois com imaginação tornam cada experiência, com cada brinquedo, única.

Enquanto vigorava um rígido naturalismo não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda (BENJAMIN, 1984, pp. 69; 70).

Como visto, os brinquedos não se restringem à materialidade exterior. Podemos considerar o próprio corpo humano (corpo do bebê, o corpo da mãe), como “[...] nosso primeiro e mais versátil brinquedo” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 15). Outro fator que merece destaque para o surgimento dos

brinquedos é que estes, nem sempre tiveram como público alvo as crianças, porque as necessidades deste público, envolvendo o brincar livre, não foram consideradas até o século XV (ARIÈS,1981). Com influência de Rousseau, no século XVIII, verifica-se que a especificidade da criança passa a ser reconhecida agregando valor positivo às suas atividades, dando início a valorização do que logo seria socialmente reconhecido como sentimento de infância. Então, para que ou para quem os primeiros brinquedos, de registro histórico, serviriam?

Devemos compreender com Brougère (2004), que é um erro reduzir o objeto brinquedo apenas a uma intencionalidade lúdica, pois, esse também pode ser utilizado para outros interesses na cultura adulta, dos quais destacam-se: a recordação, a manipulação, a ostentação, a acumulação ou consumo. Em diálogo com o autor, Kishimoto (2006), ainda apresenta que o brinquedo retoma a memória afetiva, na medida em que se constitui referência ao tempo de infância do adulto.

Se pesquisarmos a civilização antiga teremos indícios de que os brinquedos possuíam outros significados e funções, para além das que conhecemos contemporaneamente. A boneca, um dos brinquedos mais antigos e populares do mundo, já foi utilizada com finalidades totalmente distintas das que reconhecemos no brincar das crianças. Por exemplo: na história do transporte de escravos da África em navios, as mães escravas rasgavam tecidos de suas saias para criar bonecas feitas de nós ou tranças, para os filhos. Estas bonecas, também conhecidas como *Abayomi*, simbolizam a resistência daquelas mulheres, ao mesmo tempo em que serviriam como amuletos de proteção às crianças. Já no Japão, as bonecas ou *Ningyoo*, são muitas vezes utilizadas como tema de ornamentação em residências japonesas e servem até mesmo para afastar maus espíritos. No Antigo Egito, as bonecas eram encontradas em túmulos de crianças. A prática de colocar bonecas em túmulos, também foi registrada em Roma e na Grécia Antiga (KISHIMOTO, 2006; PORTAL DOS BRINQUEDOS, 2018).

O brinquedo já esteve e, talvez, ainda está relacionado aos diversos rituais, crenças, valores e costumes produzidos dentro das sociedades. Benjamin (1984), afirma que mesmo os chocalhos já foram utilizados como

instrumento de defesa contra maus espíritos e, por isso, devia ser dado de presente ao recém-nascido. O autor ainda argumenta, que não poucos;

[...] dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 1984, p. 72).

Desta maneira, a principal função do brinquedo está em sua dimensão simbólica. Enquanto a brincadeira escapa funções definidas, o jogo não. O jogo tem a função predominando sob o valor simbólico, pois as regras já delimitam seu papel na sociedade (jogos de sorte, jogos de construção, jogos de habilidade); Já o brinquedo, tal como a brincadeira, não está condicionado a regras e princípios específicos de utilização, pois a imaginação e o interesse das crianças nortearão o uso potencial dos brinquedos. Assim, o brinquedo demanda interesse, um vínculo da criança, predominando o valor simbólico sobre a função (KISHIMOTO, 2006).

Outro aspecto lúdico comum entre os conceitos é que o brinquedo estimula a ação de brincar, assim como, brincar pode induzir a produção de seus próprios brinquedos. Em uma situação do brincar de faz-de-conta, por exemplo, as crianças podem transformar seus objetos reais, como um estojo, em objetos simbólicos, como um computador ou qualquer outro objeto que a imaginação desejar, para criar brinquedos às suas brincadeiras (BROUGÈRE, 2004).

Kishimoto (2006, p.18) explica que isso só é possível porque “o brinquedo estimula a representação, a expressão em imagens que evocam aspectos da realidade”, de forma que a criança, mesmo na ausência de determinados objetos é capaz de evocá-los em suas brincadeiras, manipulando os brinquedos como substitutos de materiais e contextos reais. Desta forma, a imaginação da criança é fortemente estimulada ao brincar, imaginação que se modifica conforme a idade da criança.

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar (KISHIMOTO, 2006, p. 68).

Os brinquedos não se limitam ao tempo, mas podem reproduzir diversas construções e conquistas da civilização. Incorporam os bens de consumo, imagens de personagens de desenhos televisivos, histórias de princesas, piratas e super-heróis ou perpassam as representações da realidade doméstica, científica e tecnológica. Os brinquedos projetam expectativas e interesses da cultura lúdica adulta sobre a cultura lúdica infantil. Até mesmo as concepções e imagens de gênero, formalizadas pela visão adulta sobre as crianças, vão impactar na elaboração dos produtos divulgados e expostos nas lojas, enquanto objetos identificados como *necessidade* deste público (KISHIMOTO, 2006).

Brougère (2004) faz uma crítica a ambiguidade do uso do brinquedo, considerado como objeto que “[...] exprime, por um lado a infância e os seus valores positivos, por outro, uma sociedade artificial oposta à naturalidade da brincadeira” (BROUGÈRE, 2004, p. 265). O autor não se opõe ao uso de brinquedos pré-fabricados, mas compreende que brinquedos autômatos (que concentram em si: objeto, brincadeira, imagem e ação) limitam e monopolizam ações, podendo tornarem-se, a curto prazo, desinteressantes à criança.

Há também brinquedos destinados às atividades solitárias que dispensam parceiros de ação, como é o caso dos videogames, dos contemporâneos aparelhos celulares e até pelúcias. Esses brinquedos, podem despertar nas crianças ideias para as brincadeiras, mas também, podem finalizar as brincadeiras em si. Vemos que a televisão vem submetendo os brinquedos à indústria de imagens, ao produzir modalidades lúdicas ou vendendo seus personagens em formas de produtos. Desta forma, verifica-se que o brinquedo desempenha grande papel nas experiências lúdicas e infantis, mas a cultura do consumo utiliza-se do brinquedo como artigo de prestígio social, representando e refletindo padrões sociais pós-modernos (BROUGÈRE, 1998).

Bruhns (2002) também colabora para esta reflexão ao projetar seus pensamentos sobre a relação entre lazer e consumo. O mercado não está afetando apenas questões econômicas, mas todos os aspectos da vida cotidiana. Ter não significa apenas adquirir bens materiais, simboliza um consumo de estilos de vida, de imagens valorizadas, de posições, identidades. A necessidade de autoafirmação, por meio da posse de brinquedos e/ou

demais bens de consumo, indica o valor desse social para os indivíduos. Logo, o convite ao consumo que muitas vezes entra em nossos lares por intermédio de propagandas midiáticas, apelam ao emocional de crianças e adultos, criando novas necessidades de obtenção material e simbólica (BRUHNS, 2002).

Talvez por isso as crianças, hoje, prefiram roupas aos brinquedos: muitos dos brinquedos oferecidos pela indústria cultural acentuam o consumo e a posse, e não o brincar propriamente dito. Na melhor das hipóteses, exibem os brinquedos como exibem as roupas e enfeites que vestem, mas não brincam com eles [...] Importa ter o brinquedo, mas não brincar com ele, até porque não sabem como fazê-lo, já que esta mesma indústria cultural enfatiza o consumo e não a criação (FORTUNA, 2004, p.51).

Ao comprar o brinquedo da moda ou ao assistir desenhos/filmes que transmitam informações sobre brinquedos e personagens específicos, a criança pode conseguir se destacar entre os colegas da escola. Assim, tendo conhecimento ou posse de objetos lúdicos, idealizados pela mídia, as crianças podem atrair mais atenção para si, na relação entre seus pares escolares. Relação esta que pode incluir ou excluir, causar conflitos e competições. Ou seja, a criança que não possui o brinquedo da moda ou conhecimentos de determinados personagens do mercado, que não se enquadrar no interesse do grupo, pode chegar a ser excluída das brincadeiras entre os pares no recreio. Relações tais que não se limitam ao recreio, mas podem chegar as afinidades estabelecidas entre as crianças em sala de aula (SOUZA, 2013).

Os brinquedos educativos também apresentam forte vínculo com a lógica de mercado e, sua especificidade chega aos pais e aos filhos por intermédio dos meios abertos de comunicação social, como: a televisão e a internet. Com uma visibilidade imagética positiva, na busca de preparar as crianças para a vida escolar, o brinquedo educativo carrega em sua embalagem marcas e promessas de educação e aprendizado para as crianças e, também, aos seus pais, enquanto consumidores dos produtos em potencial (KISHIMOTO, 2006).

Dentre os brinquedos utilizados com fins educativos, temos: o clássico quebra-cabeça e o jogo da memória, pois ao trabalhar sobre as peças e seguindo as regras (formas indicadas pelos fabricantes), as crianças serão capazes de desenvolverem a atenção, habilidades motoras finas, aprendizado

de cores, formas geométricas, entre outras possibilidades elencadas, ou não, na caixa dos brinquedos.

Brinquedos tais que, em essência, possibilitam relações e diálogos entre as crianças e seus familiares, quando utilizados em casa em parceria com os responsáveis. Contudo, nas escolas de ensino fundamental de nove anos, estes brinquedos podem chegar a não receber a devida atenção de professores, com relação à função lúdica, pois, na dinâmica da sala de aula os objetivos de ensino de determinados conteúdos e currículos são priorizados, em detrimento da própria espontaneidade e interesse das crianças por esses.

A função lúdica, implica exatamente nesse envolvimento da curiosidade das crianças para realização das ações sobre o brinquedo, durante a brincadeira ou jogo. É neste processo de alimentar a imaginação e a autonomia, considerando a criança que brinca, que também encontramos essência do respeito aos direitos infantis. Assim, o problema não está em aderir ao uso dos brinquedos educativos nas escolas, mas na forma de utilizá-los e oferecê-los às crianças, pois é preciso respeitar a escolha da criança para manipulá-lo e pensar em situações que promovam interação e cooperação entre elas (BROUGÈRE, 2004).

Devemos ter clareza de que os brinquedos, que não estão nomeados na categoria dos 'brinquedos educativos', nem por isso deixam de ser educativos. O que implica é que a programação antecipada de aprendizagens (como habilidades, conteúdos escolares) ao brincar, que criam expectativas nos adultos sobre o desenvolvimento nas crianças, não segue uma lista objetiva de aprendizagens a serem adquiridas. Deste modo, ao utilizar os brinquedos em seu tempo, a criança aprenderá muito, mas não necessariamente terá o foco para aprendizagem de números, cores ou formas geométricas, no mesmo momento em que manipula as peças contemplativas destas características educativas. Contudo, a criança estará se utilizando de outras ricas dimensões, como: a criatividade, a empatia, a atenção, a memória, os valores morais e éticos.

Maranhão (2015) apresenta a importância de buscarmos identificar o que a criança expressa ao explorar seu brinquedo, ideia que, em harmonia com Brougère (2004) implica que para conhecermos o que o brinquedo faz com a criança é necessário observar o que a criança realiza e demonstra ao brincar.

Assim, a produção de sentidos ocorre nesta complexa relação, em que as crianças podem demonstrar informações com as quais tiveram acesso, ao manusearem os brinquedos, mas também, podem imaginar para além do que a figura do brinquedo sugere em si, pois “brincando de ‘como se’ a criança amarra passado, presente e futuro na tentativa de dar sentido às experiências vividas na realidade” (SOMMERHALDER; ALVES, 2006, p. 127).

E, enquanto imagem manipulável pela criança, o brinquedo não escapa à lei da repetição. Nas frases, ‘de novo ou mais uma vez’, as crianças não só demonstram o intenso prazer nutrido por determinada atividade lúdica, como expõem as necessidades de aprendizagem pelo princípio da repetição. Quer cantando uma melodia diversas vezes ou repetindo determinadas ações com o brinquedo, as crianças transformam a essência de suas experiências em hábitos (BENJAMIN, 1984; GUTTON, 2013).

Tendo conhecimento destas características dos brinquedos, retomemos a sua relação com os demais conceitos lúdicos. Para Brougère (2004), a grande diferença entre brinquedo e jogo está no uso cultural do termo. Enquanto o brinquedo e a brincadeira são conceitos que se remetem exclusivamente a criança, o jogo também é utilizado para se referir as atividades lúdicas adultas. Desta forma, a vivência com os brinquedos e brincadeiras, devem depender muito do interesse, da imaginação e da ação infantil. Por outro lado, o jogo se estende ao universo adulto, tendo na função e na regra sua lógica mantenedora. Conceitos como jogo, brincadeira e brinquedo se harmonizam dentro da unidade lúdica experienciada pela criança e, certamente, colaboram para o desenvolvimento integral das crianças;

Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. Experimentamos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e/ou antigas porque isto nos dá um senso de continuidade, permanência e pertencimento, mergulhando-nos na História e reportando-nos aos nossos antepassados e sua cultura (FORTUNA, 2004, p. 50).

Logo, tão importante quanto compreender as particularidades destes conceitos é identificar o que eles possuem em comum, ou seja, as necessidades humanas de conhecer, de explorar, de entender, de se relacionar e transmitir culturas, por intermédio dos instrumentos lúdicos.

2.2- Linguagens infantis e experiências

Como vimos na subseção anterior, a essência do campo lúdico é diversa, complexa e está em constante transformação, acompanhando a dinâmica da vida social. Em cada cultura há manifestação de diferentes formas de brincar, de jogar e de utilizar os brinquedos. Formas carregadas de histórias e significados elaborados, compartilhados, valorizados em épocas e sociedades específicas (KISHIMOTO, 2006; HUIZINGA, 2012).

Miranda (2013) destaca que a criança saudável não para, mas se movimenta em constante aceleração, na busca de conhecer seus limites e possibilidades, assim, brincar como uma das linguagens potenciais das crianças, permite que elas interajam com outras infâncias, expressem saberes de mundo, compreendam realidades diversas e se emancipem. Como linguagens, também consideramos as demais manifestações gestuais, sonoras, dramáticas, corporais, artísticas, plásticas. Contudo, por meio da linguagem do brincar que nos aproximamos das crianças para conhecê-las e valorizar seus saberes, tal como, outras dimensões da comunicação que vão além da linguagem oral e escrita, superestimadas no campo escolar (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016).

Em Winnicott (1975, p.79) nos deparamos com a noção de que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”, potencializando a descoberta de suas habilidades, linguagens e identidades. Nesta perspectiva, a criatividade pode ser considerada como parcela da herança do brincar para a vida adulta, tal como, a capacidade de atenção, memória e sociabilidade.

Em diálogo com Winnicott (1975), Brougère (1998) apresenta que esta criatividade possibilitada pelo jogo não se limita a ideia de originalidade, mas revela a capacidade de adaptação das pessoas às situações cotidianas, conforme suas necessidades subjetivas, considerando a utilização da linguagem para produção de enunciados pessoais e específicos, não reduzidos à repetição.

Ainda para Winnicott (1975) brincar, como forma de expressão, possibilita conexão entre a realidade interna da criança e a realidade externa

de mundo. Por isso, brincar envolve lidar com desafios, mas também com as alegrias subjetivas e ansiedades de cada idade. Sendo possível, porque;

As brincadeiras expressam estados de espírito, conflitos. São capazes de harmonizar situações, transmitir conhecimentos, desconstruir certezas. Têm o poder de quebrar paradigmas, flexibilizar corpos, dogmas e relações. Questionam e respondem. Podem transformar uma pessoa, mudar um clima instaurado. São mágicas, misteriosas, alquímicas [...] (FRIEDMANN, 2013, p. 70).

Apesar dos diversos dados positivos sobre a dimensão lúdica, concernentes ao desenvolvimento do ser humano, observa-se que nas escolas de anos iniciais do ensino fundamental com duração de nove anos e assim, com matrícula da crianças aos seis anos de idade, brincar ainda recebe a conotação de algo não sério, atividade sem valor educativo em si, reservado para os momentos de recreio, gasto de energia, pausa entre as aulas ou em horários de educação física, sobre título de jogo (MAXIMO, 2017).

Deste modo, na rotina escolar demonstra-se maior valorização da área intelectual-cognitiva, em prol das demais dimensões e linguagens que constituem o conhecimento humano (EMERIQUE, 2003). Este cenário também é percebido em nossa cultura anti- lúdica, colocando atividades como brincar e estudar em direções opostas. Na prática escolar, identifica-se discursos como: *vamos parar de brincar que vai começar a aula!* ou *deixe de brincadeira*, colocando o brincar à margem do processo educativo, como atividade superficial. Aos poucos, distancia-se da relação ideal, entre o ensino e o prazer da criança, que deveria existir no contexto escolar (EMERIQUE, 2003, p.13).

A linguagem do brincar é muito séria para a criança e um dia também irá interferir na trajetória de cada adulto que as vivenciou, pois, “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” (CHATEAU, 1987, p. 14). Esta informação nos instiga a refletir sobre as possíveis consequências, a longo prazo, para as crianças que se inserem em um sistema escolar que não invista no campo lúdico, como parte integrante da formação humana.

À medida que observamos as crianças brincarem, constatamos que suas ações lúdicas resultam em algum nível de conhecimento, pois, são “[...] experiências inteligentes e reflexivas” (MIRANDA, 2013, p. 24). Contudo, o que vêm a ser experiência?

Experiência pode representar qualquer conhecimento obtido por intermédio dos sentidos, um conhecimento direto que se confirma por si mesmo e implica que o sujeito está sendo afetado por alguma pessoa, situação ou coisa. Bondía (2011, p. 5) aprofunda a análise desta definição, ao colocar experiência como “isso que me passa”, um acontecimento exterior que não depende do sujeito, mas no percurso, envolve sua subjetividade, deixando uma marca, um vestígio desta passagem. Esta experiência pode ocorrer no campo da linguagem, do pensamento, da sensibilidade, sendo perceptível ao sujeito. Experiência que molda, marca e transforma subjetividades.

Em uma sociedade que confere à ciência racionalidade, controle e objetivação, muitas vezes, ignora-se o saber advindo da experiência, ou seja, não se valoriza a singularidade contextualizada. Mas, a riqueza da experiência está exatamente na possibilidade de sua dinâmica não universalizada. Bondía (2011, p. 22), nos apresenta que a “[...] experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição”. E ao brincar, as crianças se expõem ao novo, lidando com suas incertezas, subjetividades, afetividades, limites, possibilidades corporais, desafios, enfim, experienciam a vida.

Semelhante à ação do cientista no mundo, adotando postura curiosa de buscar compreender os fenômenos de forma holística, as crianças demonstram grande interesse sobre a realidade e, brincando elas observam, concentram-se, pesquisam, elaboram ideias, deparam-se com dúvidas e recomeçam suas aquisições (GOBBI; PINAZZA, 2014). Assim, ao brincar, as crianças transformam suas vivências diárias em experiências (LOPES; MELLO, 2009).

Deste modo, conhecimentos na escola não devem ser tratados como transmissão fragmentada de informações, mas, transformados em experiências que façam sentido aos alunos (as). Uma aprendizagem significativa, decorre da valorização das experiências integrais de cada criança, oportunizando possibilidades de expressão em suas *cem linguagens*,¹⁰ e considerando-as enquanto seres humanos integrais e participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁰ Referência ao poema “De jeito nenhum. As cem estão lá”, de Loris Malaguzzi. Poema afixado no começo desta seção.

As crianças tratam com seriedade suas descobertas, entregando-se as explorações por meio do brincar e outras linguagens. No poema '*De jeito nenhum. As cem estão lá*', de Loris Malaguzzi, precursor de Reggio Emilia, podemos compartilhar desta dimensão das linguagens¹¹, que as crianças se utilizam para aprender, descobrir e interagir com o mundo em sua integralidade. Em seus empreendimentos, as crianças muitas vezes se deparam com as verdades absolutas dos adultos, tendendo a separar-lhes a *cabeça do corpo*, mas elas insistem em suas linguagens, superando imperativos ao brincar (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016).

Conforme Gobbi e Pinazza (2014), as crianças *são designers de linguagens*, trazendo autênticas informações na expressão de suas emoções, pensamentos, frustrações e, cabe a nós adultos, ouvi-las, compreendê-las e valorizá-las. Deste aspecto, esclarecemos que nessa pesquisa selecionamos métodos, como o uso dos desenhos feitos e explicados pelas crianças, no esforço de valorizar as linguagens expressas por elas, “[...] em sua gramática tão peculiar, sobre a qual ainda temos tantas lacunas a preencher, compreender e conhecer” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 33).

No exercício de escutar as crianças, em observação participante no cotidiano do recreio escolar, almejamos privilegiar suas experiências e formas de enxergar as práticas que lhes concernem, conferindo valor e reflexão às suas contribuições, por considerarmos o jogo, a brincadeira e o brinquedo, enquanto melhores ferramentas de aproximação do olhar adulto à realidade destas infâncias.

2.3- Cultura lúdica: entre culturas

Outro conceito fundamental que priorizamos para entender o universo lúdico infantil é o de cultura lúdica. Cultura é um termo utilizado para representar um conjunto de saberes, valores, hábitos, crenças, ideias que caracterizam as sociedades humanas. Temos culturas específicas dentro dos sistemas sociais, como: a cultura escolar, a cultura do professor, a cultura adulta, a cultura infantil e, dentre outras, a cultura lúdica. Neste sentido, a

¹¹ Refere-se a capacidade humana de comunicar ideias ou sentimentos, por intermédio de palavras, imagens, sons, gestos, vocalizações, expressões faciais.

cultura lúdica vem para representar o conjunto de experiências que as crianças adquirem, modificam e constroem ao brincar, entre seus pares infantis (BROUGÈRE, 1998).

Para Brougère (1998), a cultura lúdica, enquanto produto de interações sociais, representa “[...] um conjunto de esquemas, de regras, de imagens que permite às crianças executarem atividades lúdicas” (BROUGÈRE, 2004, p. 262). Sem estes esquemas adquiridos não é possível realizar, compreender ou inovar atividades que envolvem jogos e brincadeiras. Kishimoto (2011) também apresenta esta cultura, enquanto um conjunto de regras diversificadas que só ganham sentido, dentro do determinado contexto de brincadeira.

Como mencionado, as crianças aprendem a jogar e, no decorrer da vida, inserem-se na cultura de cada jogo. A cultura lúdica, implica no conhecimento das estruturas básicas do jogo, com seu universo simbólico, material e, não sendo idêntica ou imutável, diversifica-se “conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança” (BROUGÈRE, 1998, p.3). Assim, passíveis de transformação, negociação, as culturas lúdicas levam em consideração critérios, como a idade, a religião e demais interesses das crianças (GOBBI; PINAZZA, 2014).

É importante destacar que existem variáveis que irão influenciar no desenvolvimento de um jogo, contribuindo para a consolidação da qualidade destas culturas entre as crianças, como: o espaço ofertado pela família/escola/comunidade, as condições materiais disponíveis, os limites negociados/regras, a interpretação das crianças e, até mesmo, a qualidade das interações estabelecidas no cotidiano.

Transmitidas e modificadas de geração em geração, há culturas lúdicas produzidas e compartilhadas pelos adultos e, direcionadas às crianças. Essas culturas, também são diariamente divulgadas no universo da mídia para consumo, por intermédio dos desenhos animados, filmes, literaturas, músicas e brinquedos, com ou sem receitas de utilização. Contudo, as crianças subvertem a lógica e ressignificam a cultura lúdica adulta em suas ações, não aceitando-a passivamente, mas reagindo de modo particular e criativo às produções impostas (BROUGÈRE, 1998).

O jogo é lugar de construção de cultura lúdica, por isso, vemos no recreio escolar o importante papel que o jogo e a brincadeira têm para

favorecer no estabelecimento de interação entre as crianças e revelar as culturas de pares infantis. Conforme Brougère (1998) o conhecimento adquirido em determinado jogo representa uma cultura lúdica particular, mas o conjunto de aprendizagens adquiridas em outros jogos, tornam-se referências conhecidas por cultura geral. Quer na escola ou em outros espaços sociais, ambas culturas serão recebidas, interpretadas e transformadas pelas crianças, pois é dentro de cada grupo, com suas especificidades, que as culturas ganham vida e significados (FRIEDMANN, 2013).

Mas qual a relação do jogo com a cultura? Brougère (1998) colabora nesta resposta ao pontuar que o jogo produz cultura, mas ao mesmo tempo nutre uma relação de interdependência com esta cultura para vir à existência. Em outras palavras, para o autor, o jogo possibilita a edificação de culturas lúdicas, ao mesmo tempo em que recebe a contribuição de diferentes culturas para vir à existência.

Na cultura lúdica, também encontramos as múltiplas expressões de linguagens¹², que fazem parte da experiência humana, de adultos e crianças. Linguagens que representam as “[...] diferentes maneiras em que os seres humanos se expressam e [...] extraordinária competência das crianças” (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016, p. 35). Logo, buscamos respeitar a dimensão integral humana, considerando as linguagens e culturas infantis no processo de educar as crianças para serem cidadãs mais solidárias, expressivas, conscientes e participativas.

Maranhão (2015, p. 57) afirma que ensinar brincando é a melhor forma de favorecer aprendizagens, preparando as crianças para lidarem com a diversidade da vida, pois proporciona “[...] condições favoráveis para que se promova a construção do conhecimento integral do educando, levando em conta seus interesses, suas necessidades e o seu prazer de ser sujeito ativo dessa construção”.

Nesse sentido, precisamos encarar o papel sério que “[...] brincar desempenha na estruturação do pensamento, das emoções e do corpo da criança” (SANTOS, 2001, p. 81), a fim de atender aos direitos destas infâncias que compartilham dos pátios escolares. Aceitar a ludicidade e sua importância

¹² Formas de linguagens: brincadeiras, músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia, literatura (GOBBI, 2010).

não basta. Insistimos que não se trata de deixar a criança à parte com brinquedos, em ação lúdica descontextualizada, mas planejar estas experiências, tendo em vista valorizar também seus interesses, culturas e necessidades. Afirmamos que brincar não deve ser uma ação à parte ou antagônica ao processo de aprendizagem escolar, mas uma ferramenta potencializadora do conhecimento, instigando nas crianças curiosidade.

O professor (a), ou outro adulto, que ensinará as crianças, necessita reaprender a lidar com sua própria corporeidade, para desenvolver melhores relações intrapessoais e interpessoais (SANTOS, 2001; SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Selecionando, organizando ou incorporando novos materiais ao ambiente escolar, pensando os espaços para o desenvolvimento de brincadeiras/jogos, o educador reassume uma postura de envolvimento e compromisso ético com as crianças. Mudanças tais que não são fáceis, mas exigem escuta, abertura e humanização (OLIVEIRA; SOUSA, 2014).

[...] junto ao aluno, o professor pode aprender a olhar, observar a realidade com arte, e fazer da prática pedagógica cotidiana uma prática reflexiva teórica e, por que não dizer, também lúdica. E nestas mediações pode recuperar o lúdico em suas disciplinas [...] não em contraposição às demais atividades, mas como parte integrante da vida dos alunos na Instituição (SANTOS, 2001, p. 82).

É preciso investir na formação lúdico-pedagógica de docentes, na constância de resgatar os “brincades”¹³ coletivos e individuais que se refletem no cotidiano escolar. Formação, não apenas teórica e pedagógica, mas também prática e lúdica, na qual o adulto permita-se brincar com as crianças, pois, “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa” (SANTOS; CRUZ, 1997, p.14).

Partimos da compreensão de que todas as crianças são autoras e participam¹⁴ de culturas lúdicas ao brincar e, enquanto pesquisadoras em potencial, devem ser privilegiadas em suas linguagens e conhecimentos. Assim, compartilhamos das propostas desenvolvidas em Reggio Emília, ao

¹³ Termo criado por Adriana Friedmann (2013), referindo-se à pluralidade do brincar.

¹⁴ Ao brincar/ jogar, as crianças não apenas aprendem novas culturas, mas modificam-nas, a fim de atenderem suas necessidades. Logo, elas produzem estratégias para lidar com a realidade, por meio da linguagem peculiar da brincadeira.

considerar as crianças enquanto protagonistas, na obra *As cem linguagens da criança*¹⁵ (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016). Sendo reconhecidas em suas participações, as crianças desenvolvem o senso de pertencimento social, exercendo cidadania desde tenra idade.

Com base no levantamento das informações desta seção e, buscando adotar uma postura dialógica e reflexiva, compartilhamos da tese de que ainda há uma ampla “gramática destes brincarés” da infância, da qual conhecemos reduzidamente e, por isso, devemos ampliar estes estudos (FRIEDMANN, 2013, p. 50). E, acreditando no valor da pesquisa com as crianças, que aprendem brincando e brincam aprendendo, realizamos investimento no campo do recreio escolar, pois sabemos que;

Devemos aproveitar a grande oportunidade que temos de observar as crianças, os jovens, quando estão brincando ou jogando, pois certamente estão se desenvolvendo, aprendendo a lidar com suas próprias emoções e com o mundo onde vivemos. Cada oportunidade dessas, com certeza, é única e inédita. Um espetáculo original e ímpar de crescimento, de convivência (MARANHÃO, 2015, p. 118).

Por fim, reafirmamos que o recreio escolar na escola de ensino fundamental ainda é um espaço silenciado nas pesquisas com crianças que tomam o eixo do lúdico como potente operador de saberes e aprendizagens e, portanto, observar as crianças nesse contexto é essencial. A seguir, apresentamos a natureza dessa pesquisa, incluindo os procedimentos metodológicos da inserção de campo realizada.

2.4- Pesquisa bibliográfica: o que os dados revelam?

Nessa subseção explanaremos como foi realizado o levantamento das pesquisas, nas três bases de dados online, sendo respectivamente: SciELO, ANPEd e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁶. E, apresentamos um

¹⁵ Nesta obra, identifica-se pesquisas desenvolvidas na Itália, coordenadas por Loris Malaguzzi, em colaboração com educadores em escolas municipais de Educação Infantil, atendendo crianças de zero a seis anos de idade, em Reggio Emilia. As propostas de trabalhos consideram as crianças a partir de uma perspectiva integral, envolvendo respeito as suas linguagens, práticas de escuta, o uso da documentação e registro, observação, reflexão e a integração das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

¹⁶ Ressalta-se a relevância da ANPEd na divulgação de pesquisas educacionais no Brasil, do SCIELO como base de dados de publicação de artigos na área da educação, em diversos

resumo dessas sete produções localizadas. Ainda destacamos que os quadros dos levantamentos das pesquisas, encontram-se nos apêndices desta dissertação.

As buscas nas respectivas bases contemplaram os seguintes critérios de seleção: o tema de proximidade com o campo de estudo do recreio, no ensino fundamental e, o período recente das produções científicas (2013 a 2017). Os levantamentos destas produções foram obtidos no acesso aos seguintes sites, que se encontram disponíveis ao domínio público: (<http://www.scielo.br/>); (<http://www.anped.org.br/>) e (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>) e serão apresentados dentro da seção 4 de resultados.

Onze conjuntos de descritores, de duas palavras-chave, relacionadas a pesquisa em questão, foram utilizados nesse processo de levantamento de produções científicas. Estas combinações de palavras- descritores também foram utilizados em ambos levantamentos do SciELO e do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Os conjuntos são: *brincar e recreio*; *Brincar e pátio escolar*; *Brincar e tempo*; *Ensino fundamental e recreio*; *Ensino fundamental e pátio escolar*; *Ensino fundamental e criança*; *Criança e recreio*; *Criança e pátio escolar*; *Aprender e brincar*; *Recreio e pátio escolar*; *Jogo e recreio*.

Para busca de trabalhos na base do SciELO, entramos no site (<http://www.scielo.br/>) e, em seguida, no link em azul 'pesquisa de artigos', sendo direcionadas para uma nova página com três campos em branco, destinados ao preenchimento com palavras descritoras, das quais, seguimos a configuração mencionada acima. Também utilizamos uma das lacunas para, juntamente com as combinações de palavras, ir inserindo as cinco combinações de anos, entre 2013 a 2017. Ou seja, em cada combinação, das onze escolhidas, foram feitas uma tentativa por ano, contemplando os cinco anos, o que corresponde a cinco tentativas por combinação. Por meio das buscas, com as palavras-chave, localizamos 14 periódicos nacionais, sendo

periódicos qualificados pela Capes e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, enquanto portal que disponibiliza o acesso as dissertações e teses concluídas. E estas bases de dados "são repositórios de publicações armazenados em plataformas ou portais sustentados por tecnologias da informação, em geral, disponíveis on-line" (<http://www.bco.ufscar.br/>).

apenas três selecionados, após uma primeira leitura do título e resumo destes trabalhos.

Das três produções do SciELO, uma foi encontrada no descritor *brincar e tempo*- 2015 e, duas no descritor *ensino fundamental e criança*, respectivamente em 2015 e 2017. No descritor *brincar e tempo* apenas um artigo foi selecionado dentre os seis artigos encontrados, pois os demais não se enquadravam a temática, após leitura do título e resumo. Assim, descartamos os trabalhos a partir de uma leitura mais profunda e que demonstrou que esses estudos não se aproximavam da temática da presente pesquisa.

No descritor *ensino fundamental e criança*, do SciELO, também localizamos seis artigos, mas apenas dois foram selecionados por aproximação com a temática da presente pesquisa. Já nos descritores: *criança e recreio e aprender e brincar*, foram encontrados um artigo em cada, mas que também não foram relevantes para a atual pesquisa, por critérios inicialmente definidos.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com base nos mesmos descritores compartilhados, também identificamos três dissertações para análise. Antes de começar as buscas foi necessário igualar os critérios de dados para todas as pesquisas, após acessar o site (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>) e digitar os descritores no campo de busca. Assim, no quadro 'refinar meus resultados' optamos por colocar: tipo- mestrado e doutorado; Ano- 2013; 2014; 2015; 2016 e 2017; Autor- não especificado; Orientador- não especificado; Banca- não especificado; Grande área conhecimento- ciências humanas; Área conhecimento- educação; Área avaliação- educação; Área concentração- educação; Nome programa- educação; Instituição- não especificado; Biblioteca- não especificado. Com estes critérios aplicados demos sequência a pesquisa.

Das 10 produções que apareceram no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor *brincar e recreio*, apenas uma dissertação foi selecionada no período de 2015; Das 330 produções que precisei selecionar no descritor *brincar e pátio escolar*, apenas uma foi selecionada no período de 2015; E das 577 produções no descritor *ensino fundamental e recreio*, apenas uma dissertação foi selecionada no período de

2014. Assim, dos 3.131 trabalhos levantados nas pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, três dissertações foram selecionadas após a leitura dos resumos.

Na pesquisa da ANPEd, houve outros critérios de seleção que não foram por descritores, mas por Grupos de Trabalhos ou GTs¹⁷. Deste modo, para levantamento das produções científicas na ANPEd, foi necessário acessar o site (<http://www.anped.org.br/>) e clicar no link das reuniões científicas, selecionando a opção: nacionais. A página foi direcionada para o lugar que continha todas as reuniões científicas nacionais da ANPEd, desde 1978 até 2017. Considerando o período da pesquisa almejada, de 2013 a 2017, foram acessados os sites das seguintes reuniões científicas nacionais: 36^a (2013), 37^a (2015) e 38^a (2017), para levantamento dos trabalhos completos publicados nos GTs dos eventos.

A escolha pelos GTs ocorreu por campos de trabalho, dos quais víamos potencial para localizar pesquisas científicas, mais próximas a temática deste estudo. Logo, os GTs selecionados para busca foram: GT04- Didática; GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT08- Formação de Professores; GT13- Ensino/Educação Fundamental; GT20- Psicologia da Educação; GT23- Gênero, Sexualidade e Educação, e GT24- Educação e Arte. Estes sete GTs foram utilizados para todas as buscas equivalentes às três reuniões científicas nacionais da ANPEd. Para cada trabalho, realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos, a fim de uma seleção.

Para a pesquisa nos GTs foi necessário acessar cada uma das reuniões. Primeiramente entramos na 36^a reunião (<http://36reuniao.anped.org.br/>), realizada na Universidade Federal de Goiás-UFG, em outubro de 2013. Após direcionamento de página, verificou-se na aba superior da mesma, palavras como: home, trabalhos, pôsteres, minicursos, contato e pesquisar. Ao acessar o link- trabalhos- abriu-se uma nova página contendo os títulos dos GTs, que foram abertos um por um, conforme as escolhas temáticas supracitadas. Todos os títulos das produções de cada GT foram lidos e selecionados, conforme os

¹⁷ “Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd.” (<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>).

critérios de aproximação com esta pesquisa. Também indicamos que apenas na 36ª reunião, no Gt13- Ensino/Educação Fundamental, localizamos a única pesquisa da ANPEd que será contemplada na seção 4 deste trabalho.

Na 37ª reunião, o levantamento das produções científicas foi realizado no site (<http://37reuniao.anped.org.br/>), sendo que o evento aconteceu na cidade de Florianópolis-SC, em outubro de 2015. Selecionei a palavra trabalhos no quadrado azul, acima do quadrado roxo escrito sessão especial. Olhando para cada GT escolhido, foi feita a leitura atenta dos títulos e resumos das produções. A diferença desta página com as demais reuniões está no fato de que, ao invés de precisar selecionar e entrar em cada GT, só foi preciso descer a página, pois os mesmos se encontravam em sequências.

E por fim, a reunião 38ª (<http://38reuniao.anped.org.br/>), que ocorreu em São Luís do Maranhão, no mês de outubro de 2017. Nesta página foi necessário entrar no link superior *Programação e Gts*. Depois, direcionada a outra página, cliquei no espaço retangular, de cor roxa, identificada com o título *trabalhos*. A nova página que foi aberta continha os 23 GTs, dos quais, sete foram analisados pela prévia seleção dos títulos. Contudo, não localizamos produções na temática e ano definidos.

Assim, no levantamento da pesquisa bibliográfica, sete produções científicas foram localizadas por se aproximarem dos parâmetros inicialmente definidos: tempo (período de 2013 a 2017) e temática. Contudo, durante as buscas, nas três bases de dados¹⁸, nos deparamos frequentemente com outros temas de pesquisas, como: inclusão escolar, uso de tecnologias, aulas de educação física, estudo de gênero, alfabetização e letramento. A seguir, apresentamos um resumo: dos três artigos selecionados no SciELO, das três dissertações localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e, de uma produção encontrada no site da ANPEd.

O primeiro artigo indexado na base SciELO, *Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental* (2015), foi escrito por Adriana Zampieri Martinati e Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha. Publicado na Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, o texto

¹⁸ Especificadas na seção de metodologia e, com os quadros detalhados em apêndices.

objetiva analisar as perspectivas das crianças e professoras sobre a efetivação da lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006, relacionada a transição da criança, a partir dos seis anos de idade, da educação infantil para o ensino fundamental. A pesquisa, realizada no município de Campinas-SP, apresenta como resultados a descontinuidade do trabalho pedagógico, entre professores da educação infantil e do ensino fundamental. O mobiliário escolar mostrou-se inadequado para receber as crianças, mas elas se adaptaram as condições ofertadas. As crianças valorizam a escola, pela experiência de ler, escrever, fazer novas amizades, mas não deixam de revelar que sentem falta de um tempo maior para brincar (MARTINATI; ROCHA, 2015).

O segundo artigo indexado na base SciELO é de Ruth Bernardes de Sant'Ana, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), e têm como título *Cultura dos alunos na pré-escola e na "escola primária"* (2015). Foi publicado na Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31. O objetivo foi analisar a cultura dos alunos, estabelecida entre a intersecção da cultura escolar e da cultura infantil, no ensino fundamental de nove anos. Os dados revelaram que a cultura do aluno varia entre comportamentos estratégicos de adaptação e/ou resistência/oposição ao poder da cultura escolar/docente, resultando em castigos, como ficar sem recreio para terminar à tarefa. Os alunos, conforme necessidade, burlam individualmente ou coletivamente as regras da escola e, dentre essas estratégias tem-se: o marca-passo (a criança controla, pelo tempo de copiar a tarefa da lousa, o ritmo das atividades em aula), falta de atenção intencional no professor (a), solicitação de saída frequente da sala de aula. O comportamento do professor, também foi apontado como fonte de grande influência na conduta das crianças, podendo "[...] diminuir ou aumentar a resistência do aluno à tarefa" (SANT'ANA, 2015, p. 114).

O interessante dessa pesquisa foi notar a ausência do momento de recreio, enquanto castigo para as crianças que não cumpriram as regras escolares, como acompanhar as tarefas em sala de aula. Observamos que a escola compreende a importância do recreio para a criança, como tempo muito desejado por elas, mas pune suas ações displicentes com a não participação neste momento no pátio escolar.

O terceiro artigo indexado na base SciELO foi escrito em parceria entre Vanessa Ferraz Almeida Neves, Danusa Munford, Ângelo Coutinho e Kely

Cristina Nogueira Souto e, tem como título *Infância e escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental* (2017). A pesquisa vinculada a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de Belo Horizonte, foi publicada em artigo na revista *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, e teve por objetivo acompanhar o processo da inserção e adaptação das crianças na escola de ensino fundamental. Como resultados, revelou-se aspectos positivos na prática docente para favorecer essa adaptação das crianças, como: as regras de disciplina na sala eram escolhidas conjuntamente e não impostas às crianças, a rotina era diariamente registrada na lousa, houve preocupação da professora com o bem-estar físico das crianças, uso de tom de voz baixo, entre outros fatores colaborando com “[...] uma inserção tranquila das crianças investigadas no Ensino Fundamental” (NEVES et al., 2017, p. 364).

Esse artigo, apesar de não tratar do momento de recreio, revela a importância de uma qualificada preparação docente, tal como, a dimensão da prática indissociável entre cuidar, educar e brincar, para um processo menos fragmentado e uma adaptação mais agradável da criança na cultura escolar do ensino fundamental de nove anos.

Das produções localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, temos a dissertação defendida em 2014, *Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?* Elaborada por Edilamar Borges Dias, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). O objetivo foi investigar o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Como resultados, observa-se lógicas divergentes entre ambas etapas de ensino, pois, enquanto na educação infantil há maior tempo para o brincar livre e a criança tem maior autonomia no espaço, no ensino fundamental há maior valorização aos processos de alfabetização e letramento, deixando-se os aspectos lúdicos em outro plano, dependentes de critérios como “premiações e punições” (DIAS, 2014, p. 157). A pesquisa brevemente menciona o recreio como privilegiado espaço para a interação, muitas vezes restringida em salas de aula, entre as crianças e, aponta para a necessidade de articulação entre as etapas de ensino,

considerando que ainda lidamos com crianças na escola, não somente com alunos.

A segunda dissertação do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apresentada em 2015 por Rosemeire de Matos Barbosa, tem por título *A escola sob o ponto de vista da criança de seis anos*, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. O objetivo foi investigar como as crianças do primeiro ano do ensino fundamental percebem a escola. Os resultados, apontam que as escolas ainda precisam se adaptar às necessidades infantis, no mobiliário, no espaço físico. As crianças valorizam a escola e compreendem a organização da escola em dois momentos bem distintos: a sala de aula para estudar e o recreio para brincar. Assim, as crianças ressaltam o valor que o recreio apresenta para elas e, em suas falas, gostar da escola aparece fortemente relacionado ao brincar (BARBOSA, 2015).

A terceira e última produção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 2015, tem como título *O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in) compreensões e ausências*. Realizada por Michele Hirsch de Medeiros, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). O objetivo foi analisar como e quando o brincar está presente na vivência escolar das crianças de 5 e 6 anos de idade, que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, problematizando as expectativas e in(compreensões) por parte dos professores e das crianças. Como resultado, revela-se que brincar é possibilitado para preencher o tempo livre entre as atividades escolares, com dia e hora marcada, sendo também ofertado quando há indícios de bom comportamento da turma (MEDEIROS, 2015).

A única pesquisa localizada na 36ª Reunião Anual Nacional da ANPEd, GT13- Ensino/ Educação Fundamental, é resultante de uma tese de doutorado e tem como título *O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis (2013)*. Foi realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por Karla Righetto Ramirez de Souza. O objetivo foi compreender como as crianças produzem sua cultura de pares infantis, observando suas interações e organizações, na ausência do direcionamento adulto. A pesquisa foi realizada durante um ano letivo, em uma escola federal de ensino fundamental de classe

média alta no Rio de Janeiro. Como resultados, o recreio é validado como espaço de pesquisa e de produção das culturas de pares infantis, pois permite conhecer as crianças com as interações estabelecidas nessa microssociedade. Além de um espaço de socialização, o recreio também se revelou como campo de conflitos/ disputas. Por meio de objetos lúdicos, as crianças revelam um universo contemporâneo da cultura de mídia que compartilham, e muitas vezes, esta cultura materializada ou simbólica, modifica suas interações com os pares infantis. Na pesquisa fica o incentivo para continuarmos buscando familiarizar-se com as culturas das crianças e estudar o recreio, por ser “[...] um dos poucos tempos em que a cultura escolar permite desenvolver a cultura infantil” (SOUZA, 2013, p.7).

Após explanação das setes produções, verificamos que a última pesquisa da ANPEd foi a que mais se aproximou da temática de nosso estudo. Apesar das demais pesquisas perpassarem conceitos fundamentais, relacionados a infância, culturas, ensino fundamental, alfabetização, brincar, e algumas vezes, citar inclusive o recreio, o espaço da maioria das pesquisas se constituiu na sala de aula e na relação de transição das crianças, da educação infantil ao ensino fundamental, expressando o processo de adaptação dos sujeitos (criança e professores) ao novo contexto escolar. Ressaltamos sentir a ausência de mais pesquisas que versassem sobre as práticas lúdicas vinculadas aos momentos infantis, compartilhados no pátio de recreio escolar.

SEÇÃO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção, de metodologia científica, abordaremos os caminhos seguidos para realização desse estudo. De abordagem qualitativa, descritivo e exploratória, a pesquisa contou com levantamento bibliográfico de produções científicas sobre a temática em três bases de dados, e uma pesquisa de campo com observação participante de crianças no contexto de recreio escolar de ensino fundamental - anos iniciais, com uso de desenho e rodas de conversa. Para organizar essa seção, dividimos os textos em quatro subseções. E, para sustentação metodológica recorreremos aos autores: Lüdke; André (1986); Triviños (1987); Bogdan; Biklen (1994); Mazzoti; Gewandznajder (1999) e Vianna (2007).

Na subseção 3.1 explanamos a questão de pesquisa e os objetivos (geral e específicos), estabelecidos na investigação. Na mesma subseção, contamos com a colaboração de teóricos, do campo educacional, para sustentar a natureza da pesquisa e as escolhas metodológicas realizadas. Na subseção 3.2 compartilhamos informações sobre o contexto da pesquisa de campo, tanto da escola que nos acolheu, como do espaço do pátio disponível para o recreio escolar. Na subseção 3.3 descrevemos alguns aspectos dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, as crianças matriculadas em anos iniciais do ensino fundamental. E, por fim, na subseção 3.4 compartilhamos dos instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa de campo e escolhas metodológicas para realização da seleção e análise dos dados obtidos.

3.1- Objetivos e natureza da pesquisa

A natureza da pesquisa é qualitativa, uma vez que buscamos contemplar os valores, saberes, atitudes humanas na realidade em que se identificam (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Fatores que envolvem diversidades, riquezas e flexibilidade na busca da essência e aparência dos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987).

Os princípios do encaminhamento metodológico desta pesquisa, possibilitam compreender as crianças enquanto sujeitos contextualizados, ativos e pensantes em contextos de aprendizagens.

A pesquisa envolveu duas etapas: bibliográfica e de campo, em um trabalho descritivo e exploratório (LIMA; MIOTO, 2007; SALVADOR, 1986).

A importância do investimento em pesquisas desta natureza, também se encontram no potencial de [...] produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO; 2007, p.44). Assim, com este estudo almejamos contribuir para colocar em cena conhecimentos que ampliem e dialoguem com outros estudos científicos na área da educação, pensando principalmente nas crianças que devem viver plenamente a infância, com jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, enquanto direito adquirido de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Para compreensão do desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente esclarecemos que a questão de pesquisa colocada à reflexão foi: qual é a participação de crianças em experiências lúdicas vivenciadas no recreio escolar? O que essas experiências possibilitam de aprendizagens? A fim de responder essas indagações, definimos como objetivo geral: identificar, descrever e compreender como ocorre a participação e as aprendizagens de crianças em suas experiências lúdicas no recreio, da escola de anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. E, como objetivos específicos: 1- Identificar e mostrar do que as crianças brincam no pátio escolar com os pares infantis; 2- Levantar e expor de que forma utilizam o tempo de recreio; 3- Mapear e anunciar quais espaços que exploram durante o recreio escolar e 4- Apresentar de que maneira as interações acontecem entre elas no recreio e, entre elas e os adultos.

A pesquisa apresenta-se em duas frentes metodológicas. A primeira se refere a pesquisa bibliográfica que foi realizada para levantar e identificar produções científicas dos últimos cinco anos (2013-2017), relacionadas ao panorama da temática abordada nesta dissertação. A importância desta etapa, de revisão de literatura, que se encontra na subseção 2.4, é colocar em tela quais pesquisas científicas foram produzidas na área, apontando para a

necessidade de estudar e continuar investindo na produção científica em contextos de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu no pátio escolar, em momento de recreio, de uma escola pública estadual localizada no município de São Carlos-SP. Ali acompanhamos crianças de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, escolhidas conforme critérios detalhados na subseção 3.4. E, como pesquisa desenvolvida junto a seres humanos, adotamos como procedimentos éticos: a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁹, o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Vale destacar que esses documentos são registros éticos de autorização de pesquisa, de acordo normas de resolução Brasileira do SISNEP - Sistema Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde do Brasil. O uso destes documentos, para obter consentimento das crianças e seus responsáveis legais, tal como “garantir a privacidade” e “anonimato” do nome real das crianças no momento de divulgação da pesquisa, relacionam-se com a ética estabelecida no início da inserção no contexto de investigação (ARAÚJO; FORMOSINHO, 2008, p. 25).

A importância da pesquisa, em campo, está na busca da essência dos dados nas falas e vivências infantis, de crianças que brincam e interagem cotidianamente nos recreios escolares e, desejam expressar suas formas de participar e aprender, aos que se dispõem a ouvi-las. Assim, concordamos com Carvalho e Fochi (2017), de que são nas interações diárias que as crianças vão construindo relações sociais, compartilhando culturas, aprendizagens, imprimindo as marcas de suas infâncias, de suas linguagens, para aqueles que se esforçam em olhar mais devagar, com mais sensibilidade para às suas produções, para os seus ditos e não ditos. Deste modo, no cotidiano das crianças teremos a “[...] possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semana, meses e anos [...]” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

¹⁹ Pesquisa vinculada a um projeto de pesquisa maior, intitulado: Jogos e Brincadeiras no cotidiano da Escola de Ensino Fundamental: o que revelam as crianças dos anos iniciais? (Processo CNPq n. 472021/2014-1). Número de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar – Parecer de Aprovação do CEP Humanos:n. 1.062.038.

3.2- A Pesquisa de Campo: a escola e o recreio - lócus de investigação

Para compreendermos o contexto que a pesquisa de campo foi realizada é preciso conhecer a escola, na qual desenvolvemos o estudo com as crianças. Por meio de contatos e parcerias de estágios da UFSCar, entre a orientadora e a gestora da instituição escolar, foi possível a realização da pesquisa em uma escola pública estadual, localizada no município de São Carlos- SP.

Essa escola Estadual foi inaugurada em 09 de fevereiro de 1978²⁰. A instituição é mantida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e funciona nos seguintes períodos da manhã (7:00h às 11h30 min) e da tarde (12h30min às 17h00). Foi inaugurada com turmas de 1º a 8º anos. De 1978 a 2005 funcionou em prédio alugado e em agosto de 2005, iniciou suas atividades em um prédio próprio. A escola ofertava o ensino fundamental Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª A 8ª séries) para uma clientela de classe média baixa, mas com a reorganização das escolas estaduais, em 1996, passou a oferecer apenas o Ciclo I do ensino fundamental, ou seja, os anos iniciais (1º ao 5º ano).

Atualmente, a equipe escolar é formada por 32 funcionários, dos quais 18 são professores. A gestão escolar é constituída de 3 funcionários, a organização conta com 9 funcionários e a equipe de limpeza com 2 funcionários de serviços gerais terceirizados. Conforme os dados de documentos da instituição, a escola atende 457 estudantes matriculados nas 18 classes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos (Proposta Pedagógica, 2018).

O prédio da escola contempla um andar, de acesso pelas escadas e elevador, mais o térreo. O pátio do recreio é amplo e colorido, com três cores primárias, mais o verde. A unidade conta com proposta inclusiva, atendendo na sala de recurso alunos com deficiência intelectual, desde 2005. Assim, sendo adaptada, apresenta sinalizações para pessoas cegas e elevador para alunos com deficiências físicas. A entrada principal da escola dá acesso aos ambientes: a sala da direção, a secretaria, o elevador, a sala dos professores, uma das salas de depósitos de materiais de limpeza, até chegar ao pátio do

²⁰ Dados obtidos junto a Proposta Pedagógica e o plano de Gestão da escola (2015/2018).

recreio, que conta com o refeitório e os banheiros aos estudantes. Neste espaço térreo, ainda é possível localizar a sala de informática e uma quadra poliesportiva, no pátio. Há áreas amplas, com ou sem coberturas, incluindo espaços gramados com árvores, arbustos, mesas, bancos coloridos de concreto espalhados pelo pátio, estacionamento, espaço para guardar bicicletas e um parquinho com brinquedos, que permanece fechado nos recreios. O acesso ao andar superior da escola, através de duas escadas ou/e um elevador, permite localizarmos as salas de aulas, uma gibiteca de madeira vermelha com diversos gibis, a sala da Coordenadora Pedagógica, a biblioteca, uma sala de depósito de materiais pedagógicos e uma sala de recurso.

Como recursos pedagógicos, equipamentos e demais materiais administrativos, a escola possui: microcomputadores e notebook; Televisores; Impressoras; Vídeo cassete; Aparelhos de CD e DVD; Datashow; Livros Paradidáticos; Jogos Pedagógicos; Enciclopédias; Livros Didáticos; Revistas; Bolas; Arcos; Cordas; Kit Tv Escola; Fitas de filmes e histórias infantis (Proposta Pedagógica, 2018).

O currículo baseia-se no Programa Ler e Escrever e no Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI). Também contempla atividades culturais e projetos, como: “Proerd- Prevenção Contra Drogas -parceria com a polícia militar; Projeto Prevenção também se ensina e Comunidade Presente; Projeto Água e Meio Ambiente; Projeto Prevenção Contra a Dengue; Projeto Cidadania- Cartilha da Justiça; Projeto Africanidades; Valorizando a Cultura Indígena; Vivendo Valores na Escola e Projeto de Leitura- Teatro de Leitores” (Proposta Pedagógica, 2018, p. 34).

No objetivo de promover uma gestão participativa, a escola tem como colaboradores: pais da APM, o Conselho de Escola, bem como os representantes de classe e alunos do Grêmio estudantil. No documento escolar também há indicação das expectativas de aprendizagem para cada Ciclo escolar, contando com os aspectos dos quais os estudantes deverão ser capazes de saber ao final de cada ano, nas seguintes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, ciências sociais (história e geografia), arte e educação física.

A busca de parceria da comunidade e a participação dos pais/familiares no desenvolvimento dos alunos, acontece por meio das atividades formativas,

reuniões pedagógicas, avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Toda terça-feira²¹ os (as) professores (as) participam da aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs), como um dos momentos de formação continuada docente, trabalhando, avaliando, compartilhando ideias e refletindo em propostas para melhorar o desempenho dos estudantes.

As avaliações escolares são progressivas, sistemáticas, qualitativas e contínuas, contando com o envolvimento, o compromisso e o desempenho dos estudantes nas aulas e demais atividades pedagógicas. Entre outros aspectos, a escola também investe na cultura de participação comunitária e na criação de estratégias para melhorar os indicadores da educação, tendo como proposta de ensino e aprendizagem uma “concepção construtivista” (Proposta Pedagógica, 2018, p.7).

O objetivo deste modelo, que tem como principal representante Piaget, está em valorizar o aluno como sujeito da aprendizagem, um protagonista que participa do processo de organização de seu conhecimento e, não apenas incorpora todo saber como tábula rasa. A abordagem construtivista considera brincar, como atividade essencial ao ensino e aprendizagem infantil.

Após conhecer a organização, os recursos e propostas da escola, dados colaborativos para a caracterização do ambiente, nos aproximamos do contexto da pesquisa de campo: o pátio escolar, também destinado aos recreios. Para fins de visibilidade, adiciono em apêndices, doze fotografias do espaço do pátio escolar.

No primeiro contato visual com o pátio escolar, no mês de agosto, tive uma impressão agradável do espaço, pois além de contemplar uma grande área para exploração lúdica, também havia uma preocupação estética por parte da escola revelada nos detalhes, nas cores dos objetos e nas pinturas das paredes. Cada coluna existente entre o pátio superior e inferior estava pintada de uma cor, um pouco mais da metade, dentre as seguintes tonalidades escuras: azul, amarelo, vermelho e verde. As quatro mesas, localizadas no pátio inferior, próximo a quadra e os bancos espalhados pelo pátio inferior, seguiam a mesma sequência de cores. Até mesmo as lixeiras de coletas, localizadas no pátio superior coberto, contemplavam tais tonalidades.

²¹ Horário ATPCs- das 17h15 min às 18h55.

Além dos detalhes das cores foi possível identificar algumas pinturas nas paredes do pátio, como: acima dos dois bebedouros e dentro do refeitório. Pinturas estas, que representavam personagens de programas apresentados pela mídia, da Turma da Mônica, direcionados principalmente ao público infantil. Desenhos estes, que não contemplavam a diversidade das crianças brasileiras. As representações, acima dos bebedouros, se relacionam com o elemento disponível ali: a água.

Acima do primeiro bebedouro, próximo ao sanitário feminino localizado à direita da entrada no pátio, está uma das pinturas, representado o Timóteo e a Rosinha mergulhando com máscaras de oxigênio. Na figura ainda contém uma concha com pérola e algas marinhas. Ao lado do bebedouro há uma caixa vermelha de metal, comportando a mangueira de emergência.

Acima do segundo bebedouro, na entrada do pátio próximo ao sanitário masculino, sentido refeitório, está representado na pintura a personagem Mônica sobre um Jet Ski. Dentre outros elementos da pintura, estão: a representação de um golfinho e um sol, sendo que este último apresentava olhos e boca.

Dentro do refeitório, de 49m², havia uma pintura na parede ao fundo representando o cenário de um piquenique, com os personagens da Turma da Mônica: Magali, Mônica, Bidu (cão azul), Cebolinha e Cascão. Outros animais estavam na pintura, dos quais: o tucano, o peixe, a tartaruga, o pato, o coelho e a borboleta. A pintura representa um acampamento junto a natureza, de acordo com a presença da fogueira e da barraca rosa ao fundo da paisagem. No refeitório havia quatro longas mesas, com detalhes em azul escuro, e oito bancos, sem divisão, entre ambos os lados, para acomodar as crianças. Também havia um espaço separado para as cozinheiras servirem as refeições, em uma bancada na altura das crianças. Nesta, havia pratos montados que as crianças pegavam com fichas vermelhas e numeradas, também disponíveis sobre o balcão. Próximo a esta pintura havia um lixo para depósito do resto de alimentos, que sobrasse nos pratos, e uma bacia com água para as crianças colocarem seus pratos e talheres. Também havia um ventilador de teto no espaço do refeitório.

O pátio era composto por diferentes espaços, dos quais nos diários de campo nomeei como: pátio superior/central coberto e não coberto e pátio

inferior que abrange toda área da quadra, das mesinhas e do parquinho com a parte gramada/jardim. Havia também uma cobertura, do pátio superior até o pátio inferior, no rumo das escadas de acesso a quadra, conforme representado na figura 4. Assim, o pátio coberto abrange uma área de 187m². Entre os pátios, inferior e superior, havia diferentes formas de acesso, como: a rampa, as escadas e uma extensa arquibancada de ambos os lados, direito e esquerdo, composta de 2 largos degraus, nos quais algumas crianças gostam de sentar para lanchar.

A quadra coberta era rodeada por grades e, conforme o Croqui da escola, apresenta uma área de 600m². Esta quadra contém suportes para jogos de basquete, em ambas extremidades, que podem ser utilizados por todas as crianças no recreio escolar, com exceção dos dias de chuva. E também contém duas traves brancas para uso em jogos, como: futebol e handebol.

No pátio superior descoberto, ainda era possível encontrar três amarelinhas coloridas pintadas no chão e, uma cesta de jogo de basquete na parede de tijolos. Também havia um espaço para guardar bicicletas de estudantes que chegam na escola, com este meio de transporte. Havia lonas azuis no teto para proteção das crianças, em caso de chuva, conforme figura 6 em apêndices.

No pátio inferior, ao lado oposto a quadra, havia uma grande área com gramas e árvores, cercada com pequenos arbustos. Tais árvores são de troncos finos e altos, impossibilitando qualquer tentativa de escalada por parte das crianças. Também havia um parquinho, utilizado apenas pelas crianças de 1º e 2º anos, em horário de aulas.

Ao fundo do pátio inferior, após o parquinho, havia uma área média com pedrinhas e gramas, na qual alguns carros de funcionários ficam estacionados. As crianças não podem acessá-la no recreio. E, ao lado do estacionamento havia uma área com mesinhas e bancos coloridos para as crianças lancharem.

No pátio superior coberto também havia dois extintores contra incêndio presos na parede e é também neste espaço, que o momento da dança acontece, no chamado recreio dirigido. No mesmo pátio, ainda acontece a formação de filas, por turmas e gêneros, após o intervalo.

O chão dos pátios (inferior e superior) foram pintados com a cor cinza chumbo. Próximo à quadra, havia degraus de arquibancada cinza e muretas verdes, que algumas crianças se sentiam desafiadas a pular.

3.3- As crianças: participantes da pesquisa

Considerando as crianças como parceiras e não objetos da pesquisa, buscamos inspiração teórica e metodológica em autores como Freire (1992), Formosinho (2008), Gobbi (2010) e Friedmann (2013), dentre outros pensadores inseridos no campo da educação; das culturas e experiências lúdicas, relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem escolar. Durante toda pesquisa de campo, no contato com as crianças, nos comprometemos em deixá-las totalmente à vontade para se expressarem, participarem das atividades da pesquisa, respeitando o tempo, o espaço e a vontade destas infâncias.

Escutar as crianças, em situações de seus cotidianos é uma forma de considerá-las como sujeitos participantes na pesquisa, mas exige ter sensibilidade para captar mensagens, além das palavras. Trata-se de um exercício denso e de grande atenção. Considerar as crianças em suas ações espontâneas é acreditar na competência que elas possuem de falarem sobre si, de agirem a partir de seus interesses e sobre os processos que envolvem suas vidas e educação (FORMOSINHO, 2008). Para apoio na compreensão dos sujeitos dessa pesquisa, apresentaremos uma breve caracterização que teve como fonte de informações: a secretaria da escola, o diálogo com as professoras das turmas de crianças e conversas com as próprias crianças, no recreio.

É fundamental esclarecer que não selecionamos previamente uma quantidade de crianças para participar da pesquisa, mas sim, grupos etários dentro de turmas do 1º, 2º e até 3º ano, pois, concebemos a impossibilidade de acompanhar as quase duzentas (200) crianças, de cinco anos e meio a onze anos de idade²², que frequentam este espaço coletivo, no período da tarde. Assim, optamos pela faixa etária dos cinco anos e meio aos oito anos de idade,

²² Informação conferida pela direção escolar.

aproximando-se das crianças que entram neste novo contexto do ensino fundamental de nove anos, passando a ser consideradas como alunos (as).

Tivemos um total de quatorze (14) meninas que se interessaram em participar na pesquisa, no recreio. O fato de todos as integrantes serem do sexo feminino não foi um requisito de minha parte. Algumas meninas me acompanharam desde os primeiros dias no recreio (Lila e C. Nini), outras, conheci durante as brincadeiras, como a Isa³ que se aproximou pela mediação do objeto lúdico no recreio. Assim, apenas as meninas estavam presentes no dia de preencher o TALE e me acompanharam nas diversas situações lúdicas desenvolvidas no pátio escolar.

É preciso destacar o importante papel das professoras de anos iniciais do ensino fundamental, como colaboradoras nessa pesquisa, que ajudaram não somente com informações de caracterização das crianças, mas também pela colaboração no envio dos termos de consentimento e autorização aos responsáveis legais destas.

Na primeira conversa que tive com a diretora, em agosto, fui informada que muitos pais não eram tão presentes na vida escolar dos filhos e que, por este motivo, eu poderia encontrar dificuldades para reuni-los, explicar a pesquisa e obter as assinaturas, a tempo de iniciar o trabalho. Assim, decidimos fazer uma primeira tentativa, enviando os termos, com cópias²³, aos pais/responsáveis das 14 meninas. Caso, não retornassem o documento, por meio das crianças, tentaríamos por telefone agendar, com cada responsável, na escola. Entrei em contato com a coordenadora pedagógica e com as professoras, que me ajudaram muito nesta atividade de solicitar que as crianças levassem os termos, em suas mochilas, aos seus responsáveis. A professora do 2º ano, por exemplo, ainda colocou um recado aos pais/responsáveis, na agenda das crianças, e se dispôs a conversar/retirar as primeiras dúvidas dos que se interessavam.

Não tivemos dificuldades com o retorno dos documentos. Apenas a avó de uma das meninas, do 1º ano, ficou curiosa sobre a atividade e levou um tempo para assinar o termo. Assim, eu entrei em contato com ela por telefone, obtido junto a secretaria da escola, para explicar o objetivo da pesquisa e, uma

²³ Documento em apêndices.

informação que ela levantou: a criança em algum momento terá que sair da escola? Informada de que isso não ocorreria, ela autorizou a participação da criança. Assim, os quatorze (14) termos foram preenchidos e assinados. Somente após entrar em contato com as crianças no recreio e conversar com elas sobre a pesquisa, que buscamos conhecer mais dados de caracterização sobre as quatorze (14) meninas.

Observando esta faixa etária, levamos um número suficiente, (considerando o número de crianças matriculadas nesses anos escolares) do documento para as crianças interessadas na pesquisa. O termo não foi apresentado de imediato no primeiro dia em campo, pois era preciso conhecer o espaço, ser percebida e aceita pelas crianças ali. No início me senti deslocada, “Fiquei por alguns momentos circulando entre os espaços e observando as crianças [...]” e “[...] notei que minha presença também causou um certo estranhamento entre elas[...]” (MAXIMO, DC1, 2018, p.3). Algumas crianças se aproximaram de mim e começaram a perguntar qual era minha função ali e, se eu era “[...] uma nova estagiária de alguma turma” (MAXIMO, DC1, 2018, p.4).

Com relação aos nomes fictícios que as meninas puderam escolher para si destaco que, por um lado, foi um recurso muito interessante, pois as escolhas feitas demonstraram o interesse delas por pessoas de seu cotidiano, como: a escolha do nome em homenagem a tia, em homenagem a melhor amiga, em homenagem a mim e inclusive, o uso de apelidos, que apontava seus gostos e preferências singulares. Considerando que há nomes fictícios que parecem com nomes reais, mas que, na verdade não tem nada em comum com o nome da criança, foi preciso elaborar uma tabela para não fazer confusão nos registros.

Ao conversar com as meninas em roda, sentadas na mesa verde do pátio inferior descoberto (no dia 30 de agosto de 2018), expliquei sobre o meu objetivo de acompanhá-las nos recreios e, que seria necessário elas escolherem outro nome, a fim de preservar suas identidades na divulgação da pesquisa. Algumas meninas aceitaram prontamente a proposta, outras

[...] questionaram esta necessidade e, até mesmo, deixaram esta etapa para preencher por último. Uma menina do 2º ano, por exemplo, ao invés de colocar um nome fictício colocou um apelido, de

abreviação do seu nome. Outras crianças, tiveram mais facilidade de libertar a imaginação para esta atividade. A menina A. do 1º ano me surpreendeu ao registrar, como seu nome fictício, o meu nome. Ela perguntou e registrou meu nome, tal como ouviu e depois fez uma flor no espaço do desenho/símbolo (MAXIMO, DC5, 2018, p.6).

Com relação ao horário de recreio há um aspecto essencial para destacar. As crianças de 1º e 2º anos contam com um tempo total de 30 minutos de recreio, sendo: 20 minutos no pátio e 10 minutos para alimentar-se com a merenda, que ocorre no refeitório. No refeitório elas são acompanhadas pelas respectivas professoras. Já as turmas de 3º, 4º e 5º anos contam com 20 minutos total de recreio, sem a presença do (a) professor (a), precisando se organizarem entre a merenda (ir para o refeitório) ou ficar no pátio fazendo outras atividades²⁴.

Após esta primeira etapa, conversei com a coordenadora pedagógica, e ela me deu a sugestão de analisar as fichas de identificação das crianças que ficam arquivadas na secretaria e também conversar com as professoras das turmas respectivas. Assim, após autorização da diretora tive acesso às fichas das crianças, em períodos precedentes ao recreio, na sala dos professores (as). Estes documentos foram preenchidos pelos familiares, responsáveis, das crianças no ato da matrícula.

Com relação às conversas com as professoras, todas aconteceram nas salas de aula. As três professoras dedicaram muita atenção ao compartilharem informações importantes sobre as crianças, relacionadas as atividades acadêmicas. Como os demais funcionários da escola que aparecerão na pesquisa, identificarei as professoras por letras aleatórias do alfabeto, a fim de manter em sigilo suas identidades nesse trabalho.

A primeira conversa aconteceu no dia 28/09/2018, na sala do 2º ano D da professora X, onde, dialogamos sobre as nove meninas da pesquisa. A segunda conversa foi no dia 03/10/2018, na sala da professora Y. do 1º ano C, na qual conversamos sobre as quatro meninas da pesquisa. E, a última conversa aconteceu com a professora Z., do 3º ano B, no dia 04/10/2018, sobre a única menina da turma, envolvida com a pesquisa.

²⁴ O recreio da escola, em análise, ocorre em dois períodos distintos: das (9h20) 9h30 às 9h50, com 220 crianças em média e, das (14h50) 15h00 às 15h20, com 200 crianças aproximadamente.

A seguir, a fim de tornar mais visível a relação crianças-turmas/ano, apresentamos um quadro com três colunas, que do sentido da esquerda para direita representam, respectivamente: a turma das crianças envolvidas na pesquisa; A quantidade de crianças participantes do estudo, dentro destas turmas; A quantidade total de crianças de cada uma destas salas e, na última linha, o número total de participantes da pesquisa, considerando que todas as crianças envolvidas são do sexo feminino.

Quadro 1- Dados obtidos junto à escola e as respectivas docentes de turma, em 2018.

TURMA ESCOLAR 2018	QUANTIDADE DE CRIANÇAS NA PESQUISA DO RECREIO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR SALA
1º ANO C	4	27
2º ANO D	9	27
3º ANO B	1	27
TOTAL DE CRIANÇAS NA PESQUISA	14	

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

As meninas apresentam diferentes níveis socioeconômicos e histórias de vida. Moram em bairros vizinhos à escola, se deslocam diariamente para a mesma por meios de transportes, como: vans, bicicletas, ônibus ou mesmo a pé. Assim, muitas crianças chegam à escola acompanhadas pelos pais, porém, há os que não residem com os pais, conforme consta nos documentos oficiais da instituição (Proposta Pedagógica; Plano de Gestão, 2018).

Conforme análise do Plano de Gestão da escola em questão, verificamos que atualmente a escola é composta por uma maioria de crianças pertencentes às classes populares urbanas média, mas também, há uma parcela de responsáveis pelas crianças que são trabalhadores, sem ensino superior completo ou estão desempregados e precisam recorrer a auxílios do Governo, como: o programa Bolsa Família, instituído durante o governo Lula em 2004. Deste modo, os pais desejam que seus filhos tenham uma qualidade de educação que muitos deles não alcançaram, se considerarmos que uma “[...] parcela significativa de pais não tiveram acesso à escola, contingente

considerável de analfabetos ou alfabéticos funcionais [...]” (Plano de Gestão, 2018, p. 19).

Para visualização de demais características das quatorze meninas participantes dessa pesquisa, trazemos uma tabela informativa, confeccionada conforme as fichas de identificação das crianças, acessadas na escola, nos dias 26 e 27 de setembro de 2018. Essa tabela, dividida pelo ano escolar das crianças, contém os seguintes dados delas: idade, data de aniversário/nascimento, profissão dos pais (sendo, algumas dessas, informadas e/ou reforçadas nas falas das próprias crianças no recreio), se a mesma apresenta algum problema de saúde, como ela chega na escola e como está constituída sua composição familiar.

Quadro 2- Dados das meninas da pesquisa

INFORMAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS		
Ano escolar	Nome fictício	Dados da criança
1º ano C	Elisabete	Idade: 7 anos e 3 dias (conforme data da pesquisa- 23/08/2018). Nascimento: 20/08/2011; Profissão da mãe: cabeleireira; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? De carro. Com parentes (prima); Quantas pessoas moram com ele (a): (1) avó; *Informação fornecida pela criança, quando perguntei sobre a profissão do pai (10/10/2018): o pai faleceu, em uma penitenciária da cidade. Atualmente a mãe mora com seus outros dois irmãos mais velhos e, o namorado. E, ela mora com a avó.
	Manu	Idade: 6 anos, 6 meses e 6 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 22/02/2012; Profissão da mãe: diarista; Profissão do pai: porteiro; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Andando, com os pais; Quantas pessoas moram com ele (a): (3) mãe e dois irmãos.
	Ana Julia	Idade: 7 anos, 4 meses e 19 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 04/04/2011; Profissão da mãe: cozinheira; Profissão do pai: ----- (este dado não estava na ficha e a criança também não soube responder- ela não mora com o pai). Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Com mãe; Quantas pessoas moram com ele (a): (4) mãe, tio e 2 irmãos.
		Idade: 6 anos, 9 meses e 27 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 27/10/2011;

	Cristina	<p>Profissão da mãe: do lar; Profissão do pai: gerente; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Andando a pé. Com os pais; Quantas pessoas moram com ele (a): (2) mãe e pai.</p>
2º ano D	Liza	<p>Idade: 8 anos, 3 meses e 8 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 15/05/2010; Profissão da mãe: dona de casa; Profissão do pai: salgadeiro; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Andando, com os pais; Quantas pessoas moram com ele (a): (4) mãe, pai e 2 irmãos.</p>
	Lila	<p>Idade: 7 anos, 11 meses e 14 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 09/09/2010; Profissão da mãe: aposentada; Profissão do pai: operador de máquina; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? De carro, com os pais; Quantas pessoas moram com ele (a): (2) mãe e pai.</p>
	Elini	<p>Idade: 7 anos, 6 meses e 21 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 02/02/2011; Profissão da mãe: operadora de Hortifruti, no supermercado; Profissão do pai: pedreiro; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Van; Quantas pessoas moram com ele (a): (1) mãe.</p>
	Mia	<p>Idade: 7 anos, 10 meses e 13 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 10/10/2010; Profissão da mãe: faz sobancelha das pessoas (informação obtida com a criança); Profissão do pai: faz lanche pra vender (informação concedida pela criança); Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? De carro, com os pais; Quantas pessoas moram com ele (a): (2) mãe e pai.</p>
	Bia	<p>Idade: 7 anos e 10 meses (conforme data da pesquisa). Nascimento: 22/10/2010; Profissão da mãe: dona de casa; Profissão do pai: vigilante; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Outro meio (moto), com os pais; Quantas pessoas moram com ele (a): (2) mãe e pai.</p>
	Ysabely	<p>Idade: 8 anos, 4 meses e 3 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 20/04/2010; Profissão da mãe: diarista; Profissão do pai: motorista; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Van ou ônibus; Quantas pessoas moram com ele (a): (4) mãe, padrasto e 2</p>

		irmãos.
	Corujinha Nini	Idade: 8 anos e 25 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 29/08/2010; Profissão da mãe: faxineira- autônoma; Profissão do pai: ajudante; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Andando a pé, com os pais. Quantas pessoas moram com ele (a): (2) mãe e pai. A criança também tem 3 irmãs casadas (última informação fornecida pela criança, ao me comparar com uma de suas irmãs- em 27/09/18).
	Isa 2	Idade: 7 anos, 8 meses e 8 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 15/12/2010; Profissão da mãe: atendente; Profissão do pai: garçom; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Andando a pé, com os pais. Quantas pessoas moram com ele (a): (3) mãe e 2 irmãos.
	Isabela	Idade: 8 anos, 1 meses e 20 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 03/07/2010; Profissão da mãe: vendedora de lanches; Profissão do pai: --- (sem dados. A criança não mora com pai); Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? Carro, com a mãe. Quantas pessoas moram com ele (a): (3) mãe, padrasto e 1 irmão.
3º ano B	Isa3	Idade: 8 anos, 5 meses e 3 dias (conforme data da pesquisa). Nascimento: 20/03/2010; Profissão da mãe: do lar; Profissão do pai: pintor; Aluno (a) tem problema de saúde: não; Como o (a) aluno (a) chega e deixa a escola? E como quem? andando a pé ou de carro. Com os pais ou parentes (avó); Quantas pessoas moram com ele (a): (4) mãe, pai e 2 irmãos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

Visando uma satisfatória organização, seguiremos a apresentação por ordem crescente das turmas, das participantes dessa pesquisa.

No primeiro ano C, participaram da pesquisa: a Elisabete; a Manu; a Ana Julia e a Cristina. Do segundo ano D, tivemos a participação da: Liza; Lila; Elini; Mia; Bia; Ysabely; Corujinha Nini; Isa2 e Isabela. E, do terceiro ano B, tivemos a: Isa3²⁵ (foi necessário numerar: Isa 2 e Isa3, pela escolha dos mesmos nomes fictícios entre as meninas. Assim, a pesquisadora precisou relacionar os números aos mesmos, indicando os respectivos anos do ensino fundamental cursados pelas meninas).

²⁵ Todos os nomes são fictícios

Como características das meninas, detalhamos os seguintes aspectos observados e extraídos das conversas com as professoras²⁶:

Do primeiro ano, conhecemos a Elisabete, uma menina afro brasileira, de cabelos curtos e castanhos. Ela completou sete anos de idade em agosto de 2018. Aprecia muito a companhia da Ana Julia no intervalo. É uma menina alegre e ativa. Ela escolheu esse nome 'Elisabete', como homenagem à sua tia. Sempre participa da merenda da escola sem desperdícios e, também gosta de compartilhar dos lanches das amigas no pátio. Conforme a professora Y., a Elisabete é muito amiga da Ana Julia na sala. É uma menina que já está alfabética e consegue acompanhar muito bem as disciplinas, principalmente matemática. E, nas brincadeiras em sala, gosta de assumir posição de líder.

A Manu, do primeiro ano, é uma menina de pele clara, com cabelos escuros e ondulados, na altura do ombro. Ela utiliza óculos colorido e gosta muito de conversar. Completou seis anos de idade, em fevereiro de 2018. Aprecia levar brinquedos para o recreio e também gosta de levar ao pátio: bloquinhos de papel, copo, cola, lápis. Diz que quer ser professora quando crescer e faz amizades sem dificuldades, com crianças de outras salas. Conforme a sua professora Y., ela se alfabetizou recentemente e apresenta uma oralidade bem desenvolvida. Melhorou muito em sala, pois quando chegou na escola não fazia nada no caderno. Devido à sua dificuldade de visão, precisou ser colocada nas carteiras da frente da sala. Tem uma mãe muito envolvida no seu processo educativo. É uma menina participativa em aula, muito esperta e inteligente e, gosta muito de conversar com a professora.

A Ana Julia, do primeiro ano, também é afro-brasileira e apresenta cabelos cacheados até a altura dos ombros. É uma menina curiosa e cheia de energia, que completou sete anos de idade. Gosta muito da Elisabete, que inclusive a chama de prima. Não esteve tão presente nas brincadeiras das meninas do 2º ano, preferindo as meninas da sua turma. Contudo, também brincou em alguns dias com as demais meninas da pesquisa e, participou das etapas: do desenho e da conversa sobre o mesmo. Conforme Y., a aluna termina as atividades com rapidez na aula e ama desenhar. Nos eventos da escola não é muito participativa. É uma menina que apresentou grande avanço

²⁶ As informações das crianças, durante a conversa com as professoras, foram anotadas em um papel e depois digitadas no computador.

no processo de alfabetização. Na merenda, às vezes se recusa a comer. Gosta de se envolver em brincadeiras com os meninos.

Cristina, também do primeiro ano, apresenta pele clara, cabelos ondulados e castanhos. Ela ficou um pouco tímida no começo, mas depois que se familiarizou comigo, falava com segurança. Ela tem 7 anos e conforme sua professora Y., a Cristina é bem quieta em sala de aula, é uma aluna dedicada e já está alfabetizada. A mãe é muito presente na vida escolar da filha e também é uma professora, não atuante no momento, mas formada no curso de letras. A professora nunca chegou a conhecer o pai da aluna. Apesar de tímida é uma menina muito participativa, que brinca tranquilamente com as meninas e os meninos da turma, além de caprichar em atividades como desenhar.

As crianças, sujeitos da pesquisa, do 2º ano serão apresentadas a seguir.

A Liza é uma menina de pele clara, cabelos longos, lisos e loiros. Ela já completou oito anos de idade. É muito tímida, quase não fala com adultos, principalmente quando desacompanhada das amigas. Ela anda sempre junto com suas duas melhores amigas: a Bia e a Ysabely. Ela gosta muito de sentar no recreio com suas amigas, para lanche e, depois pular corda. Segundo sua professora X. a Liza é uma menina muito meiga e tímida. Com relação às amizades, ela anda e conversa muito com a Bia e a Ysabely mas, às vezes, não quer conversar com ninguém da turma. Por ser uma menina muito tímida, ela não participa em aula e também não participa muito em eventos da escola.

A Lila é uma menina com cabelo ondulado, longo e castanho médio. Tem oito anos de idade. É uma menina que prefere não ser centro das atenções, muito educada e simpática. Todo recreio senta para comer seu pão e seu suco ou achocolatado, segurando uma lancheira rosa. Com frequência, parece não se importar de dividir o seu lanche com as amigas e, assim, sempre é bem acompanhada pelas meninas do 2º ano D. Quando pode, leva brinquedos de pelúcias para o recreio. Não gosta de usufruir tanto da merenda da escola. Apresenta leitura fluente e bom desenvolvimento nas atividades, sendo muito participativa nos eventos escolares.

A Elini é uma menina de pele clara, com cabelos lisos até na altura do ombro, de cor mel. Tem sete anos de idade, é carinhosa e participativa. No começo da pesquisa, foi muito atenciosa comigo, além de carinhosa. Decidiu

rapidamente colocar o meu nome, como sendo, seu nome fictício. Gostava de colo, de dar a mão, de abraçar e ficar próxima nos recreios. Não mantinha muito afinidade com as outras meninas da sala, mas conseguia brincar com elas no pátio. Às vezes, preferia ficar sozinha e não falava nada durante o recreio, mas me seguia com as demais meninas, que participavam da pesquisa.

A Mia tem 8 anos de idade. É uma menina com cabelo liso, na altura do ombro, castanho-claro. Ela aprecia fazer truques de mágica para as amigas no recreio, apenas com as mãos. Truques que aprendeu acompanhando vídeos do canal YouTube. A Mia sempre tinha uma ideia de brincadeira para os recreios, e era sempre muito companheira. Conforme a professora X., a Mia é uma ótima aluna, mas falta demais às aulas. É uma menina muito sociável e participativa em aula. Ela fica quieta em sala e faz todas as atividades indicadas, apresentando leitura e escrita fluentes. Estuda nesta escola desde o primeiro ano do ensino fundamental e, sempre manteve notas boas nas disciplinas.

A Bia também tem 8 anos de idade. É uma menina com pele clara, cabelo ondulado e preto. Tímida, mas muito caprichosa e atenciosa, participou de alguns recreios, mas também precisou se ausentar para a Bahia por um mês, devido a interesses familiares. Tem como melhores amigas a Liza e a Ysabely. Conforme a professora X., a Bia muda com frequência de escola, intercalando semestres. Assim, por questões familiares ela muda para a Bahia e retorna. É uma das melhores alunas da sala, em desempenho curricular e já tem domínio da letra cursiva, e também apresenta cadernos organizados.

A Ysabely completou oito anos de idade em 2018. É uma menina de pele parda, magra e mais alta do que as meninas da sala. Tem cabelos lisos e pretos até a cintura. Muito carinhosa e meiga, tem como melhores amigas a Liza e a Bia. Se aproximava no recreio, sempre em silêncio. Após lanche, com as duas melhores amigas (Bia e Liza), vinha brincar com as demais meninas da pesquisa. Ela que trouxe suas amigas para participar da pesquisa e, com maior frequência, estava presente nos recreios. Conforme a sua professora X., a Ysabely é uma menina muito esperta. Talvez, até por influência do que escuta na família, a menina profere palavras com ausência de algumas letras, como *r* e *s*. Mesmo tendo os pais ausentes das reuniões pedagógicas, realiza

todas as tarefas de casa. Devido a ausência familiar, ela também não costuma frequentar os eventos promovidos pela escola.

A Corujinha Nini, ou C. Nini tem 8 anos de idade. É uma menina muito carinhosa. Ela tem cabelo longo e castanho, que com frequência estava amarrado com trança. Infelizmente, no quesito saúde, e considerando sua altura, ela apresenta algum nível de obesidade infantil. Ela nunca levou lanche no recreio, mas sempre participou da merenda da escola. Ainda, de acordo com a professora, a C. Nini é uma menina muito atenciosa e inteligente, que veio de São Paulo e, entrou na escola apenas este ano. Com o apoio da família ela está se dedicando a fazer regime, pois entende que se encontra acima do peso para sua idade e isso a incomoda muito. No horário da merenda, por exemplo, ela pergunta à professora se pode ou não repetir a comida. A família dela obtém ajuda do programa Bolsa Família. Ela lê e escreve bem e, sua mãe é muito presente nas propostas escolares. Ela se relaciona melhor em brincadeiras com os meninos, e em sala, conversa mais com a aluna V., que também é nova na escola (mas não chegou a participar da pesquisa).

A Isa2 tem oito anos de idade. É uma menina curiosa e aparenta um semblante sério. Ela tem cabelos castanhos e cacheados até a linha do ombro. É uma menina que gosta de brincar mais com as crianças da sua idade, como a Lila. Conforme a professora, a aluna tem um ritmo mais lento de aprendizagem em sala, não sendo tão participativa em eventos escolares.

A última menina do 2º ano D é a Isabela, que completou oito anos de idade em 2018. Ela é magra, com pele parda, cabelo liso e preto. É uma menina que está sempre sorrindo e animada para brincar. Ela anda muito com a Lila nos recreios e, depois de lanche com ela, aprecia bastante: pular corda e dançar.

E, a última menina das quatorze, está no 3º ano B. Seu nome fictício é Isa3. Tendo completado 8 anos de idade, a Isa3 é uma menina de pele bem clara, cabelos escuros, ondulados, que com frequência, ficavam amarrados com elástico. Em determinados recreios, trazia de casa um cachorro de pelúcia, na cor Pink, dando vida e voz ao brinquedo. Foi a única menina interessada na pesquisa, de sua turma. Ela se aproximou de mim, por intermédio deste brinquedo- um cachorro de pelúcia Pink. Ao me mostrar seu objeto lúdico e, vendo minha receptividade ao interagir com este e ela, foi o

necessário para aproximá-la da pesquisa. O interessante é que ela saía para o recreio em horário diferenciado das outras crianças de 1º e 2º ano, logo, quando descia para comer, as demais meninas da pesquisa já estavam se direcionando ao pátio. Muitas vezes, ela preferiu fazer seu lanche no pátio conosco, do que ficar no refeitório. Logo, brincando, ela também aproveitava para compartilhar das bolachas recheadas que trazia. A Isa3, no recreio, gostava muito de brincar com um dos meninos da sala. Já, conforme dados obtidos junto a professora Z., sabemos que a Isa3, frequenta a escola desde o 1º ano (2016), mas está com a professora Z. desde o 2º semestre de 2017. A aluna ainda não está alfabetizada, encontrando-se no nível silábico com valor sonoro. Assim, registra as vogais, mas tem dificuldade em escrever palavras completas, reconhecendo as consoantes. Assim, ela conseguiu registrar no termo de pesquisa, apenas seu primeiro nome.

Das quatorze meninas da pesquisa, sete se enquadram em uma estrutura familiar nuclear, formada por: mãe, pai e, talvez, irmãos. E sete crianças, em uma situação familiar monoparental ou formada por uma configuração com: padrasto, tio, avó ou só a mãe. Das profissões identificadas dos familiares, não foi possível identificar se os pais possuem formação superior, sendo grande parte das profissões concentradas na prestação de bens de serviços do setor terciário. E, sobre as idades, identificamos que a criança mais velha da pesquisa tinha 8 anos, 5 meses e três dias e a mais nova 6 anos, 6 meses e 6 dias (conforme a data do levantamento- 23/08/2018).

3.4- Instrumentos de coleta e análise de dados

Para a realização da pesquisa, adotamos duas etapas: bibliográfica e de campo. Como informações colaborativas ao estudo (mas, sem uso como objeto de análise), tivemos ainda acesso a alguns documentos compartilhados pela escola, como: as fichas de identificação das crianças, o Plano de Gestão e o Projeto Pedagógico quadrienal (2015-2018)²⁷. Também contamos com o diálogo, sobre as crianças, com as professoras de três turmas, como foi apresentado.

²⁷ Análise dos documentos em 06 de setembro de 2018.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa de campo foram: observação participante e entrevista semiestruturada (na perspectiva de narrativas infantis) com auxílio dos desenhos produzidos pelas crianças. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em grupos previamente estabelecidos entre as meninas, no próprio recreio escolar.

Para sustentação da realização das entrevistas, recorreremos aos estudos de Araújo e Formosinho (2008). Nesse sentido, consideramos os seguintes aspectos para as entrevistas: o contexto da entrevista, considerando que quanto mais familiar para a criança, mais rico serão os dados obtidos e menor a sensação de ansiedade; a flexibilidade para com as respostas da criança, no uso da entrevista semiestruturada informal (adequada ao nível de compreensão das crianças), evitando questionamentos diretivos e fechados; o uso de desenhos, feitos pelas próprias crianças, para iniciar o diálogo; a divisão em pequenos grupos, ou pares infantis, no qual “[...] se a criança pode escolher os pares que a vão acompanhar, poderá esbater esta inibição [...]” (ARAÚJO; FORMOSINHO, 2008, p. 21).

Na etapa de pesquisa de campo, optamos pelo instrumento de observação participante que, conforme Vianna (2007, p. 50) possibilita na pesquisa uma percepção das pessoas, com suas culturas e expressões, verbais ou não verbais, indicando que “[...] o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”, e que, portanto;

[...] como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados. Além disso, o pesquisador pode estudar suas emoções e reações, como fonte de viés, e analisar em que medida suas ações foram influenciadas por seus sentimentos (VIANNA, 2007, p. 33).

A escolha pela observação participante também está relacionada a uma observação *aberta*, e não observação *oculta*, pois, antes mesmo do início do trabalho a pesquisadora informou aos sujeitos, neste caso, as crianças e o corpo de funcionários da escola que, no momento de recreio haveria um estudo com levantamento de dados de agosto a dezembro de 2018. A dificuldade deste encaminhamento metodológico é lidar com diversos dados, que exigem toda a atenção do observador durante o processo de inserção e socialização com as pessoas do campo devendo, nesta participação, conservar uma

postura de abertura, com disponibilidade para escutar, identificar e descrever os processos vivenciados (VIANNA, 2007).

Lüdke e André (1986) destacam que a observação participante enquanto valioso instrumento para a investigação científica, recebe um espaço privilegiado entre as abordagens de pesquisa da área educacional. Planejamento é essencial, antes mesmo de entrar em campo com as crianças pois, sem isso, o observador se perde entre os diversos dados do processo;

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.25).

Como apoio/suporte de coleta de pesquisa de campo, também foram utilizadas as produções de desenhos infantis, resultando em quatro (4) registros de diários de campo. No entanto, cabe dizer que esses desenhos ou mesmo diários de campo provenientes dessa produção não serão tomados como objetos – materiais para análises de dados, mas somente como suporte desencadeador (no caso do desenho) para narrativas infantis que ocorreram nas entrevistas.

Houve uso de gravador de voz para conseguir registrar falas – narrativas das crianças, durante o recreio, utilizado nas coletas com as observações e nas entrevistas. Mas, considerando que o espaço do pátio escolar é aberto, não circunscrito e o recreio envolve oportunidade para grande interação e variados sons, vozes, risadas, músicas destacamos que, mesmo com a gravação, tivemos limitações na identificação de algumas narrativas infantis.

Como instrumento para registro dos dados, utilizamos diários de campo ou conhecidas também como notas de campo, com descrição da realidade a ser conhecida e com comentários do observador, incluindo registros descritivos e reflexivos para cada dia da observação participante. Cabe destacar que no caso das entrevistas, também foi realizada a transcrição das mesmas, na perspectiva de diários de campo.

Autores como Costa (2002) e Lopes et al. (2002) elucidam que o diário de campo é uma ferramenta fundamental na prática educativa, capaz de captar

tanto os objetos/sujeitos da análise, quanto o olhar do próprio pesquisador. O diário é revelador de dimensões da realidade social e, a fim de obter um registro mais fidedigno aos fatos, aconselha-se escrevê-los logo após a saída do espaço, em um ambiente tranquilo e com os recursos necessários. Por este motivo, este recurso foi muito utilizado ao decorrer de toda pesquisa, incluindo notas de campo nestes diários.

As notas de campo (ou diários de campo) também são recursos essenciais ao pesquisador, inserido na abordagem qualitativa, pois apresentam “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [...]” dos dados (BOGDAN; BIKLEN. 1994, p.150). Ter bons resultados, na análise do estudo, depende de notas de campos bem detalhadas e precisas. Cabe destacar que as notas de campo ou diários de campo serviram ainda como ferramenta de suporte de dados para informações sobre as crianças, apresentadas na subseção 3.4, da seção de metodologia.

Com início em agosto e término em dezembro de 2018, foram registradas 181 páginas, dos vinte e oito (28) diários de campo: envolvendo dezesseis (16) diários construídos de observações participantes no recreio escolar, cinco (5)²⁸ datas para realização dos desenhos no pátio escolar, com quatro (4) diários produzidos e mais oito (8) transcrições em modelos de diários de campo, das entrevistas com as crianças sobre as produções gráficas - desenhos elaborados, com as quatorze meninas.²⁹

Foram muitas horas em campo, além dos dias que estivemos na escola para conversar com a diretora, com as três professoras e, até mesmo no dia que as crianças não tiveram recreio, mas apenas desceram para o refeitório e, em seguida, subiram à sala, devido à avaliação do SARESP³⁰, (MAXIMO, DC26, 2018).

²⁸ As cinco idas a campo para realização dos desenhos, resultaram em quatro diários, pois dois foram feitos no mesmo arquivo (referente à aplicação do desenho para a Bia, em 29 e 30/11/18).

²⁹ Nas datas do desenho e da conversa sobre o mesmo há dias a mais, pois, foi preciso retornar à escola, para a coleta acontecer com a aluna Bia, que estava na Bahia.

³⁰ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Avaliação aplicada na escola, em 27 e 28 de novembro de 2018.

Em relação à produção dos desenhos pelas crianças, compreendemos que:

O desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de uma maneira mais importante, faz referência ao inconsciente. Não devemos esquecer-nos de que o que nos interessa é o simbolismo e as mensagens que o desenho transmite-nos, não sua perfeição estética (BÉDARD, 2013, p. 8).

Os desenhos foram parte de uma das sugestões indicadas no X Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSCar.

Para a produção dos desenhos, foram elegidos temas-perguntas, considerando a questão de pesquisa e objetivos desse estudo, com flexibilidade do interesse de resposta das meninas, para a elaboração das produções e conversas posteriores. Os temas foram: 1- o que é recreio para você? 2- O que você acha sobre o tempo e espaço do recreio? e 3- O que você aprende no recreio? Dentro destes grandes temas, foi solicitado ainda que as crianças desenharem o que mais gostam de brincar/ fazer no espaço do recreio, tal como, com quem gostam de ficar/brincar/lanchar, no pátio.

Os desenhos foram realizados em três datas, nos dias: 22/10/2018; 31/10/2018 e; 01/11/2018.³¹ Todos os desenhos foram realizados na área das mesinhas, do pátio inferior descoberto da escola, pois se apresentou como o lugar possível para acomodar o maior número de crianças, distribuindo e apoiando os papéis e, os instrumentos para o desenho (lápiz de cores e canetinhas hidrocor coloridas ofertados pelas pesquisadora). Contudo, as crianças buscaram outros meios de realizar esta atividade, em decorrência do calor do local.

Sentamos na mesa amarela. A Elini, preferiu sentar no chão, realizando seu desenho sobre a pasta das folhas, no colo. A Mia e a Manu sentaram-se no chão e apoiaram as folhas sobre o banco verde, tentando fugir do sol quente; A C. Nini começou o desenho sobre a mesa, mas não conseguiu ficar ali por muito tempo e, logo, se juntou as demais meninas para pintar sobre o banco. A Ysabely e a Liza, que chegaram um pouco depois ficaram na mesa (MAXIMO, DC 17, 2018, p. 3).

³¹ Nos dias 29 e 30 de novembro, precisei aplicar o desenho em separado para a Bia, que estava na Bahia, nas datas referidas. Outras crianças também participaram deste momento com ela, como suas duas amigas.

Durante a realização dos desenhos, algumas meninas pediram mais folhas de papel, ou para fazer mais um desenho ou porque consideraram ter errado ou não gostaram do primeiro. Outras crianças, que não estavam na composição do agrupamento de sujeitos da pesquisa, também quiseram e desenharam e isso não foi proibido. No entanto, esses registros de crianças que não estavam nos agrupamentos de sujeitos de pesquisa não serão tomados como objetos de análise, nessa pesquisa. Mas, também houve sujeitos da pesquisa que não quiseram produzir o desenho, neste primeiro dia, como a Lila e a Isabela. Por entendermos que a criança “deve desenhar por prazer, nunca por obrigação” (BÉDARD, 2013, p.8), oferecemos a possibilidade de desenho, em outras datas. Assim, buscamos considerar: as vontades e interesses das crianças, o fato de não terem conseguido terminar o desenho em apenas um tempo do recreio escolar e as possíveis ausências em algum destes dias.

Algumas meninas desenhavam tranquilamente, outras mais rápido, manifestando interesse em terminar a atividade para aproveitar o recreio e brincar. Assim, quando a corda ou a música eram disponibilizadas, algumas crianças deixavam o desenho, alegando que finalizariam essa produção, em outra data:

Quando começou a música do recreio dirigido notei que a Lila e a Isabela quiseram terminar o desenho rápido, pra sair e dançar com as demais crianças. A Cristina foi outra criança que começou desenhando com total capricho, mas terminou o desenho para poder aproveitar o recreio. Fato, também perceptível nos traçados dos rostos dos personagens, de seu desenho (MAXIMO, DC18, 2018, p.10).

O total de registros das quatorze meninas, neste trabalho, foram vinte e quatro desenhos. Estes se encontram anexos ao final da dissertação. Entendemos a importância do desenho enquanto linguagem destas crianças, que expressam capacidade criativa e humana, assim, muitos aspectos não captados são ligados e significados, nos traçados infantis e no caso dessa pesquisa, como suportes importantes para o desencadear e motivar as entrevistas, na perspectiva de narrativas infantis (MARTINS FILHO, 2011). A entrevista semiestruturada que conforme Martins Filho (2011, p. 100), “[...] para

além de simplesmente desenhar, é necessário elaborar uma interpretação dos desenhos a partir dos olhares e falas de seus autores – as crianças”.

Quadro 3- Quantidade de desenhos feitos pelas meninas

24 Desenhos- Tema Recreio	
Um desenho:	Liza, Ana Julia, Elisabete, Cristina, Elini, Mia, Isabela e Bia;
Dois desenhos:	Isa3, Isa2, C. Nini e Lila;
Três desenhos:	Ysabely
Cinco desenhos:	Manu

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

A escolha da entrevista semiestruturada deve-se à riqueza de possibilidades que oferece, oportunizando perguntas, em uma dinâmica de investigação flexível, que respeita a espontaneidade e as escolhas do entrevistado (TRIVIÑOS, 1987; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a realização da entrevista, seguimos um roteiro com aproximação das questões que nortearam a realização dos desenhos. Contudo, as questões não seguiam uma ordem, podendo variar conforme os interesses infantis, despertados pelos desenhos e, sempre, respeitando as falas os gestos e os silêncios das crianças. As questões foram: 1- O que é recreio para você? 2. Do que você gosta de brincar? 3. E como gostaria que fosse o recreio? 4. O que você acha sobre o tempo e espaço do recreio? 5. E você aprende no recreio, me conte?

A fim de organizar estas conversas, também foi necessário estabelecer pequenos grupos (G1 a G5), de duas a três crianças por datas, compondo cinco grupos. Porém, depois ainda tivemos que criar mais um (G6), pois a Bia ainda estava na Bahia. Assim, as crianças escolheram seus pares/trios para a conversa dos desenhos, que aconteceu em dois ambientes distintos: no recreio e na biblioteca da escola.

Inicialmente, projetei todas as conversas com as crianças no recreio. Contudo, alguns imprevistos me levaram a realizar parte da conversa com algumas crianças no recreio e, outra parte, na biblioteca. Na primeira data, 05/11/2018, que estive no recreio para conversar com o G1 (que após as

primeiras rejeições, para conversar, precisei renomear os grupos trocando o título G1 para G5- para minha própria organização), duas das três meninas do grupo (Ana Julia e Elisabete) rejeitaram a proposta. No dia seguinte também, 06/11/2018, logo precisei mudar a ordem dos grupos, mas não as integrantes. Assim, fui;

[...] conversar com a Elisabete e a Ana Julia no refeitório, pois além de estarem sentadas juntas eram parte do G1. Convidei-as para conversarmos no recreio sobre os desenhos, [...] a Elisabete olhou para a Ana Julia e buscou encontrar uma desculpa, após ver que a Ana Julia fez um sinal negativo para ela com o dedo. A ação foi rápida, mas consegui captar o momento do sinal da menina. A Elisabete argumentou pausadamente, tentando encontrar uma resposta: *“ahhhh.... A gente não pode. A gente tem que pegar um moleque de novo, porque ele bateu na minha cara”*. Ouvindo isso, argumentei que eu estaria no pátio, para quando quisessem conversar (MAXIMO, DC22, 2018, p, 2).

Eu tinha consciência da possibilidade da falta de alguma criança do grupo na data programada, por isso, levei mais desenhos e convidei o próximo grupo completo, que estivesse no pátio, para este momento. A disposição final dos grupos ficou estabelecida da seguinte forma, nas respectivas datas: G1 (Manu e Isa3) - 05/11/2018; G2 (Ysabely e Liza) - 07/11/2018; G3 (Mia, Lila e Isabela) - 07/11/2018; G4 (Elini, C. Nini e Isa2) - 07/11/2018; G5 (Cristina, Ana Julia e Elisabete) - 09/11/2018 e G6 (Bia e Ysabely) 05/12/2018.

No dia 06 de novembro, após nova rejeição do antigo G1 (que se tornou G5, na configuração final acima), busquei conversar com o G3. Encontrei certas dificuldades³² para conseguir o envolvimento delas na explicação dos desenhos e até, por isso, esse foi o único grupo que participou da conversa duas vezes (uma no recreio e outra, na biblioteca- dia 07 de novembro). As meninas, do G3, estavam lanchando e, percebi que elas deram respostas curtas, sem muito interesse na atividade. Outros fatores que também não colaboraram para a concentração do momento, foram: 1- A C. Nini que me chamou para conversar, durante a minha tentativa de conversa com o grupo; 2- A Isa3 que queria falar, explicar seu desenho, sem pertencer àquele grupo; 3- Distrações constantes dentro do próprio grupo, com alguns brinquedos e, até formigas; 4- A Manu que queria ficar no meu colo, quando eu estava sentada

³² Talvez pelo interesse em querer ocupar o horário para brincar.

no chão, tentando me concentrar nas meninas do G3. Conforme, registro do diário de campo 22;

Peguei os desenhos e coloquei-os sobre o chão para cada menina identificar o seu. A Mia me chamou e disse “*olha aqui*”, me mostrando sua cachorrinha de pelúcia, também chamada de Stela e seu passarinho azul de pelúcia [...] enquanto eu tentava me concentrar nas meninas, a Manu se aproximou querendo sentar no meu colo. Após elas identificarem seus desenhos eu perguntei o que elas fizeram ali. A Isa3 pediu “*eu, eu eu*”, porém ela já havia me explicado o desenho ontem. Falei para a Isa3 que hoje ela poderia conhecer o desenho das amigas, pois ontem ela já havia mostrado o desenho dela. [...] neste momento, a C. Nini me chamou de longe “*Heliny, vamo conversa!*”. Falei que iria após a Lila me explicar o desenho. A Mia, em seguida, falou “*tem um monte de formiga aqui*” (MAXIMO, DC22, 2018, pp.3; 4).

Assim, realizar a conversa no recreio implicou não precisar retirá-las da sala de aula, ou seja, não prejudicar a compreensão de algum conteúdo, mas por outro lado, no recreio, utilizaria do precioso tempo que elas tinham, para: conversar, brincar e lanchar no pátio. Contudo, o imprevisto, na mesma semana, ou seja, dias de chuva na escola desencadearam a mudança do espaço para a biblioteca. Eu tinha conhecimento de que, quando chovia as crianças ficavam no pátio central, mas “[...] nunca havia vivenciado isso na prática” (DC. 21, p.1). Assim nos dias 07 e 08 de novembro, aproximadamente, duzentas (200) crianças ficaram no pátio superior coberto. Para conversar com as meninas, neste ambiente, foi um enorme desafio, pois além de estarem agitadas, por ficarem limitadas a uma área pequena para brincar, ainda colocaram música alta e, o barulho tornou inviável a coleta.

Conversei com a professora X. do 2º ano C, após o recreio, para verificar se eu poderia conversar com alguns grupos de crianças na biblioteca. Também pedi autorização à coordenadora pedagógica da escola.

A professora X. havia me falado que se eu precisasse poderia retirar as meninas da sua sala, pois como ela já havia aplicado as provas, estava mais tranquila com o conteúdo dado às crianças. Ela até mesmo me indicou a biblioteca, próxima a sua sala de aula e que no momento estava desativada, como uma opção de realizar a conversa com as crianças [...] falou que o ambiente era mais tranquilo para ouvir as crianças do que no próprio recreio (MAXIMO, DC23, 2018, p.5).

A biblioteca da escola estava desativada, logo o pequeno espaço da biblioteca não é mais frequentado pelas crianças. Neste espaço, após o

recreio, consegui conversar com todos os grupos de meninas do 2º ano D, pois a turma já havia terminado as provas da semana. Já a turma do 1º ano C, estava em período de aplicação de prova de português e, por isso, com as quatro meninas do 1º ano, tive que desenvolver a conversa no recreio. E, a única menina do 3º ano, já havia conversado comigo sobre o desenho no dia 05 de novembro, ou seja, a Isa3 e a Manu, tornaram-se o novo G1 no lugar das meninas do 1º ano que rejeitaram a proposta, na mesma data. Logo, para organizar a conversa com as meninas do 2º ano;

Chamei três meninas do G4 para conversar na biblioteca. Depois, devolvendo-as na sala, convidei a dupla do G2 e, logo em seguida, o trio do G3. As conversas, em média, se desenvolveram em um tempo variado, entre 6 a 16 minutos por grupo. Comecei pedindo uma explicação sobre o(s) desenho(s) realizado(s) e, a partir destes, levantei perguntas para manter o diálogo com elas (MAXIMO, DC23, 2018, p. 6).

Foi interessante realizar a conversa na biblioteca, pois as crianças demonstraram saudades de ir naquele espaço. E, até mesmo após a data, algumas meninas pediram que voltássemos ali para conversar.

Por fim, destacamos que a forma de organização dos dados e de análise, apresentada na seção 4, terá inspiração na análise de conteúdo e será feita de modo qualitativo, à luz da literatura escolhida. Bardin (2011) traz a compreensão sobre análise de conteúdo, como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A fim de melhor organizar os dados, obtidos no recreio escolar com as crianças e registrados nos 28 diários de campo, fizemos uma primeira leitura flutuante ou leitura geral dos documentos, destacando em cores (verde, amarelo, azul e rosa) os trechos do material que se vinculam, com mais frequência, aos objetivos específicos deste trabalho. Identificando episódios (acontecimentos) ou temas frequentes (repetições ou constância de vivências) organizamos a apresentação dos resultados em dois grandes conjuntos de

dados, que nos possibilitaram construir seis categorias de diretrizes de análise, cada qual com suas respectivas unidades de registro.

A organização e apresentação dos resultados exigiu um trabalho sistemático, ao acessar cada diário, realizando profundas leituras para selecionar ou descartar trechos dos documentos em originalidade. Os resultados, que serão expostos na seção 4, estão divididos em quadros para proporcionar ao leitor uma melhor visualização e organização dos dados. Cada quadro apresenta uma categoria, sendo que: três são referentes aos diários de campo da observação participante e, os três demais, aos diários de campo das entrevistas. Das categorias dos diários de observação participante, temos: 1- *Exploração do espaço e do tempo no recreio*; 2- *Cultura lúdica* e 3- *Relações humanas no recreio*. Das categorias dos diários de entrevistas, temos: 1- *Expectativas para o recreio*; 2- *Organização do recreio* e 3- *Aprendizagens no recreio*. As unidades de registro de cada categoria, foram estabelecidas após junção das unidades de contexto ou unidades de sentido, extraídas de trechos dos 28 diários de campo, sendo analisadas e discutidas na própria seção de resultados. Para finalizar, há uma última seção com as considerações finais do trabalho.

SEÇÃO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa de campo realizada com as crianças em um pátio de uma escola de anos iniciais de ensino fundamental, em momentos de recreio escolar. Recordando que tivemos a participação de quatorze meninas no estudo, grupo que foi se constituindo no recreio. Não foi uma intenção da pesquisa a escolha por um grupo somente de meninas, mas, o agrupamento ocorreu pela própria escolha dessas crianças na participação e interesse pela pesquisa.

Sendo os momentos do brincar livre para a criança, cada vez mais restritos e cronometrados nas escolas, considerando a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, encontramos no recreio uma oportunidade de adentrar as culturas destas infâncias, em uma escola pública do município de São Carlos-SP. Entendendo que as crianças apresentam potencial para criar, interagir e transformar o brincar nos espaços que lhes são proporcionados, decidimos nos aproximar delas, com objetivo de compreender como participam no recreio e o que aprendem nesses momentos no pátio escolar. Para isso, intencionamos: atentar para os espaços que elas exploram no pátio escolar; como ocorrem as interações entre os pares infantis e, desses com os adultos; do que brincam e como organizam e utilizam o tempo no recreio escolar.

Para as seções de pesquisa de campo foi necessário fazer uma organização dos dados em dois grandes conjuntos de dados: aqueles advindos dos diários de campo com a observação participante e aqueles oriundos das entrevistas com as crianças. Para cada conjunto de dados são abordadas três categorias, totalizando seis categorias, como forma de organização dos dados, inspirados no método da análise de conteúdos de Bardin (2011), categorias que se estabelecem após definição das unidades de registro sucedidas pelas unidades de sentido ou de contexto. Assim, na subseção 4.1 e 4.2, traremos uma apresentação dos excertos dos diários (observação participante e entrevista, respectivamente) que comprovam os dados em questão. A discussão dos respectivos resultados será feita ao final de cada categoria.

Para facilitar a compreensão dos dados, elaboramos um quadro com os resultados dos diários de campo. Neste, as seis categorias serão abordadas na respectiva ordem.

Quadro 4- Categorias e unidades de registro a partir de análise dos diários de campo

FONTES	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTRO			
Observação Participante	1- Exploração do espaço e do tempo no recreio	No pátio central ou superior	No pátio inferior	Na biblioteca	No refeitório
	2- Cultura lúdica	Brincadeiras preferidas	Brinquedos no recreio	Criatividade em brincadeiras	
	3- Relações humanas no recreio	Interações: crianças-crianças e crianças-adultos	Interação por meio de brinquedos	Afetividade	
Entrevistas	1- Expectativas para o recreio	Lugares para brincar		Outros brinquedos e brincadeiras	
	2- Organização do recreio	Espaços		Tempo	Regras-organização
	3- Aprendizagens no recreio	Brincar		Regras-aprendizagens	

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

Nos diários de campo de observação participante elencamos três categorias:

Categoria 1- Exploração do espaço e do tempo no recreio, contando com as unidades de registro: no pátio central ou superior; no pátio inferior; na biblioteca; no refeitório.

Categoria 2- Cultura lúdica, com as unidades de registro: brincadeiras preferidas; brinquedos no recreio; criatividade em brincadeiras.

Categoria 3- Relações humanas no recreio, com as seguintes unidades de registro: interações: crianças-crianças e crianças-adultos; interação por meio de brinquedos e afetividade.

E, dos diários de campo das entrevistas, há mais três categorias:

Categoria 1- Expectativas para o recreio, tendo como unidades de registro: lugares para brincar; outros brinquedos e brincadeiras.

Categoria 2- Organização do recreio, possuindo como unidades de registro: espaços, tempo e regras-organização;

Categoria 3- Aprendizagens no recreio, com as respectivas unidades de registro: brincar e regras-aprendizagens.

4.1- Diários de campo de observação participante no recreio

Nessa subseção trazemos os resultados da pesquisa, com respectiva discussão teórica, após exposição de cada uma das três categorias mencionadas acima, referentes aos diários de campo das observações participantes do recreio.

4.1.1- Categoria 1- Exploração do espaço e do tempo no recreio

Na *Categoria 1- Exploração do espaço e do tempo no recreio*, temos quatro unidades de registro referentes aos acontecimentos relacionados ao uso do espaço e do tempo pelas crianças.

Quadro 5- Categoria 1: exploração do espaço e do tempo no recreio

Resultados dos diários da observação participante	
Categoria de análise 1	Unidades de registro
Exploração do espaço e do tempo no recreio	No pátio central ou superior
	No pátio inferior
	Na biblioteca
	No refeitório

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

4.1.1.1- No pátio central ou superior

Na unidade de registro: no pátio central ou pátio superior, caracterizamos este espaço, em duas grandes áreas (coberta e descoberta): área coberta, localizada logo após o refeitório, no qual as crianças dançam e formam filas, tendo por referência a série escolar. A área descoberta compreende o espaço logo após saída da área com cobertura, mas anterior a descida da arquibancada e das escadas, contendo as três amarelinhas desenhadas no chão e o local que as cordas são disponibilizadas. Devido as possibilidades lúdicas da corda, da amarelinha e da música, o pátio superior ou central foi muito utilizado e apreciado pelas crianças.

O pátio superior não possui bancos, como o pátio inferior. Neste pátio estavam sempre as duas inspetoras. O inspetor B. costumava ficar na quadra, ou entre as mesinhas do pátio inferior (área de maior concentração do público masculino).

O pátio superior ainda contém um brinquedo que foi pouco utilizado pelas crianças: a cesta de basquete menor, presa na parede. Como a bola nunca era disponibilizada fora da quadra, as crianças tinham que pensar em outra forma de utilizar a única cesta de basquete, do pátio superior. Quando questionei-as sobre como utilizavam-na, sem a bola, descobri com a C. Nini que elas improvisavam o próprio instrumento lúdico, com “[...] bolinhas de papel amassadas” (MAXIMO, DC23, 2018, p.2).

Em dias de chuva, os espaços eram limitados para as crianças, ou seja, aproximadamente duzentas crianças, de 1º a 5º ano, foram direcionadas a ficarem no pátio superior coberto (MAXIMO, DC22; DC23, 2018). Nesse dia, as cordas não foram disponibilizadas e nem a quadra coberta foi aberta. Em outros dias, as duas cordas também somente foram disponibilizadas, após um tempo de recreio decorrido (MAXIMO, DC27, 2018). A música foi garantida e, em dias de chuva, as escolhas do que e onde brincar ficaram limitadas e condicionadas à autorização do inspetor (a) (MAXIMO, DC15, 2018).

As crianças, como de costume, começaram a ocupar os pátios e espaços da escola para o momento do recreio. Não estava mais chovendo, nem sequer garoando. Contudo a alegria de explorar os espaços do pátio e, porque não as poças deixadas pela chuva, durou pouco. Logo as inspetoras K. e W. começaram a chamar as crianças

para subir ao pátio central coberto. Nem mesmo a quadra, que estava seca, foi possibilitada e aberta para o acesso das crianças, com oportunidade de desenvolvimento de outras brincadeiras, como por exemplo, a corda [...] Em outro momento, conversando com a Inspetora W. sobre o fato de não disporem a quadra em dias de chuva, perguntei, *“ali na quadra as crianças não podem ficar? Nem, assim, estando coberta?”* Ela disse, *“não. A gente tem medo. Uma que o espaço é maior. Ai vai ficar criança aqui, criança lá. Vai precisar mais gente pra olhar essas crianças. Agora se você for ver o espaço para eles saírem por aqui já é um espaço perigoso. E ali o vento molha, sabe?! Então a gente procura deixar aqui, se chover muito a gente abaixa o toldo na hora do intervalo”* (MAXIMO, DC23, 2018, pp.1; 2).

Com relação às músicas, durando aproximadamente dez minutos do tempo do recreio, foram tocadas em volume consideravelmente alto e, por trechos, dos quais identifiquei os seguintes estilos musicais: pop e funk. Ao menos uma vez na semana, as músicas fizeram parte da rotina lúdica das crianças no recreio. Era possível distinguir perfeitamente algumas dessas letras quando sentávamos nas mesinhas coloridas do pátio inferior, mas, quando brincávamos no pátio superior, o volume musical chegou a incomodar bastante, à mim e as meninas, dificultando escutar suas falas, mesmo sentadas ao meu lado e, também, atrapalhando nossa concentração em algumas brincadeiras realizadas, como: corre cutia e telefone sem fio (MAXIMO, DC25, 2018);

As músicas foram emitidas no pátio superior, em uma caixa de som preta. O repertório, com exceção das melodias que eu não conhecia, apareceu na seguinte ordem: *‘I’ve got a feeling - de Michael Jackson’; Vou Desafiar Você – MC Sapão; Amor Falso - Wesley Safadão e Aldair Playboy ft. Kevinho; Malandramente- Dennis e Mc’s Nandinho & Nego Bam; Luis Fonsi - Despacito ft. Daddy Yankee; Paradinha- Anitta; dentre outras três ou quatro músicas que não reconheci. Após isso as músicas repetiam [...]* (MAXIMO, DC23, 2018, p.4).

Anda foi possível perceber a importância dos espaços com sombras, pois em alguns dias, a incidência solar no pátio incomodou as meninas, a ponto de precisarmos trocar de lugar (MAXIMO, DC3; DC9, 2018). O fato do pátio superior ou central conter áreas abertas e, áreas sem coberturas, atendeu as necessidades de abrigo das crianças no recreio, considerando as variações climáticas e a possibilidade de exposição ao sol. Contudo, o fato de ter cobertura nem sempre implicava que o espaço poderia ser usufruído em dias de chuvas, como a quadra, por exemplo. Assim, quer por receio de acidentes, pela necessidade de outro inspetor para observar as crianças no espaço ou, pelo receio de que, no meio do caminho rumo à quadra, elas se desviassem

para outros lugares do pátio, à quadra permanecia fechada (MAXIMO, DC23, 2018).

As meninas da pesquisa, muitas vezes se organizaram no pátio central, de modo à dar preferência ao brincar do que atender às próprias necessidades de comer, beber água ou ir ao sanitário, ou seja, deixavam para fazer isso quando sobrasse tempo: ao final de recreio, no refeitório ou no retorno para a sala de aula.

A Elini estava indo para a fila ainda com um pão na mão, pois ela optou por brincar à comer. A C. Nini. gerenciava seu tempo entre brincar com a gente e tomar seu achocolatado da marca Toddy, na roda. Me despedi das meninas, correspondendo aos abraços. Na fila, houve o momento do Hino Nacional e em seguida, do Hino de São Carlos (MAXIMO, DC3, 2018, p.7).

Da organização no espaço do pátio central, ainda foi possível identificar que era utilizado todas às segundas-feiras, após o recreio, para o momento compartilhado de entoar o Hino Nacional e, em seguida, o Hino de São Carlos, com todas as turmas de crianças da escola;

4.1.1.2- No pátio inferior

O pátio inferior é outra área extensa e convidativa, na qual as crianças apreciam descer nos recreios. Compreendendo toda extensão após descer as escadas, a arquibancada e a rampa de acesso, o pátio inferior contém: a quadra, o corredor com bancos coloridos e mesinhas, o estacionamento, a área do canteiro com árvores/jardim e, o parquinho.

Das áreas mencionadas, três são proibidas ao acesso pelas crianças no recreio: o parquinho (também proibido às crianças de 3º ano para cima), o estacionamento com pedrinhas e a área do jardim/ canteiro com árvores cercada de arbustos.

O jardim, assim mencionado pelas crianças, ocupa uma área significativa do pátio inferior, fechada por arbustos de todos os lados, e contém elementos da natureza, convidativos aos olhares infantis, como: árvores, grama, às vezes borboletas e por que não, formigas. As crianças pediam autorização para pegarem objetos que acidentalmente caíam ali, mas quando perguntadas do motivo para não poderem entrar na área, algumas crianças

não sabiam explicar, outras se confundiam entre “teorias” de formigas que picavam, pulga e mato alto, e, por outro lado, contraditoriamente o acesso poderia ocorrer sem problemas com a presença da professora (MAXIMO, DC15 e DC28, 2018). Contudo, conversando com os inspetores, percebemos que o jardim também é mantido fechado nos recreios por receio de que as crianças estraguem o local, ou seja, é preciso manter a ordem;

No meio do caminho rumo a quadra, um menino, do 4º ou 5º ano, pediu minha autorização para pegar sua garrafinha de plástico que havia caído no canteiro verde (espaço onde as crianças não entram para brincar). Falei que ele podia buscar a garrafa e perguntei porque não podia entrar ali. Ele disse que não sabia porque era proibido. Também perguntei a Manu, se ela sabia porque era proibido entrar no canteiro com gramas e ela disse que ali tinha formigas que picavam (MAXIMO, DC11, 2018, p.7).

Neste dia, fui informada que as crianças não podiam ir ao gramado/jardim, localizado no pátio inferior, pois me disseram: *“No jardim eles não entram, tem formiga e as coisas que eles não podem estragar, tem que manter em ordem. Porque se eles entrarem eles bagunçam tudo, mas com a professora vão, sabe. Vai assim com a sala. Mas no intervalo não. Nem lá e nem na garagem. Porque às vezes entra e sai carro ou eles pegam uma pedra e jogam. E nem na quadra eles não entram se não tiver alguém responsável”* (MAXIMO, DC15, 2018, pp. 6; 7).

Assim, identifiquei que as meninas ocupam os espaços do pátio dentro dos limites que lhes são propostos, ou seja, elas esperam a autorização do inspetor para usufruir no recreio de áreas como a quadra, restrita ao acesso autônomo das mesmas. A quadra somente foi liberada após as crianças lancharem no pátio, a fim de não sujarem o local com comidas. E, em dias de chuva, a quadra coberta também foi fechada;

[...] sentei próximo a Isa3 e as demais crianças para esperar elas lancharem. Já havia muitas crianças dentro da quadra, brincando com algumas bolas disponíveis, embaixo do banco. Mas esta alegria não durou muito. A inspetora W. entrou na quadra muito brava, afirmando “fora da quadra! Deixa a bola e fora da quadra! Não pode comer na quadra!... Para de chutar a bola!” Voltamos para o pátio superior. A Isa3, na sua inocência disse: “a gente já pode voltar pra quadra, eu já tô terminando” [...] ao perceber que a quadra voltava a ficar disponibilizada para as crianças, a Isa3 pegou minha mão e, em estado de euforia, começou a me arrastar para a quadra falando “agora pode ir pra quadra!! vamu, vamu!” (MAXIMO, DC13, 2018, pp.4;6).

Dentro da quadra havia duas cestas de basquete, mais utilizadas pelos discentes maiores devido ao peso da bola e altura da cesta, para brincarem no

recreio. Assim, as bolas disponibilizadas eram exclusivamente para o jogo de basquete, dentro do limite da quadra. Logo, as crianças que quisessem jogar futebol, por exemplo, deviam trazer a própria bola ou encontrar objetos que a substituíssem, como garrafas e tampinhas (MAXIMO, DC7, 2018).

Tal como o jardim, o estacionamento também não foi liberado para exploração e utilização. Ou seja, era outro espaço interessante para desenvolvimento de brincadeiras, convidativo com pedrinhas e uma enorme planta, esta que por sua vez estava localizada entre as mesinhas e o estacionamento, e não podia ser acessada. A planta era como um sinal, um aviso do limite territorial infantil, e chegamos a ser proibidos de permanecermos próximo ao local:

A C. Nini disse: “já sei onde a onça pode se esconder”, apontando para embaixo de uma planta que estava no estacionamento. No local havia várias flores amarelas no chão, deixando o solo mais fofo, e as meninas pularam ali e começaram a se organizar. A ideia foi boa mais não durou muito tempo, pois o inspetor B., de longe, apontou que ali não poderíamos brincar (MAXIMO, DC12, 2018, p.3).

Algumas meninas tiveram maior preferência pelo espaço da quadra, até mesmo relacionando com as aulas de educação física, outras, pelo espaço das mesinhas coloridas, no qual elas podem lanchar e também conversar. Contudo, o espaço majoritariamente requisitado e desejado pelas meninas, também se encontra no pátio inferior: o parquinho.

Outro lugar frequentado pelas meninas, no recreio, localiza-se entre a quadra e a arquibancada: a mureta verde. Elas sentiam-se desafiadas pelo objeto na fronteira com a quadra. Algumas delas subiam a mureta ou tentavam pulá-la, assumindo o risco de receber advertências vindas na autoridade do inspetor. “[...] observei a inspetora K. falando para a menina E., que sentou na mureta próximo a quadra: ‘E. (nome dela), desce daí!’” (MAXIMO, DC14, 2018, p.1).

Por fim, houve iniciativa das meninas na escolha da ocupação dos espaços que não se reduziam a um único ambiente, mas variava conforme o conforto que o mesmo proporcionava, ou o tipo de brincadeira que poderia ser realizada ali. Outros aspectos também podem ser enumerados nessa escolha, como: locais mais adequados para comer e longe de muito movimento (corda, futebol entre meninos, etc), locais em que as amigas estão (tendo muito peso o

fator da escolha do grupo), locais que apresentam novidade (disponibilização da quadra e da corda, ou música para a dança, em determinados momentos do recreio), etc. As meninas, não apenas escolhiam os melhores espaços para brincar, como também me direcionavam para lá, influenciando na escolha de locomoção das demais crianças;

4.1.1.3- Na biblioteca

A biblioteca foi um dos espaços de destaque, pois possibilitou revelar a valorização e o desejo que as crianças tem por frequentar esse local. Apesar de ter sido utilizada apenas nas entrevistas, com as meninas do 2º ano, a experiência nesse local foi muito significativa (MAXIMO, DC26, 2018). Como sugerido pela professora X. e aprovado pela coordenadora pedagógica, as entrevistas foram feitas com os grupos de 2º ano, na sala da antiga biblioteca, mais utilizada, atualmente como depósito de materiais.

A biblioteca foi um espaço não apenas rico para a pesquisa, pois, conseguimos desenvolver um diálogo mais estruturado e contínuo com as meninas, como também, um espaço que revelou a falta desse local no cotidiano delas.

[...] a Mia retomou a fala *“a brincadeira que eu mais gosto de bola é queimada”*. A Isabela disse *“eu gosto de bobinho”*. A Lila já mudou de assunto *“eu queria que a biblioteca abrisse de novo. Era muito legal, pegar livro e levar pra casa e ficar lendo”*. Eu perguntei *“e vocês não estão levando mais livros pra casa agora?”*. Ao que ela respondeu *“não. Isso acontecia lá no primeiro ano e parou”* (MAXIMO, DC24, 2018, p.11).

Tanto no pátio como na sala de aula, recebi pedidos interessantes relacionados a atividade do dia anterior. No dia, 07 de novembro eu havia levado as meninas, por grupos, a biblioteca para conversarmos sobre o desenho. Hoje, no momento da fila no pátio, a C. Nini me chamou e disse *“Heliny posso conversar com você hoje na biblioteca?”* Em seguida, a Manu que estava por perto, perguntou *“onde que é a biblioteca?”* (MAXIMO, DC25, 2018, p.4).

Neste dia, após o sinal, a Isa2 ainda se aproximou do meu ouvido e pediu *“olha hoje e amanhã você pode vir aqui também, pra gente ir pra biblioteca também”*, pedindo, assim, que a levasse na biblioteca para conversar. Em seguida, quando a Isa2 saiu, a C. Nini me chamou *“Heliny, vem cá! Me conta a ideia da Isa2”* e eu disse *“ah tá, eu vou te falar. Ela quer ir lá na biblioteca pra gente conversar”*. A C. Nini disse *“ah, então vamos hoje?”*. Eu disse *“hoje não pode, hoje não posso tirar vocês. Vocês não têm aula agora?”* A C. Nini falou *“se a*

gente tem aula? Tem”. A Ysabely ouvindo disse, “mas a gente não tá fazendo quase nada”. E a C. Nini disse “é só tá desenhando, né Ysabely” (MAXIMO, DC28, 2018, p.6).

Além dos pedidos das meninas, foi possível perceber um fato interessante. No pedido da C. Nini, para conversarmos na biblioteca, a Manu do 1º ano que estava por perto ouvindo a C. Nini, lançou-me uma pergunta que demonstrou que ela não sabia em qual local ficava a biblioteca, na sua escola. A sala, referente a biblioteca, estava localizada ao lado da sala do 1º ano, mas não era mais utilizada pelas crianças, pois a bibliotecária se aposentou. Na fala das meninas do 2º ano, a bibliotecária estava ausente por motivos de doença (MAXIMO, DC24, 2018).

4.1.1.4- No refeitório

O refeitório é o primeiro local frequentado pelas crianças de 1º e 2º ano, antes de irem ao pátio usufruírem do recreio escolar. É um momento de se alimentarem com a merenda feita na escola, acompanhadas pelas respectivas professoras das turmas que descem com as crianças às 14h50 e, permanecem lá até às 15h00. As demais turmas (3º, 4º e 5º ano) só podem entrar no refeitório após as crianças menores terem terminado e saído para o pátio escolar (MAXIMO, DC2, 2018). Contudo, as crianças maiores, não são obrigadas a ficar no refeitório e, também, não precisam do acompanhamento de professores. Por outro lado, contam com apenas vinte minutos do recreio para lancharem, brincarem e se organizarem, conforme suas necessidades.

Tanto na fila, quanto dentro do refeitório, percebi a quantidade de lanches industrializados, açucarados e cheios de corantes, sódio e aditivos químicos que as crianças carregavam, como: achocolatados, pirulitos, balas coloridas, bolacha passatempo, pão de mel, “[...] bolachas recheadas, bolinhos artificiais e em cima das mesas, havia muitas garrafinhas de refrigerantes” (MAXIMO, DC14, 2018, p.1).

No refeitório, as crianças formaram fila para pegarem o prato de comida com a sobremesa do dia (que, às vezes, não era oferecida junto com a comida, como o pavê e a vitamina de frutas, levando as crianças a formarem outra fila, quando já estavam brincando no pátio). A escola não oferecia sucos, logo, com

esta exceção, as crianças que levassem bebidas poderiam consumi-las no refeitório. Algumas crianças, como a Elini e a Isabela, também já chegaram a pegar apenas a fruta, banana, oferecida com a comida, pois trouxeram de casa outros lanches “[...] bolinho de chocolate e uma bolacha de chocolate, com desenho da personagem Ladybug (MAXIMO, DC13, 2018, p.2).

Contudo, mesmo que as crianças não quisessem comer, elas precisavam ficar sentadas com a turma naquele espaço, durante dez minutos. Outro aspecto percebido foi com relação ao lanche que as crianças trazem de casa, que não pode ser consumido no mesmo local, e momento da merenda. Logo, quando as crianças saem para o pátio escolar, ainda precisavam se alimentar.

O refeitório deu oportunidade de observar como as crianças se organizavam, o que faziam enquanto comiam ou esperavam e, qual atuação dos adultos ali presentes. Sobre o primeiro aspecto, constatei que as crianças costumavam pegar os pratos e depois sentarem próximo aos amigos. Nesta organização percebi como os meninos buscavam sentar juntos com os meninos, tal como as meninas, com o público feminino. As crianças escolhiam seus lugares mas, às vezes, contavam com a indicação do professor. Assim, no refeitório, tal como no pátio (na organização de brincadeiras) foi possível perceber uma separação entre meninos e meninas que, ora sentavam ou andavam em pequenos grupos, constituídos de crianças do mesmo sexo-biológico ou gênero-social.

Ainda percebi a questão de organização entre gêneros quando tive a oportunidade de perguntar para a inspetora K. sobre como as crianças se dispunham pelo pátio escolar. Podemos identificar tal fato, quando ela me indica que no pátio, normalmente “[...] as meninas ficavam mais com as meninas e os meninos, formavam grupos mais com os meninos” (MAXIMO, DC3, 2018, p.3).

Com quatro e longas mesas, no refeitório, as crianças se sentavam por divisão de turmas. Foi interessante que em uma das mesas observei onze meninos, depois chegaram quatro meninas que se disponibilizaram ali, em um dos lados do banco, permanecendo ainda sete meninos do outro lado do banco. A questão da divisão pelo gênero foi perceptível neste espaço do refeitório, tal como, na organização de alguns grupos no pátio (MAXIMO, DC4, 2018, p.1).

As crianças que não queriam pegar comida, mas estavam com suas lancheiras, “[...] ficavam ali sem poder comer, apenas esperando para ir ao recreio (MAXIMO, DC14, 2018, p.1). Estas crianças ficavam intercalando entre ações de fazer silêncio, conversar e/ou brincar sentadas com seus objetos (garrafinha, brinquedos, lancheiras). Mesmo as crianças que comiam ali, não deixavam de conversar com os amigos e, este fato, fez com que muitas delas não conseguissem terminar a refeição, deixando os pratos com conteúdo, após o sinal. Quando extrapolavam na conversa, no refeitório, eram advertidas por adultos ali presentes.

Na última mesa, próximo a porta de entrada do refeitório, estava a Mia entre os meninos. Ela manipulava sua garrafa roxa de água, mas não estava com prato de comida. Escutava, interessada, a conversa dos meninos. Quando me aproximei a Mia me mostrou a sua garrafinha, e perguntou se não parecia uma arma, sendo o canudo o local de fazer a miragem. O sinal para o recreio soou. Quando o sinal tocou, as crianças levantaram agitadas desejando sair para o pátio. Notei que ainda havia muitos pratos pela metade com comida, e que as crianças abandonavam o mesmo, por não conseguirem terminar (MAXIMO, DC15, 2018, p. 2).

As crianças que desejavam repetir o prato, poderiam fazê-lo. Depois, elas deveriam jogar o restante da comida que sobrou no prato no lixo, em bacias específicas para depósito de pratos e talheres (MAXIMO, DC2, 2018).

Quando as crianças desciam com atraso para o refeitório, muitas delas deixavam de comer para brincar e, assim, perdiam um tempo da merenda que infelizmente não seria repostos. Por exemplo, no dia em que as turmas desceram com atraso às 14h55 para o refeitório, pois estavam terminando uma avaliação diagnóstica do Programa Mais Alfabetização do MEC- Ministério da Educação (MAXIMO, DC23 e DC26, 2018).

Na primeira vez que presenciei as crianças chegando atrasadas para o refeitório, a cozinheira H. falou “*estão atrasados hein. Ai as crianças não comem. Ai dá o sinal e deixa tudo aqui*” (MAXIMO, DC23, 2018, p.1). Neste dia, a Manu que entrou na fila desistiu de comer ao tocar o sinal e, saindo da fila, direcionou-se para brincar no pátio.

Na prática, percebi que o momento de comer e cumprir o currículo escolar, acabou sendo mais importante do que o próprio recreio. Assim, no dia da avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo- SARESP, as crianças só desceram ao refeitório para merendar.

[...] quando cheguei a inspetora W. falou, “*Não te avisaram? Aiii... é SARESP, não tem intervalo. Estão tudo no refeitório. Só ontem e hoje, amanhã tem normal. Mas ao invés de ficar aqui, eles vão ficar no refeitório. Eles vêm e fazem 20 minutos, mas só no refeitório*”. Assim, as salas estavam descendo conforme acabavam a prova de matemática. A sala do 1º e do 2º ano já havia decido às 14h. Consegui acompanhar apenas, por um tempo, a sala do 3º ano B no refeitório (MAXIMO, DC27, 2018, p.1).

Assim, o tempo no refeitório também se constituiu como um momento importante do recreio das crianças, no qual elas podiam interagir com os colegas, comer e conversar com os amigos, projetando as dinâmicas lúdicas que iriam participar quando liberadas para o pátio escolar.

4.1.1.5- Análise: categoria 1- diários de observação participante

Após apresentação da 1ª categoria, destacaremos a seguir os principais aspectos abordados em suas três respectivas unidades de registro, para análise e discussão dos dados, a fim de responder ao objetivo desse trabalho. As reflexões realizadas, ao decorrer da seção 4, contará com aporte teórico de autores nacionais e internacionais.

Da realidade de inserção no recreio, não podemos ignorar o envolvimento humano da pesquisadora com o contexto e os sujeitos do estudo, pois, o olhar de quem participa da pesquisa vai se modificando e implicando no contexto de pesquisa, mesmo que de forma inconsciente. E, conforme Friedmann (2013), não há maneira de pesquisar sem essa interferência de mão dupla, sem a conexão entre pesquisador- criança e os espaços da pesquisa. Assim, tratando os dados com devida discrição ética, dispomos dos resultados a seguir.

Abordar a organização no recreio exige compreender a dimensão e o valor de espaço, enquanto uma construção social que promove aprendizagens, formação da inteligência e memória (CEPPI; ZINI, 2013; LOPES, 2009). Os espaços podem compreender diferentes dimensões, das quais estão: suporte físico, temporal, funcional e/ou relacional, envolvendo as relações afetivas e interpessoais humanas (HORN, 2004). Conforme Lopes (2009) estar no mundo já se constitui uma experiência espacial e, como sujeito histórico, a criança também é sujeito geográfico;

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (FORNERO, apud ZABALZA, 1998, p.231).

Nesse sentido, espaço é: educador, totalidade, significados e experiências. Espaço é construído pelas crianças nas suas relações cotidianas e, como parte da criança, o espaço também ajuda a construí-la. Nossa identidade vai se consolidando a partir de experiências que desenvolvemos no ambiente. Para Horn (2004) o espaço nunca é neutro, mas é resultado do estabelecimento de diversificadas relações cognitivas, afetivas e sociais. Compartilhando desses princípios, os educadores italianos de Reggio Emilia, apresentam o espaço como portador de conteúdo educacional, favorecendo aprendizagens construtivas e experiências interativas (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016).

Com referência aos espaços escolares tradicionais, Loris Malaguzzi, durante uma entrevista concedida a Veia Vecchi nos coloca uma breve reflexão sobre o uso, muitas vezes, desatencioso de espaço do pátio de recreio;

Esses amplos espaços são usados para o recreio, porque, entre 10h e 10h30min deve haver um intervalo, mas, na prática, não há objetos nem estruturas, nem mesmo um propósito, exceto pela hipocrisia e ignorância de dar às crianças um espaço em que elas possam fazer o que bem entenderem por meia hora! (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016, p. 318).

Assim, um espaço educativo, não se resume a inserir crianças em locais amplos, mas, envolve planejamento de utilização, abertura para elaboração e significação entre seus diferentes sujeitos. Ao sentir-se desafiada e interessada pelo espaço, a criança atua rumo ao desenvolvimento de novas habilidades. E, o pátio de recreio é um desses espaços do prazer na educação da criança e, para tanto, precisa ser planejado, vivenciado e estudado.

No recreio, nos deparamos com o corpo da criança em constante movimento; corpo, enquanto elemento central na configuração das noções de

tempo e espaço (SILVA; ABRÃO, 2011). Ao longo do semestre, com a observação participante no recreio e os registros em diários de campo, percebemos que, aos olhos das crianças, a organização do pátio escolar, revelou-se em alguns pontos um verdadeiro desafio para brincar, por exemplo: a mureta verde, próxima a quadra poliesportiva, como convite a escalar, pular, sentar-se no alto, ou a arquibancada entre os pátios, superior e inferior, que comportava crianças em pé, sentadas e, sempre que possível, desafiando a atenção dos inspetores na ação de pulá-la. Os espaços do pátio, também convidavam as crianças a lancharem e brincarem, nas mesas e bancos coloridos (no pátio inferior), a circularem conversando acompanhadas de amigos, ou mesmo, se aconchegarem em locais mais periféricos do pátio, como: a rampa de acesso e atrás das colunas da quadra. O parquinho, à vista de todas as crianças no recreio, mantinha-se fechado no pátio inferior, mas simbolizava o desejo de acesso de muitas, para além das turmas de 1º e 2º ano permitidas a usufruírem-no em horário de aula. Aspecto, inclusive, que retomaremos na categoria dos diários de campo das entrevistas.

O extenso espaço do pátio de recreio da escola estadual atendeu algumas das necessidades físicas das crianças, como o abrigo das intempéries climáticas ou exposição diária ao sol, mas deixou a desejar, diante de outras necessidades, como: um contato mais significativo com os elementos da natureza, também presentes no pátio inferior. Por exemplo, podemos mencionar a ausência de acesso das crianças às árvores, ao jardim (cercado por arbustos), a enorme planta verde e as pedrinhas do estacionamento, a terra e a grama intercaladas no solo do parquinho. Até mesmo o mato alto ou insetos, como formigas e pulgas, tornaram-se contra-argumentos para que as crianças usufríssem do espaço do jardim no recreio, permitido à salvo, com a presença da professora. Além do risco de destruição e bagunça, por parte das crianças, desses pedacinhos de natureza no pátio de recreio, que pesaram na decisão da escola pela não liberação do acesso.

Assim, vemos com Gebien (2012, p. 126) que, muitas vezes, “para a escola basta apenas proibir”, contudo, quando esclarecidas e comunicadas das proibições, as crianças podem auxiliar na preservação e cuidado desses espaços, em um significativo trabalho de parceria com os adultos. Precisamos depositar na criança nossa confiança e permitir que elas sejam

corresponsáveis na realização de diversas atividades. Ouvir a criança e, incentivar seu contato com a natureza é dever de toda sociedade.

Nesse sentido, recorremos a Richard Louv (2016), autor americano que, por meio de seus trabalhos, contribui para revelar o impacto negativo da ausência de natureza na vida contemporânea de nossas crianças. Com a criação do termo, não clínico, *Transtorno do Déficit de Natureza (TDN)*, o autor nos leva a refletir sobre o preocupante distanciamento da criança do mundo natural, mas também, nos presenteia com saberes sobre os benefícios da natureza para a formação infantil.

Ter espaços de contato com a natureza nos pátios de recreio vêm se revelando nas pesquisas nacionais e internacionais, muito produtivo ao desenvolvimento e continuidade das brincadeiras infantis, pois, nesses espaços, as crianças têm os sentidos ampliados, devido as regras e riscos que a própria natureza oferece, desenvolvem habilidades de concentração, aumentam o rendimento acadêmico, desenvolvem o pensamento crítico, a autoconfiança, a imaginação e a criatividade, para inventar as próprias atividades do brincar. Conforme Piorski (2016), o excesso de atividades, das quais as crianças estão submetidas, enfraquecem a imaginação e a autonomia, assim, é preciso que elas vivenciem um tempo de infância livre, em ócio criativo, desenvolvendo experiências enraizadas junto à natureza.

Na obra, *A última criança na natureza*, traduzida para a língua portuguesa pelo instituto Alana³³, vemos que:

[...] na Suécia, na Austrália, no Canadá e nos Estados Unidos, estudos realizados em pátios de escola tanto com áreas verdes quanto com áreas construídas revelaram que as crianças se envolvem em formas mais criativas de brincar nas áreas verdes. Um desses estudos constatou que um pátio mais natural encorajava particularmente atividades de fantasia e faz de conta, o que ofereceu maneiras de meninos e meninas brincarem juntos de modo igualitário; outro relatou que as crianças demonstraram mais encantamento (LOUV, 2016, p.109).

Para Louv (2016, p. 29), o resgate desse contato com a natureza é fundamental na medida em que experiências na “natureza inspira a criatividade

³³ O instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que nasceu com a missão de “honrar a criança”. Atualmente conta com programas próprios e com parceiros que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância. É mantida pelos rendimentos de um fundo patrimonial, desde 2013.

da criança”, além delas aprenderem muito melhor na prática. Grandes educadores, como Froebel, Dewey, Freinet e Montessori também valorizavam esse contato da criança com a natureza, na perspectiva de uma educação experiencial significativa para um desenvolvimento humano integral.

Outro aspecto interessante também se revela no campo das inteligências múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner em 1983. Após afirmação da existência de sete inteligências (lógico-matemática, linguística, musical, corporal-cinestésica, espacial, intrapessoal e interpessoal) em crianças e adultos, Gardner ainda acrescentou recentemente uma oitava inteligência a essa lista: a naturalista (referente à natureza). Essa última inteligência pode ser manifestada de diferentes formas na criança: por meio de uma habilidade sensorial aguçada para reconhecer os elementos da natureza; para memorizar nomes de plantas, animais, etc; notar padrões de semelhanças ou diferenças no ambiente físico; manifestar cuidado com os animais e/ou plantas e, dentre outros aspectos, demonstrar grande interesse em pesquisar sobre natureza, por intermédio de qualquer recurso informativo (LOUV, 2016).

Contudo, vivemos uma geração na qual diversos aspectos coincidem para desfavorecer o contato infantil com os espaços abertos da natureza e, conseqüentemente, dificultam no desenvolvimento da inteligência naturalista (LOUV, 2016). Quer pelos perigos de brincar na rua, pelos altos índices de criminalidade urbana, por ausência de estruturas adequadas ou bons parques na cidade, por falta de tempo dos pais/ responsáveis em acompanhar os filhos, por proibições em nome da segurança da criança e/ou, até mesmo, por estímulos midiáticos ofertados em casa que despertam mais a atenção infantil do que o ambiente externo, vamos nos deparamos, cada vez mais, com crianças que crescem em espaços fechados e passam muitas horas criando raízes no sofá, em um estilo de vida sedentário. Assim, vivenciamos a pandemia da inatividade que, instaurada, promove o desenvolvimento da obesidade e pode desencadear depressão, em tenra idade.

Os pátios escolares que contam com espaços abertos e elementos da natureza colaboram na contramão dessa problemática social, favorecendo que as crianças tenham possibilidades de se movimentarem, brincarem ao ar livre, interagirem e, para muitas crianças, a escola é um desses únicos espaços da rotina para o desenvolvimento corporal e, portanto, precisa ser repensada.

Louv (2016, p. 125) ainda compartilha que a natureza funciona como antídoto ao estresse emocional e físico da criança (e também do adulto). Com interessante uso do termo *Ritalina da natureza*, o autor aponta, com suporte em outras pesquisas americanas e suecas, que além de melhorar a atenção da criança, o contato com a natureza/ ou espaços verdes ao ar livre, promovem “[...] uma interação positiva com os adultos e aliviam os sintomas do transtorno do déficit de atenção”. Assim, como ferramenta terapêutica em uso paralelo aos tratamentos convencionais:

[...] a exposição à natureza pode reduzir os sintomas do TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), e melhorar as habilidades cognitivas e a resistência das crianças ao estresse e à depressão (LOUV, 2016, p. 57).

Nessa lógica, a ausência de um contato físico das crianças com os poucos elementos naturais presentes no pátio de recreio da escola em análise, não contribuiu para estimular um pleno desenvolvimento infantil, além de revelar que a escola ainda precisa caminhar na direção de escutar e validar o interesse das crianças, por adentrar e usufruir dos espaços com natureza no pátio, pedido bem representado pelas meninas durante as entrevistas semiestruturadas. A criança necessita dessa relação harmoniosa com a natureza, tão quanto a natureza precisa da criança. Somente adquirindo esse senso de cosmicidade, de pertencimento à natureza, que a criança poderá vivenciar experiências sensíveis, almejando a conservação do mundo natural (PIORSKI, 2016).

No recreio, o pátio superior escolar representou um espaço de mediação simbólica para as crianças, um marco de determinadas brincadeiras que sempre se desenvolviam ali, das quais, se encontravam: a corda, as amarelinhas e a dança.

Enquanto brincadeiras tradicionais, muitas vezes, selecionadas por uma cultura adulta para disponibilização no pátio escolar (BROUGÈRE, 1998), a corda, a amarelinha e a dança, em essência, representam atividades físicas que contribuem muito para o desenvolvimento adequado e saudável das crianças. Quer por proporcionar resistência, ritmo, equilíbrio ou noção espacial, essas brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da socialização, do raciocínio

lógico-matemático, dentre outros aspectos. Logo, brincar promove uma relação privilegiada entre o corpo da criança e o seu ambiente (SILVA; ABRÃO, 2011; GUTTON, 2013).

Pular corda, por exemplo, tal como as demais brincadeiras mencionadas, é uma atividade rica em estímulos para o processo de crescimento físico e cognitivo das crianças, pois;

O ato de pular corda desenvolve importantes noções temporais e de coordenação das ações. É preciso organizar o movimento do corpo de acordo com os deslocamentos do objeto. Cada movimento das pernas e de impulsão do braço está ligado ao tempo de movimento da corda. Além disso, há juntamente uma coordenação espacial. Torna-se importante considerar o tamanho do seu próprio corpo em relação ao arco que se forma em função do balanço da corda. Caso o sujeito não observe essa relação, ele tende a esbarrar no objeto e a não conseguir participar da brincadeira [...] o espaço e o tempo estão fundamentalmente ligados no ato de pular corda e o corpo configura-se como o centro dessa coordenação (SILVA; ABRÃO, 2011, p.7).

A amarelinha, como brincadeira tradicional do Brasil, recebe diferentes nomenclaturas, conforme a região: sapata (Sul), academia (Nordeste), macaca (Norte e Portugal) e maré (Sudeste). É uma atividade que exige da criança velocidade, força, equilíbrio, noção espacial, além de atenção nas próprias jogadas e nos movimentos dos parceiros. Ao brincar, as regras e objetos utilizados podem variar, conforme interesse, disponibilidade e criatividade da criança, como vemos na pesquisa, quando a Mia se utilizou de um pente para simbolizar/substituir a pedra nessa brincadeira (ROMEU, 2012).

Já a dança, muito apreciada pelas meninas da pesquisa, destaca-se como manifestação artística e histórica, proporcionando a expressão de movimentos, sentimentos, linguagens e, permitindo um autoconhecimento de limites, interesses e possibilidades subjetivas (BRASIL, 2018).

Em dias de chuva, o espaço do pátio de recreio escolar não foi vivenciado em sua totalidade. As crianças ocupavam apenas o pátio superior coberto. Assim, nesses dias, não apenas o espaço era reduzido, mas também, as possibilidades lúdicas (corda, amarelinha, basquete na quadra). A música tornava-se o foco lúdico para concentrar e interessar as crianças dançando, no único local possível para usufruírem. Neste sentido, a participação da criança (menino ou menina) no recreio, em dias de chuva, era limitada no espaço e, as opções lúdicas centravam-se nas relações com os brinquedos trazidos de casa

e com as danças incentivadas por trechos repetidos de músicas em alto volume, nos estilos exclusivos do: pop e funk. Apesar de alguns pais reclamarem, a escola não proíbe o estilo musical funk, considerando que o mesmo está presente na cultura de muitas crianças matriculadas, contudo, se a escola é lócus privilegiado para contato cotidiano com as diferentes culturas, saberes e informações (FARIA, 2007), propiciar outros estilos musicais, ampliaria a cultura musical dessas crianças, podendo até mesmo, incentivar novas brincadeiras.

Ainda na categoria 1, exploração do espaço e do tempo no recreio, destacamos a sala da biblioteca e o refeitório, como locais que se revelaram ricos para a presente pesquisa.

Apesar de localizar-se fora do pátio escolar, no andar superior rumo as salas de aula, realizar entrevistas na biblioteca foi uma experiência essencial, pois possibilitou o desenvolvimento da entrevista semiestruturada com maior concentração e melhor audição da explicação dos desenhos, das crianças envolvidas. Consideramos que o próprio ruído de conversas, risadas e outras ações realizadas no pátio, em momento do recreio, não foi favorável para as crianças falarem e se ouvirem na entrevista e, muito menos, para registrar suas falas junto à pesquisa.

Fazer algumas entrevistas na biblioteca, também foi uma forma de alterar a interferência da pesquisadora no preciso tempo que as meninas tinham de recreio, ou seja, sem ter que pará-las em suas brincadeiras e lanches, pois, conforme Gebien (2012, p.84), o brincar livre, reservado ao recreio “[...] é um momento muito esperado pela criança [...]” e, portanto, não deve ser interrompido.

Não menos importante, a biblioteca escolar se revelou como espaço que faz muita falta no cotidiano das meninas pois, por questões administrativas e burocráticas que não entraremos em discussão, o espaço se encontrava fechado e era utilizado como sala de depósito de materiais. Inclusive, uma das meninas do 1º ano, não tinha nem conhecimento da localização dessa sala no prédio escolar.

Constatamos que a biblioteca faz muita falta nessa escola, para as crianças que estão vivenciando a alfabetização e o letramento (aquisição do código da leitura e escrita, com apropriação desse conhecimento em práticas

sociais cotidianas). Ter livros para manusear dentro das salas de aula é importante, mas não substitui o espaço cultural que a biblioteca representa para o coletivo escolar. As crianças desejam acesso aos diferentes universos literários e, portanto, pedem que a biblioteca abra novamente, para frequentarem esse espaço de informação e, sobretudo, formação.

Desenvolver habilidades para ler e escrever é uma tarefa complexa que envolve apropriação de um sistema de codificação e decodificação da linguagem escrita. Contudo, essa aprendizagem dos códigos não pode ocorrer sem uma contextualização, para fins de não se tornar mecânica. É preciso alfabetizar letrando, trabalhar textos dentro de contextos sociais, considerando o interesse e a significação pessoal de cada indivíduo junto ao processo (OLIVEIRA; CASTELA, 2013).

Logo, a escola e todos os seus profissionais têm o papel de despertar a consciência discente para o universo da leitura e da escrita, atraindo as crianças para as práticas de alfabetização e letramento. Nesse cenário, a biblioteca é um contexto fundamental para mediar a relação da criança com os livros, com as histórias e narrativas de outras culturas. Ler, contar, compartilhar informações dos livros é fonte de múltiplas aprendizagens para as crianças, principalmente considerando essa fase fértil de imaginação e curiosidade;

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatral, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto criar asas e estimular a aprendizagem (ABRAMOVICH, 1994, p. 23).

Como raro momento para brincar, o recreio deveria ser proporcionado, inclusive, separadamente do horário reservado para o lanche (GEBIEN, 2012). Nesse sentido, percebemos que a proposta da escola busca atender essa demanda apenas com as crianças de 1º e 2º anos, que saem 10 minutos mais cedo para o refeitório. Crianças de 3º ao 5º ano, não contavam com esses dez minutos extras para lancharem. Contudo, com relação aos lanches que as crianças de 1º e 2º anos traziam de casa, elas não podiam consumir no refeitório e, portanto, também acabavam precisando se organizar no recreio, entre comer, brincar, conversar, como as demais crianças.

Dessa forma, percebemos que o tempo de vinte minutos reservado para as crianças no recreio, ainda tinha que ser dividido com outras atividades de suas necessidades. E, quanto maior a criança, menos tempo ela teria para se organizar no recreio, como por exemplo, as turmas de 3º a 5º ano que contavam com dez minutos a menos para lanche. Assim, na prática, verificamos que “conforme avançam as idades, diminuem os tempos e espaços de brincar” (GEBIEN, 2012, p.75).

O refeitório, como parte desse primeiro momento do recreio, foi observado ao longo do semestre com as crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Descendo com as professoras, as crianças são direcionadas a esse espaço para tomarem a refeição oferecida pela escola e, mesmo que não a desejassem, precisavam esperar os 10 minutos concedidos às duas turmas. As professoras, durante esse tempo, ficavam em pé auxiliando as respectivas turmas e, não podiam sentar ou comer com as crianças. Muitas vezes, enquanto pesquisadora, fui surpreendida pelo questionamento das crianças do por que eu não estava sentada comendo com elas. Ficar observando-as em pé não foi relevante para conhecê-las melhor, assim, passei a sentar com as crianças, buscando intercalar minha presença entre os grupos. Muitas vezes, inconsciente das consequências de nossas escolhas, deixamos de nos questionar. Se as crianças aprendem pelo exemplo e, nós adultos, mesmo que sem desejar, ensinamos muito pelo nosso comportamento diário perante elas, então qual modelo de coerência que os professores, observando-as em pé, e exigindo que as crianças mantenham-se comendo sentadas, estão fornecendo?

Malaguzzi (2016) já compartilhava da ideia de que o modo como nos relacionamos com as crianças irá influenciar na forma com que elas aprendem. Se desejamos que as crianças aprendam a importância da alimentação, de sentar para apreciar os alimentos, de manter uma ordem no comportamento, então devemos ter e ser seus respectivos modelos.

Nessa lógica, a todo momento, as crianças captam mensagens de organização dos sistemas ao seu entorno. Até mesmo, se pensarmos nos bancos coloridos dispostos pelo pátio inferior, temos no referido obstáculo, não a mensagem destinada ao desafio de subir ou pular – como ação vivenciada pelas crianças, mas, proibida pela inspetora no recreio-, mas, para não correr

e, assim, evitar acidentes ao controlar seus corpos no espaço. Motta (2011), compartilha dessa compreensão ao expor que:

A disposição do mobiliário contribui para o exercício do controle. [...] parece que as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola. As crianças, entretanto, resistem... (MOTTA, 2011, p.167).

Enquanto permaneciam no refeitório, as crianças se alimentavam, mas também interagiam, conversavam, planejavam do que iriam brincar quando saíssem para o pátio escolar, organizavam as ideias sobre quem acompanhariam no recreio, brincavam com seus objetos (lancheiras, garrafinhas) transformados em brinquedos e, assim, iam gerindo cada minuto do tempo disponível. Esse papel ativo da criança para projeção lúdica, nos faz retomar Emerique (2003), no sentido de que brincar é viver a infância, portanto, onde há criança há brincadeira e qualquer objeto pode ser transformado em brinquedo pela criança.

Os lanches das crianças, apreciados no recreio, também forneciam alguns indícios da alimentação da qual compartilhavam diariamente. Por ser leiga na área de saúde, não adentrarei a análise no âmbito do impacto desses alimentos na nutrição das crianças, apesar de considerarmos que as crianças são seres holísticos e tudo que elas comem, assistem, fazem, impactará em suas formas de sentir, agir, compreender e até de aprender. Logo, compartilhamos de outra dimensão desse assunto, a mídia com os personagens televisivos agregados as embalagens dos itens industrializados e, por sua vez, expostos nas mãos de muitas crianças.

É preciso conferir a grande influência que a mídia desenvolve no comportamento de consumo infantil. Ter o personagem de desenho animado favorito impresso em uma embalagem alimentícia qualquer, desperta na criança um interesse, um desejo de posse que certamente chegará aos seus responsáveis. Conforme Dornelles (2008, p. 86), desde cedo as crianças aprendem que “[...] adotar certo estilo de vida é ‘condição’ necessária para a ‘felicidade’, é ter poder”. Esse ciclo vicioso se aplica também aos brinquedos, as roupas, aos jogos e outros acessórios do universo infantil, direcionando um consumo sem reflexão, na busca desenfreada por emoções, estilos, prazer,

pertencimento, status social (BRUHNS, 2002; BICK; et al, 2013; BRUSTOLIM; SANTINELLO, 2015).

Além de sentarem nas mesas do refeitório, divididas por turmas, era possível observar que as crianças se organizavam por amizades e gêneros. Verificamos grupos de meninas e de meninos bem definidos no refeitório, mas, não negamos a existência de grupos mistos ou a interação entre eles.

A organização das crianças por gêneros também fica distinta nas brincadeiras realizadas no pátio escolar e, até mesmo, na formação do grupo das quatorze meninas da pesquisa. A categoria menino e menina envolve não apenas atributos físicos, mas também simbólicos e sociais que, certamente impactam no modo como as crianças se relacionam com seus pares infantis e participam de determinadas brincadeiras. De acordo com Ribeiro (2006), mesmo quando as crianças brincam coletivamente, elas buscam desempenhar os papéis definidos ao seu gênero, conforme as representações culturais que adquiriram. Assim, muitas vezes é proposto a menina atributos de bom comportamento, afetividade e ingenuidade, enquanto o menino carrega imagens “[...] de bravura, força física, agressividade, esperteza, interesse pelas mulheres, ausência de sentimentos” (RIBEIRO, 2006, p. 157).

Outro ponto de destaque envolve os momentos em que as crianças desciam com atraso para o refeitório, minutos perdidos que não seriam repostos. Quer a demora fosse por uma atividade que a turma estava terminando em sala ou por uma avaliação em percurso, muitas crianças, ao chegarem tarde na fila do refeitório, deixavam de pegar os pratos de comida ou deixavam comida no prato, ao soar do sinal para início do recreio, na empolgação de usufruir das brincadeiras. Nos dois dias da avaliação SARESP, por exemplo, as crianças só desceram para o refeitório (contando com vinte minutos) e não tiveram nenhum tempo para brincar no pátio de recreio. As atividades lúdicas do dia ficariam a mercê de cada professora, após aplicar a prova com suas respectivas turmas. Desta postura, questionamos qual é o valor conferido ao recreio pela escola, ao permitir que as crianças ficassem sem o mesmo, no dia da avaliação SARESP? A prática mencionada nos fornece aspectos para a compreensão.

Concluimos que, mesmo com as limitações de acesso, as crianças se apropriavam dos espaços dentro de suas possibilidades e apreciavam muito os

espaços do pátio escolar que contavam com possibilidades lúdicas, como a amarelinha, a dança, o basquete na quadra e os objetos lúdicos (duas cordas, bolas na quadra). Esses aspectos, por sua vez, também influenciavam na própria dinâmica de organização espacial dos pares infantis. Conforme Souza (2013) esses territórios do brincar infantil vão se constituindo entre as crianças no recreio, de acordo com os diferentes interesses e agrupamentos, quer por: idade, turma escolar, gênero, brinquedos ou as possibilidades lúdicas ofertadas no próprio espaço.

Se consideramos que na escola, ao brincar no recreio, a criança transmite e recebe diferentes culturas, tendo sua cultura infantil constantemente ressignificada, então pensar nos espaços e experiências que se desenvolve no pátio escolar é necessário. A criança precisa ver, ouvir, tocar, sentir, brincar e explorar espaços que sejam desafiadores e variados em estímulos sensoriais, motores e sociais. O espaço relacional, como modelo proposto nos sistemas educativos de Reggio Emília, alimenta nossas aspirações a fim de favorecer uma verdadeira relação entre crianças e adultos, aumentar as possibilidades de exploração arquitetônica integral e as construções que cativam múltiplas experiências sensíveis nas crianças (CEPPI; ZINI, 2013; FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016).

Constatamos que o espaço e o tempo do brincar na escola representada perpassam constantemente pelo desejo e autorização adulta, quer na figura do inspetor, do professor (no refeitório), ou de outro funcionário. Apesar de amplo, o espaço destinado ao recreio, ainda se revelou limitado ao acesso integral das crianças, desconsiderando os desejos de ocupação infantil e distanciando-se do modelo de espaço relacional vivo, em constante transformação, preconizado em Reggio Emília. Logo, nessa primeira categoria, verificamos que a participação da criança acontece dentro das possibilidades e regras do jogo escolar e, as aprendizagens advém das interações infantis com o uso do espaço, se organizando entre as diversas atividades no tempo de recreio.

4.1.2- Categoria 2- Cultura Lúdica

Na *Categoria 2- Cultura Lúdica*, trazemos informações sobre como as meninas lidaram com situações de brincadeiras, estabelecendo lideranças e diferentes formas de brincar.

Quadro 6- Categoria 2: cultura lúdica

Resultados dos diários da observação participante	
Categoria de análise 2	Unidades de registro
Cultura Lúdica	Brincadeiras preferidas
	Brinquedos no recreio
	Criatividade em brincadeiras

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

4.1.2.1- Brincadeiras preferidas

Na unidade de registro brincadeiras preferidas, trazemos as práticas lúdicas que as meninas mais vivenciaram no recreio escolar e também mencionamos as demais brincadeiras que foram vivenciadas, no decorrer do segundo semestre de 2018.

Os grupos de meninas tinham preferências bem diversas, por este motivo não podemos eleger uma única brincadeira preferida. Contudo, identificamos alguns de seus interesses e gostos, pela constância de solicitações, repetição de práticas lúdicas ou pedidos/menções sobre as brincadeiras. Algumas brincadeiras vivenciadas envolveram um número maior de crianças participantes da pesquisa, como: corre cutia e morto vivo. Porém, na maioria das vezes, as quatorze meninas não estavam juntas no recreio, quer pela ausência naquele dia na escola ou por outros interesses compartilhados com os pares infantis da mesma turma.

Durante o brincar foi possível visualizar a figura de liderança no recreio, com a Mia (2º ano) que sempre vinha com uma proposta de brincadeira diferente para o grupo: “A Mia trouxe uma nova ideia de brincadeira que se chamava ‘o chão é lava’ [...] após explicar ela já gritou: ‘o chão é lava’” (MAXIMO, DC10, 2018, p.4). Ou quando, “A Mia acrescentou que já sabia do que poderíamos brincar hoje: ‘coelho sai da toca’ (MAXIMO, DC11, 2018, p.4). E, até nos imperativos da narrativa da criança, na informalidade do momento:

“[...] ‘vamos nós tudo’” (MAXIMO, DC14, 2018, p.5). Além do direcionamento nas brincadeiras, também se observa a concordância das outras crianças com os dizeres da menina “[...] a Mia disse ‘*eu vou sentar aqui na sombra!*’. A C. Nini disse: ‘*é... sentar aqui*’, conformando-se com a opção (MAXIMO, DC17, 2018, p.2). E, quando a Mia disse: “[...] ‘*ou quando é festa junina*’. E as meninas concordaram com a fala da Mia” (MAXIMO, DC24, 2018, p.14).

As meninas brincaram de uma variedade de jogos tradicionais, com ideias trazidas por elas e outras possibilidades compartilhadas pela escola. Chegaram a considerar os momentos de conversa com os pares uma forma de brincadeira, como vemos no discurso da Isa2 que “[...] disse: ‘*ahh a gente tava brincando de conversar*’” (MAXIMO, DC10, 2018, p.6). Assim, das brincadeiras citadas, solicitadas e/ou vivenciadas no pátio escolar, lista-se em ordem alfabética: amarelinha, atenção-concentração, batata-quente, brincadeira rítmica com as mãos (Fui ao cinema assistir quatro filmes e Soco, Bate, Vira), coelhinho sai da toca, corda (Salada Saladinha, Quantos anos você vai casar), corre cutia, escolinha, estátua, fazer mágica, imitação de dança, mãe da rua, morceguinho-morcegão, morto-vivo, o chão é lava (ou água), o chefe mandou, pedra-papel-tesoura, pega-pega gelo, pega-pega onça, pega-pega Pac-Man, peteca, Pikachu, polícia e ladrão, restaurante, roda ou ciranda (Peixe-vivo), Super-Heróis, telefone sem fio, vampiro e verdade e desafio.

Destacamos a seguir outras ações realizadas pelas meninas:

A Isabela perguntou se poderíamos brincar de outra coisa e a C. Nini também concordou que deveríamos brincar de outra brincadeira. Perguntei: do quê? E a Isabela colocou a mão sobre a boca, em uma posição pensativa. Rapidamente ela disse: “*podemos brincar de uma brincadeira de mãos*”. E logo, começou a nos ensinar: “*Você deve colocar as mãos nesta posição (uma das palmas da mão voltada para cima e outra para baixo, na direção oposta ao seu parceiro), depois vamos cantar (tocando as mãos com o colega), e imitar a música: fui ao cinema assistir quatro filmes, o primeiro era de amor (mandar beijinhos com as mãos encostando nos lábios), o segundo era de terror (colocar a mão sobre a boca imitando o som de um uivado: uhuhuhuhuh), o terceiro era de caubói (imitar um caubói com as mão para cima, pulando e fazendo barulho do tipo: Irrrááá!!) e o quarto era de: bolim, bolim, bolim, bolim, bolá, quem ficar de perna aberta vai ter que rebolar...é um, é dois, é três. (fazer movimento de abrir e cruzar as pernas, sendo que, quem ficasse ao término da música de perna aberta teria que pagar uma prenda).*” (MAXIMO, DC8, 2018, p.3).

As meninas começaram a pedir por outras brincadeiras. A C. Nini pediu para brincarmos de Super-Heróis, como na semana anterior. A

Ana Julia, de *vivo morto* e a Mia trouxe uma nova ideia de brincadeira, que se chamava: “*O chão é lava*”. Ela começou a explicar a brincadeira, assim: “*uma pessoa fala o chão é lava, aí você tem que subir em um lugar alto, pra ela não te pegar. Se você não achar um lugar para subir, você perde*”. Rapidamente após explicar ela já gritou: “*o chão é lava*”. Eu perguntei: “já começou?” Também questionei, se havia alguém (pessoa física) que pegava nessa brincadeira, e a Mia disse: “*a lava*”. As crianças começaram a contagem em ordem regressiva: 10, 9, 8, 7... Subi na arquibancada, entre os pátios superior e inferior, acompanhada de algumas meninas como a C. Nini, a Elini, a Ysabely, a Lila, a Manu e outras meninas do 1º ano. A Mia disse, que ali era chão e não valia, completando com a frase: “*todas perderam*”. Observei outro lugar no pátio superior, antes de descer a arquibancada. Era uma pequena elevação de concreto, com um poste alto e fino de metal. Eu subi ali e as outras meninas também quiseram subir. Não coube todas ali, que no momento já eram mais de 7 crianças. Tentamos outro lugar no pátio inferior, de frente à quadra. Havia bancos por ali. Eu subi, apenas com os joelhos, em um banco azul e as outras meninas também subiram, porém de pé. Não demorou para levarem uma advertência da inspetora K. que passava por ali, e falou: “*ó...aí machuca, depois cai aqui no arbusto. Não pode subir no banco!*”, E, assim, acabou a nossa brincadeira! (MAXIMO, DC10, 2018, p. 5).

Eu, a Elini e a Ysabely, brincamos de *Morto Vivo*, com a C. Nini dando as ordens. Ela indicou os seguintes comandos: “*morto, vivo, vivo, equilibrista, centopeia, panela de pressão, pipoca...*”. Contudo, quando ela disse centopeia não soubemos o que fazer, porque este era um novo elemento que ela acrescentou à brincadeira. Ela balançou o corpo lateralmente, indicando o movimento que deveríamos fazer, representando a centopeia se movimentando (MAXIMO, DC25, 2018, p.2).

Dessa lista, as brincadeiras mais vividas no recreio foram: 1º morto-vivo (após adequação com as variações criativas), e 2º brincadeiras rítmicas com as mãos (em duplas ou grupos). Das brincadeiras propostas/oferecidas pela escola, na proposta de recreio dirigido, a maioria das meninas demonstraram gostar da corda e da dança, sendo, essa última, não disponibilizada em todos os dias da semana. A dança era permitida no recreio de uma a duas vezes por semana, sendo certamente oferecida em dias de chuva, no qual as crianças ficavam no pátio superior coberto ou pátio central.

4.1.2.2- Brinquedos no recreio

Com um público de crianças da pesquisa totalmente feminino, os brinquedos que circularam pelo recreio escolar foram principalmente representativos de: afazeres do lar (pratinhos, panelinhas, fogãozinho) de plástico; relação mãe e filhos (as), visualizadas através do tratamento com

bonecas (Barbie, bonecas bebê), envolvendo cuidados como a troca de roupinhas, acalento e alimentação; vínculo afetivo com animais de pelúcia; e outros brinquedos de personagens que circulam pela mídia televisiva ou internet, como: a Ladybug, a LOL Surpresa e o bichinho Furby, que “[...] a Mia me corrigiu *‘na verdade não é um passarinho é um Furby*³⁴” (MAXIMO, DC22, 2018, p.3).

A Manu levou, em sacola plástica, alguns pratinhos e copinhos coloridos, roxo e rosa, e começou a brincar de servir chá na mesa. A Mia ajudou a Manu a servir os chás. A Cristina, segurando as duas canecas mini de porcelana, perguntou *“quem quer café?”* e depois de ‘servir’ de brincadeira questionou: *“tá gostoso?”*. A Isa3 exclamou *“Hum... delícia!”* A Manu já foi avisando o preço do café *“é R\$10,00 reais cada um”*. A C. Nini argumentou, *“mas eu não tenho dinheiro”* ao que a Isa3 explicou *“é dinheiro de mentira”*. A C. Nini respondeu *“ahh... toma”*, estendendo a mão para pagar a Manu. A Isa3, não conseguiu deixar de comentar, *“pode ser mais barato né Manu?”* (MAXIMO, DC20, 2018, p.3).

Os interesses lúdicos não se revelaram apenas nos objetos brinquedos, mas também em outros elementos de uso cotidiano, com personagens expostos em: lancheiras, tiaras, blusas, tênis, copo, embalagens de bolinhos para o lanche. Alguns brinquedos, como a peteca da Cristina, eram brinquedos mais tradicionais, outros como: a Boneca LOL Surpresa, Miraculous Ladybug ou pelúcia Furby, estavam mais vinculados a mídia de programas televisivos (filmes, desenhos, musical) com forte vínculo ao consumo (MAXIMO, DC19, 2018).

Também havia outros objetos que se tornaram brinquedos para o desenvolvimento de brincadeiras, como: os papéis picados, a cola e o lápis preto da Manu, para brincadeira temática de escolinha (MAXIMO, DC8, 2018); o pente de cabelo da Mia, servindo como pedrinha para o jogo da amarelinha (MAXIMO, DC14, 2018); a peteca caseira de jornal da Cristina que se tornou o lencinho para Corre-Cutia (MAXIMO, DC9, 2018); um estojo para a dinâmica de verdade e desafio (MAXIMO, DC5, 2018) e até a minha bolsa, como proposta da Mia, para brincadeira de batata-quente (MAXIMO, DC17, 2018);

³⁴ Furby é um brinquedo eletrônico similar a um Hamster ou coruja, comercializado pela Tiger Electronics, tendo como país de origem os Estados Unidos. Foi lançado no final da década de 1990 e relançado em 2012.

A Mia falou que queria brincar de pular corda, e disse “*eu consigo pular bem rápido. É assim... salada saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, fogo, foguinho... e aí no foguinho pula assim...*”, enquanto narrava, a Mia também imitava os movimentos com o corpo, ao pular sem o suporte da corda real. A Mia ainda acrescentou “*hoje na educação física, a gente pulou corda*”. Com a demora para liberarem a corda, a Mia perguntou “*por enquanto vamos pular amarelinha?*” Percebendo que precisava de alguma pedrinha ou objeto parecido para pular amarelinha, a Mia decidiu utilizar o seu objeto cilíndrico (pente mais espelho), para jogar nos números e pular. A Mia falava “*é assim, ó... eu primeiro... se eu conseguir passar desse (referindo-se ao número 1) eu vou pro dois. Tem três chances pra tentar*” enquanto pulava nos números. Outras meninas também se interessaram pela brincadeira e entraram na fila, como a Elisabete e a Isa3. A Ysabely e a Liza se aproximaram de nós um pouco depois, para pular amarelinha. Perguntei para a Isa3 se ela gostava de brincar de amarelinha e ela disse: “*eu gosto, mais um dia eu perdi o equilíbrio e eu caí*”. Apontando para a primeira amarelinha desenhada no chão, atrás de nós. A Mia ouvindo isso, comentou “*porque a amarelinha pode estar com água!*”, justificando possibilidades de escorregar. Não ficamos muito tempo na brincadeira da amarelinha, pois logo, a Mia avistou duas meninas se aproximando e segurando uma corda e, disse “*a corda, vai ter corda! Gente vamos pular corda?!*”. Assim, a Mia pegou o seu objeto (pente com espelho) e correu para a fila da corda. Recolhendo o objeto, paramos a brincadeira, pois ninguém buscou uma pedrinha ou outro recurso. A Isa3 disse: “*ahh, eu não gosto de pular corda*”. Eu incentivei a Isa3 a tentar, pois só pulando corda ela iria aprender e melhorar sua habilidade. A Isa3 afirmou “*então você vai vim pular comigo!*” As meninas que controlavam a corda eram do 2º ano, e cantaram para a Mia pular: “*salada, saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, fogo, foguinho*”. Ao falarem foguinho, elas aceleraram o ritmo ao bater a corda e, a Mia manteve-se por um bom tempo naquele ritmo. Depois da Mia, foi a vez da Ysabely e da Liza, que decidiram pular juntas. Durante a vez delas, a música que as meninas cantaram para elas pularem a corda foi: “*Quanto anos você vai ter que casar... com 10, 11, 12, 13...*” A Isabela também estava na fila para pular corda, mas quando estava chegando a vez dela, o sinal tocou. A reação da Isabela foi muito espontânea, declarando sua decepção na face e posicionando a cabeça e os ombros para baixo (MAXIMO, DC14, 2018, pp.5; 7).

A C. Nini apontou para a blusa da menina V. que havia o desenho de uma LOL. A boneca também tinha alguns acessórios como óculos, vestido e dois sapatinhos cor de rosa. A menina V. disse que a sua mãe iria comprar uma para ela, mas que ainda não tinha o brinquedo. Não demorou para a Ysabely e a Liza se aproximarem para ver o que estávamos fazendo. A Manu pediu para segurar a boneca da C. Nini. Enquanto isso a C. Nini manipulava a casinha da LOL, e falava “*é mais existe uma casa bem grandona da LOL, pode procurar que cabe um montão de LOL*” (MAXIMO, DC22, 2018, p.6).

Dentre os brinquedos presentes no recreio escolar, a boneca LOL surpresa desencadeou o tema de outra conversa na roda entre as amigas no espaço das mesinhas, próximo à quadra: a estátua japonesa da Momo³⁵. A

³⁵ Momo é um apelido dado à estátua Mother Bird (mãe pássaro), criada pelo artista japonês Keisuke Aiso. É uma jovem mulher com longos cabelos negros, grandes olhos, um largo

estátua, atualmente destruída por seu criador foi motivo de muita polêmica em meados de julho de 2018, quando começou a circular informações na mídia sobre o aparecimento da boneca Momo em trechos de vídeos infantis na internet (como: Baby Shark), incitando crianças às práticas nocivas ou violentas contra a própria vida e de seus familiares. Assunto que, inclusive, foi levado para a escola em questão, no primeiro semestre de 2019.

A C. Nini, ainda manipulando a boneca falou *“ela é popular”*. Perguntei como elas conheceram a LOL e a menina V. disse *“ah passa os brinquedos dela na TV, nos comerciais”*. E a C. Nini disse que tinha o desenho *“por causa que tem o colecionador”*. A Manu falou *“você já viu uma LOL Momo?”* Perguntei o que era Momo e a C. Nini falou *“é aquela lá que tem na internet”*. Depois completou *“é uma com o olho bem arregalado”*. A Manu também falou *“a Momo é assim ó, ela tem os olhos desse tamanho e a boca dela é de lagartixa. E ela é meio mulher, meio galinha e meio lagartixa”*. Perguntei se elas ficaram com medo e a Manu disse que já *“porque tem uma LOL nesse próprio Momo”*[...] A C. Nini falou *“Ó, a Momo já apareceu na televisão”*, e depois a Manu completou *“ela faz programa, ela liga pra pessoa... é uma estátua verdadeira, lá da China”* [...] a Manu ainda disse *“e três horas da manhã, quando tá voltando pra sua casa ela vem junto ou a meia noite ou as três horas da manhã”*. A C. Nini disse *“as três horas acontece tudo de terror”* [...] a Manu voltou a falar da Momo e a Isa3 reclamou, argumentando *“para de falar isso senão eu tenho pesadelo quando eu vou dormir”*. A C. Nini concordou com ela *“para, para, senão eu tenho pesadelo também”*. Retornando para a fila, a C. Nini me falou que tinha medo da Momo, referindo-se a ela como monstro e me aconselhou *“você precisa procurar na internet pra ver como ela é. Mas não mostra pra mim não tá! Não mostra pra ninguém senão todo mundo vai sair correndo”* (MAXIMO, DC22, 2018, pp.6-7).

A Manu chegou e me abraçou. Comentei com a Manu sobre a atividade de conversar sobre os desenhos das meninas hoje. Ela perguntou *“cadê meu desenho da Momo?”*. Eu disse que eu não havia trazido todos os desenhos, apenas os das meninas que iriam falar comigo hoje, mas que eu poderia trazer o dela outro dia. Neste momento, a Manu se acomodou sobre as minhas pernas (MAXIMO, DC28, 2018, p.2).

sorriso e pernas de pássaro. Sua imagem ficou associada a uma lenda urbana envolvendo um número de telefone do WhatsApp que envia mensagens perturbadoras para aqueles que tentam entrar em contato com ela. Tudo começou em meados de julho de 2018, quando alguém compartilhou um número de telefone dizendo que supostamente era um número amaldiçoado. Quando você adiciona ou entra em contato com ele, aparece a imagem da Momo. Uma das variantes do desafio é de conversar com ela às 3:00 da manhã. Com acesso aos dados do sujeito, ameaças são enviadas e desafios impostos, como no Jogo da Baleia Azul, incitando os integrantes ao suicídio. Outras fontes, e entrevistas com pais, indicam que a boneca apareceu no meio de desenhos (YouTube Kids). Fazendo uma breve pausa no vídeo infantil, ela passa instruções para que a criança se machuque, indicando alguns objetos cortantes que possam ter nas casas, finalizando a fala com ameaças ao imaginário infantil (TUCHLINSKI; DINI, 2019).

Esta temática da Momo, levantada por associação com a boneca LOL, também foi mencionada em outros recreios. A Manu, do 1º ano registrou a estátua em duas folhas de desenho. Durante a conversa (entre a C. Nini, a Manu, a Isa3 e a menina V.), a Manu demonstrou ter conhecimento de uma cultura específica (de mídia- Televisão) da criação desta personagem, que foi utilizada de modo perverso por sujeitos que a tornariam um monstro na Deep Web.

4.1.2.3- Criatividade em brincadeiras

As crianças também revelaram criatividade durante o desenvolvimento de brincadeiras, com contribuição de ideias ou com propostas pontuais para resolução de conflitos, entre elas. Como propostas de brincadeiras criativas temos, por exemplo, as variações feitas no jogo morto-vivo: no qual, inicialmente compartilhei a ideia de colocarmos a pipoca e a panela de pressão nas variações tradicionais, porém, as crianças não realizaram apenas as duas propostas, mas também, quiseram adicionar na dinâmica: o equilibrista, o sapo, a centopeia, o saci, o zumbi, a prancha, a estátua. Assim, tornaram a brincadeira tradicional de competição, em uma brincadeira de cooperação sem um fim definido (MAXIMO, DC4, 2018).

Voltei o foco para o jogo morto-vivo que já estava acontecendo. As crianças pareciam se divertir, mas chegou um ponto em que apenas quatro meninas sobraram, e mesmo com as incansáveis tentativas do menino de enganá-las, para errarem as ordens, elas se mantinham firmes. As crianças que erraram, ficando de fora do jogo, já não viam tanta graça naquela posição. Sugeri começarmos novamente com todas as crianças, indicando que as quatro meninas haviam ganhado a primeira partida. Contudo, nesta nova partida eu iria acrescentar um detalhe diferente ao jogo. As crianças já me olharam curiosas e ansiosas para saber do que se tratava essas “regras novas”. Falei que iríamos manter o morto e o vivo, mas agora também entraria a panela de pressão (gitar em torno de si mesmo fazendo um barulhinho típico da panela em funcionamento) e a pipoca (pular no mesmo lugar). As crianças, até então, que estavam em sete, amaram a ideia. Antes de começar, a C. Nini falou que poderíamos também colocar na brincadeira o equilibrista (imitando com o corpo uma bailarina). Um dos meninos falou que poderíamos colocar a prancha (esticando ambos os braços imitando uma prancha no mar). Eu fiquei surpresa com a criatividade das crianças e, foi apenas o começo das surpresas do dia. Na brincadeira, novos olhares e propostas iam surgindo. Como eu era a única adulta naquela dinâmica, as crianças de variadas turmas vinham em minha direção para perguntar se podiam brincar. Algumas crianças entravam na brincadeira, sem pedir

permissão também. As crianças foram liberando a criatividade e até mesmo a ordem de ficar estátua, entrou na estrutura tradicional do jogo morto-vivo. A C. Nini trouxe outras variações para a brincadeira, como: imitar um sapo, imitar um saci e fazer o equilibrista pulando de um pé só. No momento que foi dada a ordem de estátua, uma menina parou espontaneamente com as duas mãos para a frente, parecendo com o caminhar de zumbis. Um dos meninos olhou e fez um comentário para inserir o zumbi na brincadeira, trazendo mais possibilidades de comandos lúdicos (MAXIMO, DC4, 2018, p.4).

Sempre que solicitada ou quando surgia oportunidade busquei compartilhar um pouco da minha cultura lúdica com as meninas, por exemplo, quando percebi que elas estavam desanimadas ou frustradas (fila de basquete grande na quadra igual investimento de tempo no recreio para esperar a oportunidade de ter acesso à bola de basquete ou, quadra fechada implicando a necessidade de encontrar uma outra atividade) (MAXIMO, DC11, 2018). Mesmo a indisponibilidade da corda no começo do recreio, levava as meninas a se organizarem em busca de outras atividades, por exemplo, “[...] com a demora para liberarem a corda, a Mia perguntou ‘*por enquanto vamos pular amarelinha?*’” (MAXIMO, DC14, 2018, p.5).

Esta ação cultural mútua de compartilhar ideias de brincadeiras, também me aproximou das crianças no recreio escolar, estabelecendo maior confiança, vínculo e respeito entre nós. Aprendi muitas brincadeiras, sendo surpreendida pela forma criativa das escolhas. Assim, uma das brincadeiras que sugeri para o espaço da quadra foi a de pega-pega na linha. A C. Nini, porém, não aceitou a ideia passivamente, mas no mesmo momento virou e “[...] completou: ‘*não, ...vamos brincar de pega-pega Pac-Man?*’ tematizando a brincadeira” (MAXIMO, DC11, 2018, p.7).

Chegamos na quadra. A C. Nini vendo que havia filas enormes para brincar de vôlei, desanimou. Como já estávamos na quadra, dei outra ideia para ela: “*então vamos brincar de uma coisa legal, ... pega-pega na linha*”. A C. Nini replicou: “*não, ... vamos brincar de pega-pega Pac-Man*”, tematizando a brincadeira. A C. Nini começou a explicar para as outras crianças a brincadeira: “*ó tem que andar na linha, aí o Pac- Man tem que pegar uma pessoa e aí quando o Pac- Man pega, tem que sentar*”. A C. Nini pediu para ser a Pac- Man, pois nunca havia sido. Assim, começamos a brincadeira. Durante o jogo, a Cristina, a Elini, a Elisabete, a Ana Julia, a Mia e a Manu se apressavam para fugir da C. Nini nas linhas, desenhadas no chão da quadra. Percebi que a C. Nini não ficava na linha, argumentando que o Pac- Man podia sair da linha para pegar. Perguntei como faria caso a pessoa fosse pega, para voltar a brincadeira. Ela disse: “*quebra a muralha*”. Assim, quando um amigo livre tocasse na pessoa, ela estaria salva novamente. As meninas gritavam de alegria,

intercalando caminhada acelerada com corrida. Na brincadeira, dentro da quadra, do *pega-pega Pac-man*, a Isa3 veio ao meu encontro, com o seu cachorrinho branco sobre as mãos. Ela me abraçou. Perguntou do que estávamos brincando e pediu para brincar também. Logo, tocou o sinal. A Mia, dirigindo-se ao portão, disse: “*quem chegar por último é uma batatinha*” (MAXIMO, DC11, 2018, pp.7;8).

Ou no caso da Elini, percebendo o peso da bola de basquete para seus braços, disse: “[...] *é difícil. A bola está muito pesado*”³⁶. A menina, rapidamente mudou de brincadeira e, da fila do basquete nos direcionou para um pega-pega na quadra, afirmando, ao tocar minha blusa: “[...] *está com você! Peguei*” (MAXIMO, DC16, 2018, p.5).

Para além das sugestões de brincadeiras, as meninas também trouxeram outras formas de resolver conflitos emergentes entre elas nas dinâmicas lúdicas, como: bola de fogo [ir retirando crianças da roda, até escolher o pegador ou outro personagem para a brincadeira]; brincadeira ensinada pela Isabela, em um dos recreios “[...] *da panelinha, ai a gente faz assim, como a tampa da panelinha e quem quer brincar põe o dedo embaixo da tampa, da brincadeira*” (MAXIMO, DC10, 2018, p.2) – [para decidir quem quer brincar da proposta feita por uma das crianças]; Uni Duni Tê [escolher quem começa]; comigo não morreu [quem ficar em pé por último começa como ‘pegador’ ou outro papel que ninguém quer executar, de imediato, no jogo]; cinco ou zerinho [igual a brincadeira de 2 ou 1, para selecionar alguma criança a determinado papel na atividade lúdica].

[...] quem seria a pessoa que daria ordens no jogo? Ao perguntar, ouvi um uníssono feminino querendo liderar a brincadeira. Todas as meninas levantaram as mãos. Não sabia como escolher naquela situação, sem excluir ninguém, quando uma luz chegou com a Mia, propondo que fizéssemos “*bola de fogo*”, expressão utilizada pelas crianças para selecionar/sortear algum fenômeno na brincadeira, bem semelhante a função do: “*Minha mãe mandou eu escolher esse daqui*”. A Mia começou a cantar, apontando com os dedos as crianças, e excluindo-as conforme a melodia, a fim de selecionar um sujeito para liderança da brincadeira. Ela expressava, assim: “Bola de fogo que mata geral, pá, pum, tchau...” (MAXIMO, DC7, 2018, p.2).

A C. Nini sugeriu “*vamos fazer Uni, Duni, Tê?*”. Percebendo que as meninas estavam com as bocas ocupadas com os lanches, voltei-me para a C. Nini e perguntei “*você quer fazer Uni, Duni, Tê pra escolher quem vai falar primeiro? E como é que faz?*”. Ao que a C. Nini já começou a brincadeira apontando para as meninas e cantando, “*Uni*

³⁶ A transcrição de todos os diários de campo preserva o estilo oral da dicção das meninas da pesquisa.

Duni Tê, salame Minguê, o sorvete colorê, o escolhido foi você”. Nesta brincadeira a Bia foi a selecionada (MAXIMO, DC28, 2018, p.1).

4.1.2.4- Análise: categoria 2- diários de observação participante

A categoria 2 contribuiu com a identificação de algumas brincadeiras preferidas das crianças no recreio, tal como, os brinquedos usufruídos e suas criativas formas de lidar com esse espaço e tempo escolar. Dessa maneira, nos referimos às culturas lúdicas infantis, enquanto conjunto de conhecimentos, valores, imagens, regras, adquiridas em diversos espaços sociais e, inclusive, por intermédio de brinquedos, que possibilitam às crianças aprenderem, transmitirem e ressignificarem diferentes formas de brincar e jogar (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2006).

Por critérios como a repetição, na constante solicitação e vivência de determinadas atividades lúdicas, foi possível identificar algumas das brincadeiras preferidas das meninas participantes do estudo no recreio escolar. Conforme Benjamin (2002) e Gutton (2013, p. 208), “[...] brincar se presta à repetição” como fonte de prazer e localiza-se no tempo da criança. Nesse contexto, destacamos como principais brincadeiras vivenciadas nos recreios: morto-vivo e ações rítmicas com as mãos, em pares ou grupos. E, das opções lúdicas possibilitadas pela escola, tivemos a corda e os momentos de música para dançar, como fontes mais apreciadas.

Os jogos tradicionais, enquanto símbolos de conexão histórica e social humana, ainda foram intensamente presenciados e vivenciados no cotidiano do pátio escolar em brincadeiras, como: peteca, amarelinha, batata-quente, coelhinho sai da toca, telefone sem fio, polícia e ladrão. Brincadeiras rítmicas com as mãos e pular corda, realizadas principalmente entre as meninas, eram acompanhadas de parlendas e curtos trechos musicais, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral e, também, a transmissão da cultura popular (PALMA et al., 2015).

Autoras como Friedmann (2013) e Kishimoto (2006) reconhecem a importância desses jogos tradicionais como patrimônio lúdico das infâncias, entre culturas. Ao vivenciar essas atividades populares, com ou sem uso de

brinquedos, as crianças tiveram a oportunidade de intercambiar saberes, atribuindo valores às suas experiências (BROUGÈRE, 1998).

A cada dia, observamos menos crianças ocupando espaços públicos abertos, como ruas e parques, para vivenciar jogos e brincadeiras entre os pares infantis. Não podemos elencar um único motivo para essa mudança, mas não negamos que o avanço tecnológico que permitiu expandirmos fronteiras de divulgação de informações, também possibilitou certa acomodação a solidão de um mundo virtual. Nessas condições, a escola como espaço coletivo para a socialização real, continua sendo lócus privilegiado para resgatar e compartilhar as culturas lúdicas infantis, pois;

A cultura lúdica infantil, representada pelos jogos, brincadeiras e brinquedos das crianças, tem-se modificado drasticamente nas últimas décadas à medida que a rua foi desaparecendo como o grande cenário dos folguedos: seus jogos, prioritariamente de caráter corporal, praticados em área livre e ampla, que privilegiavam as interações sociais, foram sendo substituídos pelos que não necessitam nem de área física externa nem de interação para a sua realização, sendo, muitas vezes, virtuais (PALMA et al., 2015, p. 109).

No pátio de recreio escolar, também nos deparamos com brincadeiras e brinquedos remetendo a influência de mídia. Essa realidade, foi identificada em temas lúdicos, como: Pac-Man, Super-Heróis, Pikachu, boneca LOL surpresa, boneca Baby Alive, Ladybug, Barbie, Furby. Quer esses personagens apareçam nos desenhos, filmes ou vinculado aos brinquedos de comerciais televisivos, estamos lidando com uma influente pedagogia do consumo destinada a diferentes públicos, na qual, o forte apelo visual desencadeia um papel fundamental no consumismo social:

Na sociedade de consumo avançada, o ato de consumir não envolve necessariamente um troca econômica. As crianças consomem com os olhos, absorvendo produtos com o olhar cada vez que empurram o carrinho pelos corredores de um supermercado, navegam na internet e assistem televisão. Ou mesmo quando junto aos adultos consomem produtos de *out-door* ao longo de uma rodovia pontuada por logotipos (DORNELLES, 2008, p. 95).

Além dos jogos, brinquedos e brincadeiras no recreio, a mídia também estava presente nas imagens de objetos pessoais das crianças, como: lancheiras, copos, tiaras, blusas, embalagens alimentícias, sapatos infantis e demais acessórios. Quer cativando a atenção, estimulando a curiosidade

infantil ou despertando prazeres efêmeros, nesse processo de consumo irrefletido, a mídia não se compromete com a saúde mental de seu público alvo. Dentre algumas das influências negativas que podem chegar às crianças, mencionamos a problemática da personagem Momo, levantada durante conversas informais e desenhos no recreio, cujas informações foram vinculadas ao saber infantil por intermédio da boneca LOL surpresa.

A personagem Momo, associada ao incentivo de condutas nefastas e suicidas entre crianças e adolescentes, também foi problematizada por aparecer em trechos de vídeos infantis na internet (TUCHLINSKI; DINI, 2019). Atualmente destruída por seu criador, devido a polêmica instaurada nas redes sociais, a discussão sobre a personagem Momo também foi enterrada na mídia, mas não deixou de mobilizar profissionais da saúde e educação, formalizando o alerta para que pais e responsáveis estejam mais presentes e conscientes das informações que os filhos acessam nesse misterioso mundo virtual.

Como enunciado, as brincadeiras infantis são recortes de experiências culturais e sociais vivenciadas pelas crianças, cujos conhecimentos provém de diversas fontes, dentre as quais, destacamos a mídia. A indústria de produção e incentivo ao consumo, bem sabe como cativar as crianças, pois leva em consideração as características desses sujeitos, como: o potencial de imaginação e a curiosidade (L'ECUYER, 2015; BROUGÈRE, 2004). Brinquedo como a boneca personalizada LOL surpresa, no recreio, reflete essa tendência, propondo a dimensão de mistério que incita a curiosidade da criança. O próprio nome do brinquedo já convida para a aventura de descobrir a surpresa sobre quem é a boneca, quais as suas características físicas e acessórios que a acompanham, somente após a compra do produto e abertura da embalagem.

Assim, independente do recurso utilizado para divulgação do objeto lúdico, a tendência da mídia tem sido apostar na personalização de brinquedos, traçando uma identidade e exclusividade que, certamente a criança estará preparada para distinguir. Por isso, em nossa cultura, o brinquedo

[...] não é mais um objeto isolado, é acompanhado de uma história, é o centro de diversas aventuras que lhe dão uma consistência e uma visibilidade que não possuía antes. Mas ainda, ele ganha notoriedade e personalidade, possui um nome próprio e uma biografia. Embora mergulhando cada vez mais no imaginário, ele é mais real do que

nunca: vive em outros lugares, no espaço midiático e virtual (BROUGÈRE, 2004, p. 332).

A interação entre as crianças, também considerada como forma de brincadeira no recreio, muitas vezes, esteve relacionada ou foi iniciada pelo suporte cultural brinquedo. Enquanto produto de uma determinada cultura e de *marketing*, o brinquedo contemporâneo como objeto simbólico têm sido estrategicamente oferecido pela televisão, por meio de um diálogo informal, aberto e, cada vez mais acessível às crianças (BROUGÈRE, 2004). Nesse sentido, o consumo de brinquedos industrializados cresce entre o público infantil e, essa cultura midiática, reflete-se nos pátios escolares.

Brinquedos e/ou jogos vinculados à mídia também são muitas vezes atrelados ao título 'educativos', por estimularem aprendizagens específicas de conteúdos socialmente valorizados, contudo, essa dimensão que atrai pais e educadores pode limitar a compreensão do potencial educativo de outros jogos e brinquedos lúdicos, além de ignorar a criatividade da criança para utilizá-los com outros fins, além dos esperados pelos adultos. Ou seja

Esse mecanismo todo se assenta na suposição de que as crianças deverão receber o brinquedo educativo e dele extrair exatamente as mensagens e os conteúdos que seus idealizadores lhes prepararam. Qualquer outro sentido, que as crianças porventura atribuíssem, viria certamente "deturpar" as coisas [...] não deixa de ser espantoso que o brinquedo educativo, para desempenhar seu papel, seja pouco permeável a diálogos e questionamentos... (OLIVEIRA, 1989, p. 49).

Alguns poderiam considerar o brinquedo como objeto não sério, por permitir a expressão de fantasias, desejos do imaginário infantil. Mas, conforme Oliveira (1989, p. 8), exatamente esse atributo da "[...] não-seriedade que dá seriedade ao brinquedo". É no brincar, trabalhando com as demandas do inconsciente humano, que a criança será capaz de processar e lidar com a realidade, a frustração, a agressividade, entre outros valores e sentimentos humanos complexos (ALVES; SOMMERHALDER, 2010).

Também destacamos a presença dos brinquedos afetivos, entre as meninas da pesquisa, dos quais, podemos resgatar as pelúcias (Furby, cachorrinho Pink, bolsa de cachorro branca). Principalmente a Isa3, apresentou forte vínculo emocional e interativo com o brinquedo de pelúcia no recreio, fato que, inclusive, desencadeou nosso primeiro contato no pátio escolar. Assim,

quer utilizada como objeto de demonstração de afetividade, ostentação, coleção, expressão de sentimentos, ou como objeto transicional (WINNICOTT, 1975), a pelúcia é um brinquedo polivalente que permite a “[...] estimulação no nível do tato (experiência sensorial), da manipulação, do diálogo e da comunicação, da atividade exploratória” (BROUGÈRE, 2004, p.35).

No recreio, ainda compartilhamos do perfil de liderança da Mia, sempre trazendo projeções de brincadeiras para propor às amigas. Suas ideias, muitas vezes, eram apoiadas por um grupo feminino no pátio escolar. A Mia apreciava fazer mágica com as mãos para encantar as amigas, durante os momentos de lanche no recreio. Questionada sobre a fonte de conhecimento para sua ação, a criança remeteu-se ao canal do YouTube³⁷ na internet, afirmando ter aprendido por conta própria, os truques de mágicas nos vídeos. Dessa maneira, com Delalande (2009) percebemos que quando as crianças se organizam no espaço e tempo de recreio, sem a influência direta adulta, elas conquistam um grande aprendizado: a sociabilidade. Ser líder no recreio exige essa dimensão social de conhecer o perfil das demais crianças, tomar decisões pensando no bem coletivo, ter iniciativa, saber escutar e ir aprendendo os macetes das relações interpessoais.

No recreio, também percebemos diferenças entre as escolhas infantis do quê e com quem brincar. A Elini e a Isa3 demonstraram gostar de brincar com bonecas e pelúcias, utilizando-se da imaginação para representar atividades do seu cotidiano, já a Manu gostava mesmo é de lidar com os acessórios (artefatos de cozinha em miniatura, itens do material escolar para brincar de escolinha). A Lila, a Ysabely, a Isabela e a Cristina, apreciavam pular corda, enquanto a Isa2, a Liza, a Elisabete e a Ana Julia, davam preferência para dançar, brincar de pega-pega. A C. Nini preferia brincar com os meninos, enquanto a Bia sempre acompanhava suas amigas para lanche e, depois, brincar. Independente das escolhas, percebemos que as meninas lidavam intensamente com a dimensão simbólica lúdica, na realidade do recreio, revelando em cada olhar, gesto e palavra, a infância que sobrevive no ensino fundamental.

³⁷ Plataforma de compartilhamento de vídeos com sede em San Bruno, criada em fevereiro de 2005.

Quer nos brinquedos, brincadeiras ou comportamentos, as crianças apresentavam suas diferenças e preferências (FARIA, 2007). Logo, gênero, enquanto organização social da diferença sexual, se fez presente nos brinquedos, permitindo verificarmos como a cultura lúdica têm sexo (BROUGÈRE, 2004). Enquanto as meninas traziam brinquedos de um universo doméstico feminino, (acessórios de cozinha em miniatura, bonecas, pelúcias) e, na maioria das vezes, dividiam lanches com as amigas sentadas no pátio escolar, os meninos se interessavam por brinquedos de super-heróis, aviões, dinossauros, explorando atividades mais dinâmicas e esportivas (luta, futebol, basquete). Contudo, outras brincadeiras coletivas também foram realizadas no recreio, das quais, destaca-se: morto-vivo, Pac-Man, Super-Heróis e pique gelo³⁸.

Atualmente verificamos que os brinquedos antes neutros, para ambos os sexos usufruírem, agora saem do mercado com cores, personagens, símbolos que os distinguem, personalizando-os de modo a direcionarem o seu público. Podemos mencionar os quebra-cabeças, peças de lego e outros jogos nomeados por educativos (FARIA, 2007). Essas escolhas por determinado brinquedo são resultado de relações sociais complexas, pois;

Os brinquedos que são oferecidos para as crianças estão carregados de expectativas, de simbologias e de intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando diferentes vivências corporais e determinando os corpos das crianças: meninos e meninas têm em seus corpos a manifestação de suas experiências (FARIA, 2007, p. 114).

Como a cultura do pátio de recreio nas escolas só se desenvolverá entre crianças acima de 5 anos, a noção de que certas formas de atividade só são adequadas para meninos ou para meninas já está bem estabelecida no sistema de valores de muitas crianças (BROWN, 2006, p. 75).

Dentro de uma sociedade que procura moldar as crianças à sua imagem, com a cultura adulta que tanto pensa o brinquedo quanto define o seu uso, percebemos como esse objeto cultural é ferramenta de resistência das crianças, uma vez que elas lhes atribuem outras finalidades e subvertem a manipulação para além das formas impostas. O brinquedo pode estimular a

³⁸ Embora os meninos não tenham sido sujeitos do presente estudo, a inserção da pesquisadora no recreio permitiu observar tais atividades lúdicas.

criatividade da criança, mas também pode acomodá-la, diminuindo a riqueza expressiva de sua imaginação, como podemos notar com o caso dos brinquedos autônomos, o vídeo game, entre outros objetos projetados para a criança seguir uma lógica de comandos já programados para funcionar (OLIVEIRA, 1989).

Contudo, independente dos atributos do suporte lúdico ofertado às crianças verificamos que elas não se satisfazem em apenas interiorizar culturas lúdicas adultas, pelo contrário, buscam participar e ressignificar de sua produção (BROUGÈRE, 2004). Durante a pesquisa, muitas vezes, nos deparamos com a participação e a criatividade das crianças, ao nomear, adicionar ou negociar regras para brincar com seus pares infantis.

Nas brincadeiras desenvolvidas no pátio escolar, localizamos um admirável potencial criativo e imaginativo das crianças durante as dinâmicas, como: 1- Morto-vivo, na qual, além da tradicional ordem 'morto' e 'vivo', as crianças adicionaram outros comandos: 'equilibrista, sapo, centopeia, saci, zumbi, prancha, estátua', ressignificando a essência dessa brincadeira de competição, em uma atividade de prazer, agilidade, atenção, coordenação motora, integração e criação; 2- Batata quente, na qual as meninas selecionaram uma bolsa para servir de suporte substitutivo da bola que não estava disponível no pátio de recreio (fora da quadra); 3- O estojo, que também foi escolhido como ponteira para brincar de verdade e desafio; 4- A peteca, utilizada como lenço na brincadeira de corre-cutia; 5- O pente-espelho cinza que por um tempo serviu como pedrinha para as meninas pularem amarelinha; 6- A bola de papel amassado para usufruir da cesta de basquete menor, localizada fora da quadra no pátio superior; 7- As tampas ou garrafas de refrigerante, simbolizando uma bola para jogar futebol, revelando-nos que para a criança, a brincadeira acontece independente da presença ou ausência do objeto lúdico estruturado (GUTTON, 2013).

Conforme Oliveira (1989) a criatividade das crianças para recriar significados no uso de jogos, brinquedos e brincadeiras, colocam em xeque o que conhecemos por brinquedos/jogos educativos, já que esses últimos possuem uma mensagem pedagógica predeterminada. Ainda no recreio, além da criatividade para lidar com o espaço e o tempo, na ausência de alguns recursos (cordas, bolas) as crianças tematizaram as brincadeiras de pega-pega

na linha da quadra e dinâmica de bater as mãos, como, respectivamente: 'Pac-Man' e 'Pikachu'. Elas também encontraram formas de resolução de seus conflitos emergentes no pátio escolar, para escolherem aspectos, como: a brincadeira ou o sujeito que a começaria, com as seguintes estratégias observadas: bola de fogo; panelinha; uni duni tê; comigo não morreu; cinco ou zerinho.

Para L'Ecuyer (2015) brincar é a atividade por excelência para direcionar e motivar a curiosidade e, por consequência, a aprendizagem das crianças. Para fomentar essa criatividade, ter tempo livre para brincar é imprescindível. Em diálogo com Piorski (2016) e Louv (2016), a autora canadense, apresenta a natureza como uma das primeiras janelas de curiosidade infantil, ensinando que o que é bom e belo leva tempo para ser produzido, que as coisas não são imediatas, mas, têm sua própria ordem, assim, a criança vai aprendendo a contemplar o belo e, a silenciar seus impulsos. A criança precisa desse retorno a natureza, resgando seu próprio ritmo de desenvolvimento, para iniciar seu processo educacional do lado de dentro;

A natureza da criança não mudou, as crianças são crianças e continuarão sendo sempre. É o ambiente no qual estão as crianças que mudou, que as submete a estímulos que as impedem de divertir-se com um filme lento. Antes, o ambiente imediato da criança costumava adaptar-se ao seu ritmo e às suas necessidades. Agora, é ela quem deve adaptar-se ao ritmo frenético de um ambiente que produz cada vez mais estímulos. Televisão, *videogames*, inúmeras atividades extraescolares, menos horas de sono, uma escolarização mais precoce, brinquedos que falam etc (L'ECUYER, 2015, p. 56).

Com os espaços e estímulos adequados, a atividade lúdica possibilitará o desenvolvimento da curiosidade e da criatividade, enquanto elementos combustíveis para a edificação do conhecimento infantil. Brincar, como experiência sempre criativa (WINNICOTT, 1975), pode favorecer, nas pequenas escolhas diárias, a autonomia e o protagonismo das crianças. Conforme Benjamin (2002) não podemos esquecer que;

[...] jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos- sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos-, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar (BENJAMIN, 2002, p.87).

A ludicidade, presente na variedade de culturas, interações e criatividade na vivência de jogos, brinquedos e brincadeiras no pátio escolar, reforça os dados de que olhar para o recreio como momento de mera recreação da escola é desvalorizar o brincar à uma atividade descompromissada e improdutiva, ao contrário dos dados que revelam a seriedade que a criança imprime ao brincar e as aprendizagens resultantes desses momentos lúdicos (ALVES; SOMMERHALDER, 2010).

Em síntese, por intermédio de escolhas informais, como: do quê, onde, quando, como e com quem brincar, registramos uma parcela dessa participação das meninas nos recreios. A categoria dois evidenciou alguns elementos presentes na cultura lúdica contemporânea de nossas crianças, colaborando para edificação de suas aprendizagens no pátio escolar, das quais, podemos citar: o conhecimento de mídia (presente nos brinquedos e demais objetos pessoais), a liderança no recreio, a sociabilidade, a diferença de interesses lúdicos por gêneros e a própria criatividade na participação e ressignificação dos brinquedos e brincadeiras.

4.1.3- Categoria 3- Relações humanas no recreio

Na *Categoria 3- Relações humanas no recreio*, agrupamos todas as formas de interação percebidas e concretizadas no pátio escolar, como: as crianças entre elas e as crianças com os adultos (pesquisadora, inspetores, professores), a interação com os brinquedos e a afetividade presente nessas relações sociais.

Quadro 7- Categoria 3: relações humanas no recreio

Resultados dos diários de campo da observação participante	
Categoria de análise 3	Unidades de registro
Relações humanas no recreio	Interações: crianças-crianças e crianças-adultos
	Interação por meio de brinquedos
	Afetividade

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

Como última categoria, deste diário de observação participante, destacamos as interações entre crianças e crianças e, entre as crianças e adultos, abrangendo contato com os adultos responsáveis da escola que estivessem no pátio do recreio.

4.1.3.1- Interações: crianças-crianças e crianças-adultos

Nessa unidade de registro, destacamos que no recreio foi possível observar que as crianças, de primeiro a quinto ano do ensino fundamental, se organizavam de variadas formas: em pares, em grupos e, até mesmo sozinhas. Algumas das meninas apreciaram andar/sentar em grupos, no formato de roda nos momentos de lanche, como a Lila, a Mia, a Isabela, a Isa2 e a Elini, ou preferiram andar em trio (Ysabely, a Liza e a Bia ou, a Cristina, a Elisabete e a Ana Julia), ora lanchando ou brincando juntas, em espaços que variavam entre: à rampa de acesso entre os pátios, o pátio central em direção a caixa de música, a arquibancada, o chão próximo à sala da diretora e as cordas, ou nas mesinhas coloridas do pátio inferior. Outras, já eram mais reservadas, mesmo que nem sempre andassem sozinhas, como no caso da: Isa3, C. Nini e Manu.

Nos dias em que pude acompanhá-las na pesquisa de campo, algumas meninas comiam enquanto andavam pelo pátio, quer procurando atividades para se envolver (Cristina, Isa3, C. Nini, etc), esperando pela liberação da corda (Mia, a Lila, a Ysabely), ou pela liberação da quadra. As crianças que aguardavam na fila da corda também acabavam observando as colegas pulando. Contudo, a ação de divisão do lanche no recreio foi um marco de interações entre as meninas, tal como, as dinâmicas lúdicas.

A Isabela falou “*vamos começar com o pão da Lila*”. A Manu, a Isa3, a C. Nini e outras meninas começaram a falar “*eu quero! eu quero!*”. A Lila dividia com a mão seus pães em pedaços menores, repassando-os para as demais meninas. Perguntei pra Isa3 se ela não havia trazido o lanche hoje, pois ela sempre trazia alguma coisa para comer no recreio, e ela disse: “*eu não truxe*”³⁹. A Mia também entrou na conversa argumentando “*nem eu...eu ia trazer mais eu esqueci!*” A Isa3 respondeu a Lila, “*Brigaduu*” (MAXIMO, DC16, 2018, p.3).

A Isa3 também nos encontrou no meio do caminho, para as mesas coloridas. Ela carregava um achocolatado e um pacote de bolachas recheadas, ainda fechado. Esta bolacha acabou no próprio recreio, quando ela dividiu com as outras crianças. Além do lanche, a Isa3 também carregava uma Barbie, pois sexta-feira era o dia do brinquedo [...] a Cristina olhava para o pacote de bolachas que a Isa 3 segurava enquanto conversávamos. Ela pediu uma bolacha para a Isa3, que por sua vez falou “*já acabou. Só tenho uma*”. Mesmo assim, ela retirou a bolacha do pacote e a entregou para a Cristina (MAXIMO, DC26, 2018, p. 8).

Os meninos também se reuniam com seus lanches na mão e alguns brinquedos trazidos de casa (como: avião, moto, animais da selva e dinossauros, martelo tematizado do Thor e outros objetos plásticos). Alguns elementos viraram brinquedos nos momentos necessários, como: garrafinhas e respectivas tampinhas transformadas em bola, para concretização do futebol (MAXIMO, DC10, 2018). Outros brincavam de lutas corporais, circulavam pelo pátio com amigos, ou mesmo se direcionavam para jogar basquete na quadra (crianças mais velhas). Ainda outros, se envolveram nas nossas brincadeiras: de morto-vivo, Super-Heróis, atenção-concentração, mãe da rua, pega-pega gelo, pega-pega na linha Pac-Man⁴⁰ dentro da quadra e, até na confecção dos desenhos.

³⁹ Idem à nota de rodapé 36.

⁴⁰ Pac-Man é um jogo eletrônico, no qual uma cabeça amarela e redonda (Pac- Man) com uma boca (que abre e fecha), posicionado em um labirinto repleto de pastilhas, come as pastilhas e frutas bônus, fugindo de 4 fantasmas que o perseguem em determinado tempo. O objetivo do

Assim, as interações possibilitadas pelas brincadeiras e/ou brinquedos, oportunizaram que as crianças conhecessem umas às outras, ou seja, elas interagiam com crianças de várias turmas e idades, expandindo seus saberes e relações para além do limite da própria turma. A interação com o brinquedo foi o que me aproximou de uma das meninas da pesquisa (do 3º ano);

Eu me aproximei das crianças que estavam lanchando na roda no chão, direcionada pela C. Nini. Cumprimentei as crianças [...] uma das meninas da roda levantou e se aproximou de mim, novamente com sua cachorrinha pink. Eu já tinha visto esta menina no recreio, pela mesma aproximação (mediada pelo brinquedo/ pelúcia em formato de um cachorro longo, de cor pink). Ela me disse que a cachorrinha salvava as pessoas de incêndios. Nesse momento me convidou para brincar. Assim, ela decidiu que eu seria a vítima do incêndio e indicou que eu ficasse perto da quadra. Entrei no espírito da brincadeira e fingi que estava em uma situação de perigo, com fogo, pedindo por ajuda. Ela chegou rapidamente com o cãozinho, direcionou-o a mim e fez um barulho, simulando a saída de água com a boca: “shhhhh”. Pelo que observei, o cachorro representava, com seu longo corpo, uma mangueira. Ela ficou toda feliz [...] outras crianças, pela curiosidade, vieram observar a brincadeira. A Elini, também entrou na brincadeira e fingiu estar em situação de perigo com o fogo e, logo foi socorrida, como sinal de aceitação de sua inclusão na brincadeira (MAXIMO, DC3, 2018, p.4).

Além das interações entre as próprias crianças, elas também realizaram interações com os adultos que estavam no pátio durante o recreio, como os três inspetores (duas mulheres e um homem). O inspetor B. integrante concursado para o Quadro de Apoio Escolar é agente de organização escolar. As duas inspetoras também atuavam em outras funções dentro da escola, como: secretaria, recepção, organização de documentos de professores, controle do depósito de materiais, gerenciamento da saída dos alunos ao final da aula, colaborando assim, em diversas atividades na escola, como no recreio com as crianças (MAXIMO, DC3, 2018).

A relação de buscar contato com o inspetor, muitas vezes, era iniciativa da criança, quer pela afetividade, pela curiosidade, solicitação da corda ou pela tentativa de resolução de conflitos que não conseguia encaminhar com outras crianças. Contudo, com exceção da inspetora W., com a qual as crianças manifestavam maior vínculo, percebi que a relação da outra inspetora K. com as crianças tendia mais para o sentido de vigiar e advertir sobre o que elas não

jogo é comer todas as pastilhas, sem ser alcançado pelos fantasmas, em progressivo ritmo de dificuldade.

podiam fazer no pátio, dificultando o desenvolver de uma relação amistosa. Além dos três adultos, no pátio escolar, também tínhamos a presença das professoras (1º e 2º anos) no refeitório, tal como, as merendeiras e da moça A. que cuidava dos dois meninos que estavam em cadeira de rodas (ela ficava exclusivamente com os dois meninos, de nove e onze anos de idade, sempre próxima as escadas que marcam a divisão entre os pátios) (MAXIMO, DC1, 2018).

Na fala da inspetora W., vemos traços desta relação afetiva que as crianças vão cultivando com os adultos no recreio;

Enquanto eu conversava com a inspetora W. duas meninas do 5º ano vieram abraçá-la. Perguntei como era esta relação das crianças com os inspetores no recreio. A W. comentou “Ahh elas vêm direto... abraça, conta as coisas, sabe. Porque assim, no primeiro aninho quando elas chegam, são muito pequenas. Então a gente fica muito em cima, neh. Tinha uma menina, ela entrou no primeiro ano e eu passava o intervalo com ela aqui no colo. Ai hoje ela vem no refeitório e ela falou assim ‘a tia eu vou morrer de saudade, eu não acredito que eu vou te deixar’, sabe? Eles se apegam. No quinto ano, não são todos, mas assim a gente gosta, né. Mas, não são todos, mas assim a gente chora muito, né. Elas choram também” (MAXIMO, DC27, 2018, p.1).

Ao término do recreio ainda tinham as funcionárias da escola que chegavam para varrer o pátio, limpar diariamente os espaços de uso das crianças. Algumas vezes, elas interagiram com as meninas, mas não foram muitas ocasiões que pude presenciar tal fato (MAXIMO, DC21, 2018, p.6).

Quando cheguei ao recreio pela primeira vez, algumas crianças achavam que “[...] eu era a nova inspetora, ou uma nova estagiária, chegando até mesmo a ser questionada em qual sala ficaria[...].” (MAXIMO, DC1, 2018, p.6). Depois de certo tempo de convivência, algumas meninas até pediram para que eu ficasse dentro das suas salas de aula ou as acompanhasse até lá, como a C. Nini e a Manu. E o que pude fazer e fiz, em diversos momentos de recreio foi subir com elas no fim da fila, acompanhadas da professora, para a sala de aula (MAXIMO, DC10, 2018, p.7).

Ficou evidenciado que as meninas se aproximaram como amiga, demonstrando respeito e carinho na maneira de me abordar, de me ouvir e, talvez, até por compreenderem que eu era ‘adulta’ naquele espaço delas, recebi muitos pedidos direcionados sobre brincadeiras, com expectativas de aprovação ou parceria.

Assim, os pedidos das crianças para mim eram feitos, para: ora brincar de... ora poder entrar na brincadeira ou mesmo mudar de brincadeira. Em nenhum momento eu assumi a posição de ficar 'autorizando a...' ou interferir diretamente nas relações entre elas, mas acabei sendo encarregada desse papel. Também fui requisitada para acompanhá-las em alguns lugares ou brincadeiras, e muitas vezes, pela proximidade que me deixei envolver com o grupo, senti as advertências da inspetora na própria pele (MAXIMO, DC4, 20181, p.4).

As meninas do segundo ano também chegaram ao refeitório. A C. Nini veio me abraçar, e comentou: *"quem bom que você veio! Estava muito solitário o recreio sem você!"*. Fiquei feliz ao vê-la também, dizendo que após a merenda poderíamos ficar juntas no pátio para brincar. No refeitório observei as crianças comendo e conversando. Aproximei-me da mesa do 1º ano C e a Cristina me perguntou porque eu não comia com elas também. Respondi que a merenda era apenas para as crianças e que eu não estava com fome pois, já havia almoçado em casa (MAXIMO, DC8, 2018, p.1).

Neste momento, observei que a C. Nini se aproximava. Ela pediu para brincarmos de *Pega-Pega na linha- Pac-Man*, mas esta brincadeira demandaria acesso a quadra, que até aquele momento estava fechada. A Cristina se aproximou e disse: *"a gente pode brincar de pular na escada"*. Ela pediu para olharmos para ela enquanto pulava os dois degraus da arquibancada, que divide o pátio superior do pátio inferior, com os dois pés juntos. A C. Nini gostou da ideia e falou, voltando-se para mim, *"vai agora é você!"* Outras crianças começaram a imitar, como a menina L., que disse: *"agora eu, agora eu"*. A Cristina requeria constantemente nossa atenção para o seu desafio e dizia: *"vai, todo mundo tem que pular!"* Brincamos por pouco tempo, pois a inspetora K., se aproximou dizendo: *"vai cair de costas e vai machucar! Não é pra pular aqui!"* (MAXIMO, DC13, 2018, p.5).

A Isa3 pediu para brincarmos com a cesta de basquete que havia ali na parede, de frente para uma das amarelinhas. A Mia disse que iria pedir permissão para a inspetora K e saiu. Eu e a C. Nini nos aproximamos da pequena cesta, localizada fora da quadra. Perguntei para ela se a escola disponibilizava bola e ela disse que *"não"*. Mas deu outra alternativa, jogar com bolinhas de papel amassadas. Após falar com a inspetora, a Mia se aproximou da gente cabisbaixa. Ela disse que a inspetora não permitiu brincar ali, mas apenas no pátio coberto. Depois, ela pediu novamente para brincar de *'morto vivo'*. A Isa3, que também se aproximou, quis brincar (MAXIMO, DC23, 2018, p.2).

Além do comentário de uma menina do 2º ano sobre a quantidade de tarefa na lousa, a Manu do 1º ano, foi uma das únicas crianças da pesquisa que manifestou sua tristeza pelo excesso de texto para copiar em sala de aula,

falando: “a professora vai ficar o dia inteiro dando tarefa para nós” (MAXIMO, DC26, 2018, p.6).

Depois de explicar o desenho, a Manu se expressou “*Ahh eu tô querendo ir embora*”. Perguntei porque ela queria ir embora agora e ela disse “*é porque a professora só manda fazê texto! Eu não aguento... Quero ficar em casa por dez dias*” [...] eu perguntei, *mas dez dias é muito, você não acha?* E ela confusamente, disse “*eu acho, eu acho, não acho não*” (MAXIMO, DC21, 2018, p.5).

Outro aspecto dessa interação está na relação professor - criança, observada no refeitório. As professoras que traziam suas turmas, direcionavam-nas para as filas e depois ficavam em pé, observando-as comer. Algumas vezes, elas pediam silêncio, interrompiam brincadeiras ou a agitação infantil no espaço. Outras vezes, elas ajudavam as crianças ora segurando seus brinquedos ou atendendo outras requisições pontuais, como deixar sair para tomar água/ ir ao banheiro. Ao fim do tempo no refeitório, as professoras verificavam se as crianças colocavam os pratos na bacia, liberando-as dentro de dez minutos para o pátio. Depois, se direcionavam para a sala dos professores (MAXIMO, DC4, 2018).

4.1.3.2- Interação por meio de brinquedos

As interações com brinquedos aproximaram as crianças, de diferentes idades e turmas, no recreio escolar. A Cristina(1º ano) com sua peteca reciclável despertou interesse na Elisabete (1º ano), na C. Nini (2º ano) e na Isabela (2º ano) e, em outras crianças no recreio (MAXIMO, DC8 e 9, 2018); Os brinquedos da Manu (1º ano), dispostos em sacola plástica, aproximaram a C. Nini (2º ano), a Cristina (1º ano) e a Isa3 (3º ano). Em um dos momentos, “[...] a Cristina solicitou para a Manu: *‘agora posso fazer o café, Manu?’* ao que ela respondeu *‘já, já. Espera! Espera!’*” (MAXIMO, DC20, 2018, p.3); E até mesmo, quando a C. Nini (2º ano) trouxe a boneca LOL, causando interesse em outras meninas, como a Isa3 (3º ano) e a Manu (1º ano), para brincar no espaço das mesinhas (MAXIMO, DC22, 2018).

A Cristina havia levado uma bonequinha, que parecia um bebê, carregando-a nos braços. Quando sentamos na mesinha vermelha, a Manu já foi retirando os objetos da sacola plástica, enquanto

nomeava os seus brinquedos para as amigas: “*um fogãozinho, uma panelinha, um negócio aqui, duas canecas, um potinho da Barbie e um negocinho da tampa da minha panela*”. Quando ela disse ‘negócio’ ela se referia a uma mini- máquina de fazer chá/café, incluindo espaço para colocar água e inserir sachê de brinquedo, feitos de plástico (MAXIMO, DC26, 2018, p.3).

Os brinquedos serviram não somente para aproximar as meninas no recreio, mas também, para despertar ou possibilitar brincadeiras, como: no caso da Manu e da Isa3, com o celular de papelão, telefonando para suas mães ou a Elisabete utilizando o corpo como brinquedo, ao simular com a junção das mãos uma arma para a brincadeira de polícia e ladrão, afirmando que aquele objeto era algo que “*o ladrão também precisa*” (MAXIMO, DC12, 2018, p.2).

A Manu estava carregando um objeto médio de papelão, enrolado com fita durex, do qual ela chamou de “*celular*” [...] a Isa3 que estava por perto pediu o ‘celular’ da Manu exclamando “*eu quero ligar pra minha mãe!*”. Assim, ela pegou o ‘celular’ de papelão e fingiu discar um número, fazendo com a boca os barulhinhos da ação de teclar “*tic, tic, tic*” e falou “*oi mãe... tá bom você que fica ai depois vem ...* (as reticências significa uma fala incompreensível, devido aos gritinhos e interferências de outros diálogos ao fundo)” (MAXIMO, DC21, 2018, pp. 3; 5).

O brinquedo também ganhou vida na fala das crianças, como a Isa3 que interagiu com seus cachorrinhos de pelúcia no recreio escolar e, até mesmo, com o macaquinho da minha bolsa (MAXIMO, DC14, 2018, p.7).

A Isa3 ainda havia feito outro desenho, do qual começou explicando: “*esse desenho eu to brincando.... Shiii!*” Neste momento o menino L. começou a falar alto e a Isa3 tomou a iniciativa de pedir silêncio, pois ela estava falando. Depois, continuou “*nesse desenho eu to pulando corda. Quer dizer, eu to pulando amarelinha*”. Perguntei sobre o ponto vermelho no joelho da menina, que estava ao lado da amarelinha, no desenho. Explicando que era ela justificou “*é porque eu machuquei. É porque às vezes eu perco o equilíbrio*”. Perguntei, “*e o que mais você gosta de brincar no recreio?*”. Ao que a Isa3 disse “*eu também gosto de brincar com você, pular corda e só. Agora ela quer falar do que ela gosta de brincar* (referindo-se a cachorrinha de pelúcia), *Au Au Au, Au Au Au. Ela disse que gosta de brincar de jogar biscoito pro alto, pegar e sair correndo*” [...] e *o que você gostaria de fazer no recreio*, perguntei. A Isa 3 falou “*Au Au Au Au Au.... ela disse que ela gostaria de ficar dormindo o dia inteiro e brincando*”. Insisti na pergunta, e *você?* Ao que ela respondeu “*Eu gostaria de ficar no parquinho*” (MAXIMO, DC21, 2018, p.3).

[...] a Isa3 me chamou e disse que estava com fome e alguns segundos depois ela mudou o discurso transferindo sua vontade de comer para o brinquedo, ao dizer: “a minha Barbie disse que ela tá com fome” Enquanto isso, a Isa3 abria seu pacote de bolacha (MAXIMO, DC26, 2018, p. 4).

Na rotina escolar, o uso do brinquedo no recreio está condicionado ao dia do brinquedo às sextas-feiras. Porém, na prática, as meninas trazem os mesmos em diferentes dias. A escola se posicionou de modo a não negar o uso dos brinquedos no recreio, quando trazidos em outros dias da semana pelas crianças, porém a concentração destes ainda era maior na sexta-feira.

A C. Nini, sugeriu outra ideia: “vamos brincar de quem pula mais alto?” começando a pular no mesmo lugar. A Elini se aproximou com sua boneca e algumas trocas de roupas para a mesma. Perguntei qual era o nome de sua boneca e ela não respondia. Comecei a brincar, falando: “ahh, já sei... é Ana Julia? é...Elisabete?” utilizando assim o ‘nome’ das meninas do projeto. A Elini aproximou-se do meu ouvido e, como um segredo, afirmou que era “Manu”. A C. Nini pediu para segurar a boneca da Elini e ela deixou. A boneca era segurada como um bebê. Mais não demorou muito para a C. Nini devolver a mesma. Voltando-se para mim, afirmou que gostava mesmo era de “brincar de bola”, mas não poderíamos entrar na quadra, pois estava fechada. A Elini e a C. Nini disseram que era preciso pegar as bolas, mas somente o inspetor poderia fazê-lo. Depois, a Elini sentou-se ali nos degraus, entre o pátio superior e inferior, rumo as amarelinhas, e começou a trocar a roupinha de sua boneca. Neste momento, a Isa2 se aproximou utilizando uma blusa vermelha, com desenhos da personagem do Miraculos Ladybug. Vendo a amarelinha a C. Nini disse: “eii, vamos pular amarelinha?”. Em um dos momentos ela se dirigiu a Elini e falou “deixa ela aqui deitadinha, deixa ela aqui deitadinha!”, referindo-se a boneca que sua amiga carregava, para poderem brincar de amarelinha (MAXIMO, DC15, 2018, p.4).

Assim, observamos que as crianças também se mostraram criativas para mudarem a dinâmica no recreio escolar, interagindo entre elas sem perda de tempo.

4.1.3.3- Afetividade

Na unidade de registro afetividade, indicamos como intenso resultado a afetividade e o desejo/interesse pela atenção que as meninas demonstraram comigo, nas interações do recreio escolar. Apesar de ser um ponto que perpassa a unidade de registro interações entre crianças e adultos, destacamos a categoria afetividade, por ter sido uma prática bem presente nas

relações das meninas da pesquisa (mas não somente delas), durante todo período em campo.

Desde o primeiro momento no pátio escolar foi possível perceber o carinho das crianças (meninos e meninas), que ora vinham abraçar, ora perguntar, com olhares muito curiosos sobre a minha presença naquele espaço. A afetividade se manifestou, por exemplo: nos elogios que recebi da C. Nini (MAXIMO, DC1, 2018), na comparação da Elini entre eu e sua mãe, nas cartinhas com coração recebidas no recreio, na solicitação e divisão de colo durante algumas brincadeiras no chão, na escolha do meu nome para ser o nome fictício da Elini, nos demorados abraços das crianças antes e após os momentos de recreio e, até nas ações de quererem carregar minha bolsa no recreio ou dar a mão para caminharmos pelo pátio da escola (MAXIMO, DC5, 2018).

Quer perguntando se eu voltaria no dia seguinte para brincar com elas ou trazendo um pedaço de algum lanche para me oferecer, as meninas nunca me deixaram sozinhas no recreio. Notei que a presença adulta entre elas não apenas aproximou-as de outras crianças, como também causou algumas expectativas no direcionamento de brincadeiras e disputa pela minha atenção e amizade.

O desenvolvimento de confiança, entre as meninas da pesquisa e eu, como a pesquisadora ali, é um ponto para destaque, pois, deste desenvolvimento de sentimento as meninas puderam falar abertamente dos seus interesses, das suas frustrações (como a Manu com os textos) ou de seus jeitos para burlar as regras escolares (como a prática do correr ou subir em locais proibidos).

As crianças saíam do refeitório. Duas meninas ficaram perto de mim, esperando para brincar. A professora despediu-se e foi para a sala dos professores. Uma das meninas pediu para ajudar a carregar minha bolsa. Outra menina A. me pediu colo e disse, olhando nos meus olhos: *“sabia que você parece minha mãe?!”*. Fui solicita ao pedido de pegá-la no colo, em pé, por alguns instantes, porém com grande receio de levar advertência (MAXIMO, DC5, 2018, p.2).

A Manu, após fazer seu desenho, começou a realizar alguns rabiscos em uma folha de papel. Ao terminar, ela dobrou o papel ao meio e me chamou, próximo a quadra, para apresentá-lo. Perguntei o que ela desenhou e ela disse *“eu não desenhei nada, eu escrevi um negócio”*. Fingindo ler, com os olhos sob o papel, ela falava: *“Heliny, eu gosto de você. Meu coração gosta de você... Gostaria de ir na minha*

casa?” Fiquei muito feliz e disse que gostaria sim. Ela falou “mais agora vou ter que te passar o número”, e foi registrá-lo na frente do mesmo papel. Depois ela ainda me perguntou se amanhã eu iria vir na escola (MAXIMO, DC18, 2018, p.5).

Me aproximei da C. Nini e perguntei o que aconteceu, ao que ela respondeu “*é que eu queria brincar só com você*”. Eu falei “*só comigo? Porque?*”. Ela respondeu “*porque você é a minha melhor amiga*” [...] Ela falou, “*mas hoje eu queria brincar só eu e você com a minha LOL*⁴¹” [...] me direcionado para rumo das mesinhas, a C. Nini me mostrou o brinquedo de plástico redondo e verde água, em sua mão. Abrindo-o retirou a bonequinha LOL, com grandes olhos. Foi inevitável a Manu e a Isa3 nos acompanharem. A Isa3 ainda falou “*andaram muito rápido*”, como que nos repreendendo. Elas ficam sempre perto de mim, quando me encontram ali no recreio. A Isa3 inclusive, em um dos momentos, quis sentar entre mim e a C. Nini no banco (MAXIMO, DC22, 2018, pp.1;5).

A afetividade na pesquisa foi intensamente observada na relação das crianças para com a pesquisadora, ou seja, o adulto que se dispôs a brincar com elas no pátio de recreio. Assim, as crianças demonstraram mais segurança para manifestar seus sentimentos, fazerem solicitações e compartilharem pensamentos.

4.1.3.4- Análise: categoria 3- diários de observação participante

A Categoria 3 abordou as relações humanas no recreio, com três unidades de registro: ‘Interações entre crianças e adultos’; ‘Interação com brinquedos’ e a terceira intitulada como ‘Afetividade’. Um destaque realizado é que as interações observadas e vivenciadas nos momentos de recreio entre as crianças, entre elas e os adultos e, com seus brinquedos revelaram a presença da afetividade.

Reafirmamos a sociabilidade e a amizade, como elementos de aprendizagem entre as crianças no pátio de recreio escolar. Durante a pesquisa, as meninas se organizavam em grupos, pares, trios ou, até mesmo, iniciavam o recreio brincando sozinhas e terminando-o na companhia de outras crianças. De qualquer modo, a interação esteve presente. Os brinquedos e as brincadeiras foram importantes elementos para aproximar as crianças de

⁴¹ a LOL é uma bonequinha surpresa pequena, muito comercializada entre as meninas no mercado contemporâneo (MAXIMO, DC22, 2018, p.5).

diferentes idades e turmas, um suporte estimulador do brincar e das relações humanas. Para Winnicott (2012) é brincando que a criança vai ganhando experiências e iniciando suas relações emocionais nos contatos sociais. Outro marco dessa aproximação infantil foi a divisão ou compartilhamento de lanches, oportunizando amizades e trocas.

Na interação humana, a criança compartilha valores e saberes, integrando-se à sociedade. Autores como Vigotski, Piaget, Elkonin (1998) já compreendiam o brincar como atividade social privilegiada para o desenvolvimento da interação infantil, superação do egocentrismo, dentre outras aprendizagens relacionadas à convivência. O estabelecimento emocional de amizades entre crianças, no contexto do pátio escolar, colabora inclusive para que elas tenham uma melhor integração às novas exigências do ensino fundamental de nove anos (JARVIS; GEORGE, 2011). Nesse sentido, a dimensão social do brincar:

[...] permite às crianças explorar, por exemplo, as convenções da interação com os outros, a tomada de turnos, a cooperação, a reciprocidade, o compartilhamento, liderar e ser liderado, o desenvolvimento de ideias e a utilização de normas, valores e morais. A brincadeira social também facilita a criação de redes sociais com os seus pares, crianças em diferentes níveis de experiências de socialização, dentro e fora do grupo imediato de amizades e também em todas as faixas etárias (DODDS, 2011, p. 207).

A fim de desenvolver um contato de qualidade com as crianças, no pátio de recreio escolar, foi necessário humildade, disponibilidade para brincar, escutá-las e compartilhar de seus conhecimentos lúdicos, considerando que “para que as crianças aceitem os adultos em seu brincar precisam ser desenvolvidos relacionamentos baseados em mútua confiança e respeito” (ABBOTT, 2006, p. 105). Nesse intercâmbio de saberes e conhecimentos, conquistar a confiança das meninas favoreceu o acesso à privilegiadas informações, das quais: o compartilhamento de seus interesses, tristezas ou decepções e até alguns desafios empreendidos contra as regras do sistema escolar (correr quando não estavam sendo vistas ou supervisionadas, andar por cima do banco, sentar sob a mesa colorida do pátio inferior). Assim, escutar as crianças possibilitou nos aproximarmos de suas realidades e tentar

compreendê-las, a fim de atender suas necessidades e valorizar suas vozes no campo escolar (CAMPOS, 2008; GEBIEN, 2012).

O recreio, por exemplo, também foi um contexto para ouvir o desabafo infantil sobre as muitas tarefas escolares e o excesso de texto para copiar em sala de aula. Emmel (1996) remete a essa dificuldade de adaptação da criança, referente às mudanças com a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental na qual, muitas vezes, as necessidades de brincar e da movimentação corporal da criança ficam em um segundo plano na prática escolar:

A entrada da criança na escola [...] significa também uma grande redução nas brincadeiras. As tarefas escolares e o estudo ganham uma importância muito acentuada; a criança passa a maior parte do seu dia na posição sentada, sem direito a movimentos mais livres e amplos, numa atitude que se opõe à sua condição natural de desenvolvimento, que solicita, justamente, a atividade motora. Bruscamente, ela é submetida a uma mudança radical, passando de hábitos de movimentação ampla para posições fixas; de atividades e ações concretas para um mundo novo e abstrato (EMMEL, 1996, p. 48).

Ser uma adulta (e na função de pesquisadora) nas interações com as crianças, também teve suas demandas e responsabilidades. Com frequência, as crianças que se aproximavam das brincadeiras, solicitavam para que eu pudesse entrar na dinâmica em andamento ou até pediam para que eu intervisse e mudasse a brincadeira. Essa aproximação, ainda me fez perceber as advertências recebidas pelas crianças e, as interferências desses limites do sistema escolar no próprio percurso do brincar. Esse fato, transpareceu e reafirmou a importância de buscar não apenas olhar *para* a criança, mas olhar *como* a criança vivencia o contexto escolar diante das regras.

Outro tipo de interação com as crianças, de 1º e 2º anos, foi identificada no refeitório com as professoras e as merendeiras. Enquanto pegavam os pratos de merenda escolar, as crianças eram incentivadas a agradecer as funcionárias que as serviam. Com relação às professoras, percebi que as crianças se direcionavam a elas quando precisavam de algo, como: solicitar para sair, tomar água ou ir ao banheiro, segurar algum objeto ou resolver alguma pendência com os colegas. Após dez minutos no refeitório, as professoras autorizavam as crianças a se dirigirem ao pátio escolar e, as

demais turmas desciam ao refeitório sem o acompanhamento docente. A ausência das professoras no recreio não chegou a transparecer na fala das meninas, mas acreditamos que caso elas estivessem disponíveis para brincar e pesquisar ali com as crianças, muita aprendizagem seria acrescentada à ambas experiências.

Com enfoque na perspectiva histórico-cultural, temos o papel fundamental da interação entre criança-adulto nas relações sociais. Vigotski (1991) introduz o conceito da zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP) da criança, revelando como o educador é essencial para trabalhar entre esses níveis do desenvolvimento real (das funções mentais da criança indicando o que ela consegue fazer por si mesma) e a zona de desenvolvimento potencial (funções que ainda não amadureceram, mas podem ser realizadas sob orientação de parceiros mais capazes/adulto), provocando novos conhecimentos com os desafios e estímulos adequados. Assim, desenvolvimento e aprendizagem à luz dessa teoria são processos socialmente construídos e implicados, ou seja, “[...] estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOSTKI, 1991, p. 95).

Muito antes de entrar na escola, a criança está aprendendo em seu contexto social, o que nos remete pensar como as relações especificamente humanas e culturalmente organizadas implicam em aprendizagem e desenvolvimento na criança. Nesse sentido;

[...] as situações de interação social assumem papel decisivo, pois são concebidas como um espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades; por conseguinte, como promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento (COLAÇO et al., 2007, p.48).

Essa sociabilidade entre as crianças no recreio também nos remete aos jogos de gêneros, com conflitos que podem ocorrer nas interações cotidianas entre meninos e meninas (EMMEL, 1996). Na pesquisa, tivemos episódios que evidenciam essas interações, como: a Elisabete e a Ana Julia correndo atrás de alguns meninos da turma para bater neles, a C. Nini se envolvendo em brincadeiras com os meninos para verificar quem batia mais forte na mão do outro e Cristina que se divertia com os meninos, brincando de fugir no pega-pega. Para as autoras Cruz e Carvalho (2006) o recreio pode revelar outro lado

da sociabilidade: a sociabilidade do conflito, na qual provocações verbais e até a agressividade (não necessariamente violência), podem favorecer maior interação entre os gêneros. Conflitos que podem parecer ambíguos ao espectador, como quando as crianças brigam de mentirinha e consideramos que estão brigando de verdade na escola, também são dinâmicos e implicam que a situação pode ser alterada de uma hora para outra.

Assim, o conflito no jogo pode ser um mecanismo de provocação visando à aproximação entre as crianças (meninos e meninas). Como momento transicional, o jogo entre meninos e meninas pode permitir a manifestação de diversos comportamentos, principalmente se compreendermos que “o risco do jogo está exatamente na diferente gama de sentidos que ele provoca em cada um de seus participantes, o que leva à instabilidade do jogar” (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 133).

Apesar de não termos episódios de brigas entre as meninas durante o período da pesquisa de campo, algumas situações de provocações apontaram para a existência do conflito como elemento de aprendizagem no recreio. Ou seja, esta seria uma forma das meninas se inserirem em atividades vistas socialmente como masculinas (bater, provocar, medir força física, aguentar mais dor, correr no pátio com os meninos) favorecendo as interações lúdicas entre ambos os sexos, para além dos comportamentos tradicionais esperados à suas culturas infantis.

Além desses aspectos, não podemos esquecer o importante papel que o espaço do brincar desempenha no enriquecimento das interações e trocas infantis. Conforme resultados da pesquisa de Sager et al. (2003), comportamentos de disputas e conflitos foram mais observados em pátios pequenos do que em pátios maiores e, em ambientes mais definidos houve maior intensidade de interações, cooperação e posturas de exploração das crianças. Nessa lógica, os pátios de recreio também são essenciais para o desenvolvimento infantil, devendo ser planejados e “[...] constantemente modificados para atender rapidamente às necessidades das crianças” (SAGER et al., 2003, p. 206).

Como símbolos da infância, no ensino fundamental, essa escola ainda contava com o espaço do parquinho e o dia do brinquedo, sendo este último reservado às sextas-feiras. Dessa forma, no último dia de aula da semana, a

concentração de objetos para brincar trazidos de casa para o pátio escolar era maior. Na vivência de algumas brincadeiras, observamos como os brinquedos se constituíram no próprio corpo das crianças, em uma dimensão criativa (KISHIMOTO, 2006). Por exemplo: as mãos juntas simbolizando uma arma, na brincadeira de polícia e ladrão; as brincadeiras rítmicas com as mãos e o corpo; o movimento corporal para brincar de estátua; a dança. O brinquedo também ganhou vida nas mãos das meninas, como a Isa3 que respondeu parte da entrevista semiestruturada por intermédio de sua cachorrinha de pelúcia e atribuiu a sensação de fome à sua boneca Barbie. Nesse sentido, a criança direcionou suas emoções e desejos para o brinquedo, utilizando-o como meio de sua expressão;

As emoções são, efetivamente, um instrumento de conhecimento, tal como a razão ou a análise. Essa forma plural de indagação da realidade não é, no entanto, contraproducente, mas multiplicativa. O pensamento racional não pode ser elevado sem o auxílio da emoção ou da imaginação, da mesma forma que as emoções não são alheias à razão prática (MATA, 2014, p. 68).

Na falta do brinquedo, rapidamente, as meninas pensavam em outras possibilidades de brincadeiras, como: desafio na arquibancada, ver quem pulava mais alto, brincar sob as linhas do chão da quadra. Assim, vemos com a criatividade em movimento das crianças desse século XXI está sempre a surpreender nas pesquisas contemporâneas e, por meio da linguagem do brincar ainda temos muito a desvendar sobre a criança, sua “vontade, motivação, tensões, prazer, dificuldades, limites, liberdade, espontaneidade [...]” (FRIEDMANN, 2013, p. 80).

O brinquedo presente no recreio, ainda proporcionou o compartilhamento de objetos, interesses e culturas lúdicas (mídia, jogos tradicionais, gênero e papéis sociais), entre as crianças. Para compreender um pouco do brinquedo, podemos olhar para esse objeto cultural por diferentes ângulos: enquanto um produto de uma cultura adulta visando na criança seu consumidor final, como objeto que as crianças intencionalmente transformam pela imaginação em brinquedo no decurso de suas brincadeiras, como objeto lúdico para o prazer, divertimento da criança e/ou educativo, utilizado socialmente para fixar algum conceito ou conteúdo curricular na mente das

crianças (BROUGÈRE, 1998). De acordo com Pereira (2009), todo brinquedo é pedagógico, quer educando material e/ou esteticamente, pois;

Todo brinquedo traz junto de si estilhaços da sociedade, da economia, da política, das artes e da ética das relações sociais. Todo brinquedo propõe à criança uma infinidade de possibilidades de visões de mundo, de ações e de encantamento. Onde é feito? Como é feito? Que percurso transcorre até chegar às mãos da criança? Quem o projeta? Com que intenção? Que formas e cores lhe dão acabamento? De que material é feito? Que técnicas foram empregadas em sua feitura? Acrescente-se a isso, a história particular e concreta de cada brinquedo, em sua especificidade (PEREIRA, 2009, p.17).

Para Brougère (1998) o brinquedo porta essa multiplicidade de relações, tal como a brincadeira que, enquanto espaço simbólico de construção, possibilita às crianças o estabelecimento de múltiplas interações, intercambiando culturas, conceitos, regras e construções inter e intrasubjetivas. O valor da socialização no recreio, com os brinquedos e com outras crianças/adultos, também aparece em outras pesquisas que identificam o recreio como momento escolar que ainda permite a livre interação entre os pares infantis, sem o constante olhar supervisor do adulto. Ou seja, espaço no qual as crianças podem usufruir de momentos livres para diálogos, muitas vezes, negados ou interrompidos em sala de aula (EMMEL, 1996). Dias e Campos (2015) também observaram em pesquisa que:

A interação entre os pares, no ensino fundamental, restringia-se praticamente ao recreio, pois, em sala de aula, se havia interações, estas ocorriam quando as crianças transgrediam as ordens pré-estabelecidas (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 647).

As relações humanas desenvolvidas no recreio, também apontaram para a iniciativa e a participação das crianças que, muitas vezes, iniciavam o contato com o adulto (inspetor; funcionário escolar), quer por algum interesse, curiosidade, solicitação de recursos, pedido de ajuda para resolver desentendimentos momentâneos entre os colegas, necessidade de carinho ou mesmo, desejo de ouvir e ser ouvido. Essas relações certamente caminhavam em mão dupla, ou seja, dependiam da abertura dos funcionários para com as crianças. Assim, percebemos que alguns funcionários eram mais disponíveis do que outros e, por estarem constantemente presentes no recreio, também eram os adultos mais procurados.

Podemos observar que a afetividade se apresentou no recreio, por exemplo, por meio do envolvimento ao brincar, pois a criança “[...] investe grande quantidade de afeto em suas brincadeiras [...]” (ALVES; SOMMERHALDER, 2010, p. 148). A afetividade também se destaca como elemento de partida para o desenvolvimento infantil, na teoria de Wallon (1989). Wallon (1879-1962) acreditava que a educação não deveria visar apenas o desenvolvimento intelectual do sujeito, mas a criança em sua integralidade. E, a afetividade é uma dessas dimensões que possibilita o surgimento da linguagem verbal, a concretização de valores, a criação de vínculos sociais ao decorrer da vida, representando;

[...] um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.27).

A afetividade esteve presente em diversos momentos de interação com as crianças no recreio. Dentre algumas das circunstâncias vivenciadas, destacamos os momentos em que as crianças: vinham com longos e apertados abraços, tanto na recepção quanto na despedida; questionavam com curiosidade sobre minha presença no pátio escolar entre elas; faziam elogios; afagaram meu cabelo; chegaram a me comparar com a mãe e irmã de duas das meninas da pesquisa; entregaram e leram cartinhas; me convidaram a visitar a própria casa; solicitaram e dividiram meu colo durante momentos de lanche ou brincadeiras desenvolvidas no chão; escolheram o próprio nome fictício para a pesquisa em homenagens a: pesquisadora, tia, amigas; ofereceram seus lanches; perguntavam para confirmar sobre o meu retorno no dia seguinte; nunca me deixaram sozinha no recreio; disputavam pela minha atenção e amizade; além de buscarem agradarem, pedindo para carregar meus objetos (bolsa, pastas) e, os da professora também.

Cipollone (2003) alerta para a pouca atenção conferida à questão da afetividade, das emoções e sentimentos, junto as pesquisas. Muitas vezes, a educação sentimental fica à mercê da produção de um currículo oculto. Para a autora, na educação infantil ainda se verifica maior sensibilidade do adulto para com as necessidades afetivas da criança, em consideração ao seu bem-estar.

Enquanto isso, nos demais níveis de escolarização nos deparamos com práticas que visam fortalecer as dicotomias afetivo-cognitivo, mente-corpo (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Contudo, não podemos negar a afetividade que também está presente no brincar, no faz-de-conta, na imaginação, na socialização, na curiosidade, na construção do pensamento e personalidade da criança.

As experiências afetivas também são diferenciadas entre os gêneros e, muitas vezes, podem ser identificadas por meio dos cuidados, gestos e discursos morais empregados por professores e/ou responsáveis pelas crianças. Frases inseridas na cultura popular, como “homem não chora”, “seja homem”, dificulta aos meninos essa possibilidade de reconhecimento de pertencimento a dimensão sensível, aceitando outros padrões de comportamentos socialmente impostos para eles. Enquanto isso, as meninas do “sexo frágil”, vivenciam outras experiências, como cuidar da boneca, brincar de mamãe e filhinha, desenvolvendo valores mais afetuosos. Assim, arriscamos refletir que talvez, até por esse motivo, a questão da afetividade surgiu com intensidade no recreio, entre o majoritário público feminino da pesquisa.

Além de prezarmos pela valorização da dimensão afetiva, em integração com a dimensão cognitiva na aprendizagem, também concordamos com a autora, no sentido de que:

[...] todo comportamento tem, na base, algum tipo de afeto e que, em todo comportamento, a inteligência e a afetividade estão em constante integração (CIPOLLONE, 2003, p. 26).

É fundamental permitir que a criança se torne independente, desenvolvendo autonomia para fazer suas próprias escolhas, sabendo respeitar e expressar sentimentos, estando curiosa e motivada para aprender a lidar com as imprevisibilidades da vida. Por esses e, tantos outros motivos, devemos privilegiar nas práticas educativas essa dimensão sensível da relação afetiva que, vinculadas as atividades lúdicas, podem favorecer uma melhor compreensão de quem são essas crianças (SANTOS; CRUZ, 1997, p. 12).

Para Emerique (2003, p. 52) brincar permite que a criança conviva aprendendo com seus sentimentos, sem precisar silenciá-los, logo, por

intermédio do lúdico a criança aprende a “[...] lidar com seu emocional”. Devemos acolher essas linguagens e favorecer, com toda sensibilidade, sua autêntica expressão.

Em Piaget (1979) também identificamos a compreensão do desenvolvimento do raciocínio moral da criança vinculado as dimensões cognitiva e afetiva, enquanto instâncias inseparáveis. Quando tratamos de dimensão afetiva, devemos ter em mente que essa “[...] inclui os sentimentos, interesses, impulsos ou tendências (tal como ‘vontade’) e valores [...]”, ou seja, os motivos para desencadear o comportamento humano (WADSWORTH, 1996, p. 145).

Para Freire (1997) os alunos são como texto que precisam ser lidos, estudados, analisados e compreendidos dentro de determinado contexto sócio cultural. Assim, conhecer a realidade da criança demanda sensibilidade do educador para pesquisar as diferentes identidades culturais que constituem sua sala;

A jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna (FREIRE, 1997, p.45).

Dessa maneira, considerar os laços afetivos e emoções no cotidiano escolar, também é uma forma de se atentar a realidade dos sujeitos que compartilham desse espaço institucional. Contudo, em nome do racionalismo científico, muitas vezes, deixamos de visar o conjunto das potencialidades e valores humanos (FREIRE, 1997).

Nessa categoria 3, percebemos como a linguagem corporal das crianças, a sociabilidade do conflito entre os gêneros e a afetividade estavam presentes como elementos de aprendizagens no recreio. As crianças aprendem a ler comportamentos e olhares, convites para brincar, tal como, o bem ou mal-estar dos amigos no pátio de recreio, identificando os melhores momentos para fazer companhia, provocar ou simplesmente se afastar. A participação das crianças, no recreio, ocorreu nessa interação entre os pares infantis e na busca pela figura adulta.

Em contrapartida, aprendi com as crianças a resgatar minha corporeidade, considerando o receio inicial de chegar no recreio e ser a única

adulta brincando ali no pátio escolar. Propor brincadeiras é muito fácil comparado a dificuldade de se deixar envolver, em real cumplicidade com as crianças. Nesse sentido, apesar do curto período em campo, afirmo não somente o que as crianças aprenderam no recreio, mas também, o que eu aprendi e, ainda considero ter muito a aprender, nessa troca de experiências;

[...] o professor precisa estar intimamente envolvido com as crianças enquanto elas trabalham e brincam, ser capaz de ouvir em vez de falar para as crianças e de observar e analisar as evidências de aprendizagem. Isso certamente se aplica tanto às atividades práticas e lúdicas, como ao ensino de leitura ou de matemática (ANNING, 2006, p. 90).

Por isso, compreendemos que o educador deveria constantemente acompanhar e brincar com as crianças, nos ricos momentos de recreio escolar, a fim de, não somente adequar e atualizar o seu plano de ensino, mas também enxergar o melhor momento para intervir na atividade lúdica, valorizando e ampliando as aprendizagens infantis.

4.2- Diários de campo das entrevistas com as meninas

As entrevistas semiestruturadas com as crianças ocorreram tomando como suporte o desenho. A partir dos desenhos como produções infantis, que não são considerados como objetos de análise, as entrevistas foram realizadas enquanto instrumento fundamental para escuta das 14 meninas e para entender o que faziam no recreio, com quem ficavam no pátio escolar, o que compreendiam das possibilidades e/ou limites desse espaço e do tempo, entre outros aspectos emergentes destes momentos vividos no intervalo escolar. Cada desenho, que também consta em anexo, trouxe uma parcela representativa das construções infantis. Contudo, apenas ao conversar com as meninas, sobre os traçados no papel, pudemos entender alguns dos significados.

Nessa subseção dos diários de campo das entrevistas com as meninas, seguiremos o mesmo padrão da subseção anterior, trazendo os resultados com respectiva discussão teórica, após exposição de cada categoria.

4.2.1- Categoria 1- Expectativas para o recreio

Na *Categoria 1- Expectativas para o recreio*, com as respectivas unidades de registros: lugares para brincar; outros brinquedos e brincadeiras, as meninas narram sobre suas projeções para o espaço do recreio, com informações sobre os lugares que elas mais gostariam de frequentar, tal como, mencionam as brincadeiras e brinquedos que gostariam de usufruir no pátio escolar.

Quadro 8- Categoria 1: expectativas para o recreio

Resultados dos diários de campo das entrevistas	
Categoria de análise 1	Unidades de registro
Expectativas para o recreio	Lugares para brincar
	Outros brinquedos e brincadeiras

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

4.2.1.1- Lugares para brincar

Nessa unidade de registro tivemos como espaços referidos pelas meninas: a quadra, o jardim (área com grama e árvores, dentro da escola), a calçada (fora da escola), o parquinho de fora da escola e o parquinho dentro da escola, sendo este último, o espaço majoritariamente requisitado pelas crianças (MAXIMO, DC16; DC21; DC24, 2018). Apesar do parquinho ser uma área destinada às brincadeiras das crianças, o espaço não ficava disponível nos momentos de recreio e, além disso, é desfrutado somente pelas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental (MAXIMO, DC3, 2018).

As meninas também requisitaram espaços para brincar de esconde-esconde, pois apesar da amplitude do pátio não eram todos os espaços que elas podiam frequentar. Para as dinâmicas de esconde-esconde, a ação de procurar também não apresentava muito desafio pelo espaço. O espaço para brincar de pega-pega também foi solicitado, mas no sentido de poder “correr”, pois tal ação não era permitida no pátio da escola, por motivo de segurança das crianças. Algumas meninas, durante as brincadeiras, associaram a quadra como espaço em que a ação de correr era permitida, porém, provavelmente a ligação feita relaciona-se com as aulas de educação física, em que correr é incentivado.

[...] A Liza começou a responder “*ir no parquinho, é... que tivesse mais joguinhos, xadrez, dama. Pra brincar de esconde, tiver mais lugar pra esconder*”. Eu disse, tentando compreender a ideia dela, “ *você queria que tivesse mais lugar pra se esconder? Aí vocês vão brincar de esconde-esconde e aí acha rápido?*” E ela concordando, disse “*é*”. A Ysabely começou a falar também e acrescentou, “*lugar pra gente brincar de pega-pega, porque não pode*”. Eu perguntei “*não pode?*”, ao que a Ysabely respondeu “*não, porque acho que quando você corre e se machuca, leva um pisão*”. Daí eu perguntei “*e como vocês brincam de pega-pega? Se não pode correr*” A Ysabely falou “*a gente brinca andando*” (MAXIMO, DC24, 2018, p.10).

A quadra era aberta nos recreios após o momento de lanche das crianças no pátio escolar, ou seja, elas não podiam entrar comendo ali e, muito menos, sem a presença de um adulto inspetor. A única bola disponibilizada na quadra eram as bolas de basquete. Assim, as crianças que queriam jogar futebol tinham que arrumar outros recursos e, conforme eu pude observar, eles

transformaram as tampinhas de garrafa ou mesmo garrafinhas pequenas utilizadas no lanche do próprio recreio, em bola para brincar (MAXIMO, DC10, 2018). Em alguns dias do recreio dirigido, com músicas no pátio, também percebi que a quadra não foi aberta.

O jardim ou canteiro com árvores, localizado no pátio inferior sem cobertura, também foi outro espaço muito solicitado pelas crianças para acesso no recreio, pois o uso é restrito a eventos ou aulas, com acompanhamento das respectivas professoras. Quando questionadas sobre não poder fazer uso do espaço, algumas meninas justificavam que não poderiam entrar ali por causa de ‘formigas que picam’, ‘pulgas’, ou mesmo não sabiam o motivo dessa proibição. Em um dos recreios, um menino chegou a me pedir permissão para pegar sua garrafa de água que acidentalmente caiu ali (MAXIMO, DC11, 2018).

A Lila falou *“imagina vocês tudo, só brincadeira o dia inteiro”*. A Isabela completou *“só parquinho, só música, só corda”*. A Mia falou *“posso falar uma coisa? Sabe aquele gramado lá que ninguém pode entrar? Eu queria que pudesse entrar, ai quem gostava de fazer algumas mágicas, alguma brincadeira ia ir lá brincar”*. Perguntei *“você gostaria de brincar no gramado?”*. A Mia se expressou com um *“ahã”*, e a Isabela disse *“sim”*. A Isabela disse *“a gente só pode ir lá quando a professora leva os brinquedos pra gente brincar”*. A Mia falou *“ou quando é festa junina”* E as meninas concordaram com a fala da Mia. Eu perguntei *“e porque que não pode, vocês sabem?”* a Lila, respondeu *“não, porque tinha pulga antes e ainda a diretora tá com medo que se tivesse. Depois ela examinou mais não tinha”* (MAXIMO, DC24, 2018, p.14).

Nas entrevistas, as meninas se expressaram com bastante propriedade sobre o recreio, além de trazerem sugestões para melhorar estes momentos de convívio coletivo, como: abertura do parquinho no recreio, sendo sugerido cada dia da semana utilizado por uma turma diferente.

Perguntei, *agora me falem uma coisa que vocês gostariam de poder fazer no recreio*. A C. Nini falou *“eu queria ir no parquinho e lá naquela... você sabe aquele outro lado que tem grama? Lá e na rua. Não, na calçada. Agora você Isa2”*. Enquanto isso a Elini pegou um livro da biblioteca e começou a folhear. A Isa2 olhou para ela e falou *“não pode”* [...] a Isa2 disse *“eu queria que aqui o parquinho, na hora do recreio, tivesse aberto à vontade pra todas as crianças brincar!”* Eu perguntei, *“pra todas as turmas?”*. Ela respondeu *“é... mais é uma vez cada um... primeiro, primeiro ano, ai depois o segundo ano...”* A Elini, completando a fala da colega, falou *“[...] o quinto, o quarto e o sexto”* ano (MAXIMO, DC24, 2018, p.6).

4.2.1.2- Outros brinquedos e brincadeiras

Nessa unidade de registro, relacionamos os brinquedos e as brincadeiras mais requisitadas pelas meninas para os momentos de recreio escolar e destacamos a combinação de muita imaginação com criatividade, nas solicitações. Nas entrevistas, as meninas indicaram como brinquedos e brincadeiras que poderiam ter no recreio escolar: o pula-pula, a piscina, a piscina de bolinhas, uma hidromassagem, a boneca (Baby Alive), a brincadeira da Ladybug, um unicórnio, corda em todo lugar do pátio, balanços em árvores, joguinhos no pátio (de matemática, xadrez, dama), brincadeira de vôlei na quadra, brincar de dançar funk. Houve pedidos por alimentos, como: a oferta de sobremesa no refeitório todo dia (pavê, sorvete, chocolate, bolo) e *stroganoff*. Mas, as requisições mais constantes foram: pula-pula e a piscina (para atividade de natação). A corda também apareceu como brincadeira mais apreciada.

Vocês têm alguma ideia do que poderia ter no recreio? A Isa3 disse “eu! eu!... pula-pula!”. A Mia disse “podia ter vôlei! O professor já ensinou a gente a jogar Vôlei”. A C. Nini também se interessou e comentou “piscina de bolinhas!” [...] a Isa2 disse “todo dia sobremesa!”. A Manu falou “podia ter um bolo bem grande, mais bem grande na sobremesa”. A Mia voltou a falar “eu sei... que todo mundo podia brincar nesse parquinho!” (MAXIMO, DC16, 2018, p. 3).

Perguntei para a Bia, se você pudesse escolher alguma coisa pra ter no recreio, o que você gostaria que tivesse? A Bia pensou um pouco e, me olhando, disse “pula-pula”. A Isa3 se aproximou e, ouvindo a conversa, disse “queria ter uma aula de natação”. Eu perguntei você gostaria de brincar em algum lugar aqui do pátio também? ao que a Bia, apontando disse “ali onde fica os carros” (MAXIMO, DC28, 2018, p.4).

Na proposta de recreio dirigido, a escola ofereceu duas cordas para uso no pátio superior descoberto, bolas de basquete no espaço interior da quadra, música e, no último mês em campo, percebi que as crianças do grêmio disponibilizaram joguinhos de memória e xadrez na quadra, tendo posteriormente a responsabilidade de guardá-los, conforme informações obtidas na conversa com elas (MAXIMO, DC20, 2018). Quando a música era disponibilizada, a corda geralmente não era. Ou mesmo, em outros recreios, a

corda não era disponibilizada de imediato no pátio, ou seja, as crianças tinham que esperar um tempo para acesso ao brinquedo.

A C. Nini ficou olhando as meninas conversarem. A Mia comentou que queria pular corda e falou que teria que pedir para a inspetora K. Ela e a Isabela foram juntas pedir a corda. Depois elas voltaram desapontadas, pois foi negado a corda naquele momento. Perguntei o que a inspetora disse, e a Isabela respondeu: *“eu perguntei se a gente podia pular, pegar a corda e ela falou que não”*. Mas alegou não saber o motivo da negação. Neste momento a C. Nini, voltando-se para mim disse: *“eii vamos brincar”* (MAXIMO, DC14, 2018, p.4).

Na solicitação de balanços em árvores, as meninas buscaram trazer um novo sentido para o espaço do jardim, que já continha algumas árvores de troncos finos inacessíveis a elas. Até mesmo a ideia de colocar um pula-pula no pátio, as meninas já apresentaram a solução para tal organização na gestão de uso do objeto *“[...] pula-pula pra todo mundo pular, três de cada vez ia entrar”* (MAXIMO, DC24, 2018, p.10).

“[...] sabe essas árvores? Eu queria que pendurassem balanços e aí todo mundo ia balançar”. A Isabela também falou *“eu queria que colocasse corda nessas árvores, aí a gente segurava nas cordas e ficava balançando assim”*. A Lila disse *“que nem o Tarzan?”*. Dentro do assunto perguntei *“e vocês gostam de subir na árvore?”*. A Mia disse, com a frase terminada pela Isabela, *“eu amo”*. A Isabela falou *“eu virei agente secreto, de tanto que eu subo em árvore”* (MAXIMO, DC24, 2018, p.14).

4.2.1.3- Análise: categoria 1- diários de entrevistas

Na categoria 1, referente aos diários de campo da entrevista semiestruturada, identificamos algumas expectativas e interesses das meninas da pesquisa para enriquecer esses momentos do recreio. Interesses concentrados, principalmente, em dois significativos aspectos: lugares/espacos para brincar e a ludicidade (brinquedos e brincadeiras).

Conseguir entrevistar as meninas, de modo a não deixá-las desconfortáveis exigiu alguns cuidados, como já mencionados na seção de metodologia do trabalho, ou seja, recorreremos ao desenho como linguagem lúdica para iniciar os diálogos; uma estrutura flexível para acolher as colocações e brincadeiras infantis durante a entrevista. Para isso, utilizamos o

agrupamento escolhido pelas próprias meninas para explicar o desenho em duplas ou trios e a escolha de questões acessíveis à compreensão do público alvo, tomando como referência as autoras Araújo e Formosinho (2008).

Como também mencionado, enquanto pesquisadora, precisei não apenas me aproximar das meninas no recreio, mas me inserir no grupo delas, convivendo e participando de suas atividades lúdicas (BRANDÃO, 1981). Sem essa proximidade, não obteríamos os dados com a riqueza que as crianças transmitiram e solicitaram na pesquisa. Ou seja, somente na interação com elas tivemos a oportunidade de conhecê-las, efetivamente (SANTOS, 2001).

Dos lugares solicitados pelas meninas, acreditando representar também os interesses das demais crianças no pátio escolar, tivemos o espaço do parquinho -dentro e fora da escola, lugares para brincar de esconde-esconde, a quadra, o estacionamento e o jardim, ou seja, o interesse de ocupação pela totalidade do espaço disponível no pátio, incluindo os locais restritos à contemplação visual.

A menção aos lugares para brincar de esconde-esconde também revelou a dimensão da necessidade de desafio que as meninas sentiram para realizar suas brincadeiras, ou seja, elas pediam por mais possibilidades de se esconderem no espaço, a fim de não precisarem lidar com a frustração de encontrar os colegas tão rápido durante as brincadeiras. Assim, os desafios nas atividades lúdicas, na configuração dos espaços e experiências, mobilizariam ainda mais o interesse, a motivação e a curiosidade infantil (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016).

Destacamos ainda que o parquinho e o jardim ou canteiro com árvores, foram os espaços mais requisitados para acesso no recreio, pois, o parquinho não era aberto durante os vinte minutos de recreio, além de ser acessado apenas por turmas de 1º e 2º anos, com as respectivas professoras, em horários de aula. Já o jardim, com os elementos da natureza, também mencionados na categoria 1 dos diários de observação participante, cativava o interesse de ocupação e a imaginação das crianças.

O uso do parquinho, entre as turmas de 1º e 2º anos, aconteceu em dias específicos, principalmente após o cumprimento da agenda de atividades em sala de aula e o bom comportamento da turma. Em uma das vezes que tive a oportunidade de acompanhar a turma de 2º ano no parquinho, antes do

momento de recreio, soube que as crianças tinham acabado de fazer uma longa e difícil avaliação e, nesse contexto, o parquinho chegou como um ‘analgésico’ ou ‘descarga de energia’ para relaxamento da estressante situação vivenciada em sala de aula. Logo, notamos que nos anos iniciais do ensino fundamental;

[...] brincar se apresenta muito mais como uma estratégia de “tornar o 1º ano menos cansativo” do que um reconhecimento dessa linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem humana (DIAS; CAMPOS, 2015, p.646).

As crianças dessa pesquisa ainda buscaram participar na configuração do espaço, com ideias para significarem aquele contexto tão importante para elas, como vemos na sugestão pela abertura do parquinho nos recreios para uso de todas as turmas, sendo cada dia da semana ocupado por uma turma específica. Essa participação também ocorreu com relação as ideias de inclusão de brinquedos no pátio escolar, como: o pula-pula, já indicando a organização para uso - três crianças de cada vez para entrar no brinquedo; na sugestão de colocarem balanços nas árvores disponíveis pelo jardim ou mesmo, conseguir livre acesso para escalá-las e, liberar a corda para pular em toda extensão do pátio, considerando que as duas cordas disponíveis ficavam exclusivamente no pátio superior descoberto com piso de concreto. Ter mais cordas no pátio e poder pulá-las sobre a grama no jardim, apresentou-se como um interesse dessas meninas. Assim, isso possibilitaria não apenas mais uma atividade física no recreio, mas também, uma dinâmica sensorial com novos estímulos e menos tempo de espera dispendido em filas. Deste modo, confirmamos na pesquisa que “as crianças são nômades da imaginação e ótimas manipuladoras do espaço” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 139).

As árvores de tronco fino, enquanto enfeites do pátio inferior, foram ressignificadas ao olhar das crianças, tal como outras ideias de atividades para esses momentos do recreio, em continuidade com as primeiras, das quais destacamos: acrescentar piscina para natação e piscina de bolinhas no recreio, ter joguinhos de matemática e outros esportes na quadra, como vôlei (não apenas basquete) e, até mesmo, ter sobremesa todo dia. Vemos a criatividade infantil em movimento, nas ações e pensamentos voltados a abarcar novas

experiências e, conseqüentemente, mais aprendizagens às vivências diárias (WINNICOTT, 1975; BROUGÈRE, 1998).

Independente de terem completado 6 ou 11 anos de idade, ainda estamos lidando com crianças no recreio, considerando essa categoria em lei até os doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990). Então, questionamos: quais fatores são válidos para segregá-las, definindo que turma de crianças podem ou não usar o parquinho? A infância acabou na passagem do segundo para o terceiro ano do ensino fundamental? O parquinho é um mero símbolo para disfarce da continuidade da educação infantil na escola de ensino fundamental, servindo para acalmar a criança nessa transição escolar?

Verificamos que sobre a ideia de melhorar o recreio, a escola acolheu a proposta de recreio dirigido e, para essa dinâmica ofereceu: as duas cordas para desenvolvimento de brincadeiras de pular, música para a dança, abertura da quadra para jogar basquete e, em alguns recreios, as crianças do grêmio também disponibilizavam na quadra alguns jogos (xadrez, dama, memória). Contudo, não houve orientação de novas brincadeiras, nessa relação entre adultos e crianças, apenas uma inclusão de objetos lúdicos no espaço. Resgatando Kishimoto (2011) compreendemos que como seres sociais nós aprendemos a brincar, portanto, nesse contexto a escola é lócus privilegiado de aprendizagem sobre a viver a vida, para muitas crianças.

É cada vez mais difícil, no apressado mundo adulto, parar para escutar as crianças com tudo que elas têm a expressar de suas diferentes visões e saberes vivenciais (FRIEDMANN, 2013; ECKSCHMIDT, 2015). Na pesquisa, percebemos como as crianças estão abertas à comunicação, tentando expressar; “[...] por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência de fazê-lo” (FRIEDMANN, 2013, p. 31).

Ao pesquisar sobre a participação infantil foi necessário primeiramente dar espaço para a sua concretização. Dar espaço para as linguagens e imaginação, para os sonhos que constitui a completude do próprio ser (ALVES; SOMMERHALDER, 2010). As sugestões infantis, repletas de imaginação, interesses e motivações, ainda se encontram no papel, mas, caso cheguem à prática, acreditamos que certamente colaborarão para ampliarem as experiências, a estética local e as aprendizagens no recreio.

Para Freire (1997), a imaginação da criança deve ser estimulada e valorizada na participação da cultura escolar. Quando as crianças trazem sugestões para o recreio, não estão apenas imaginando outras possibilidades, mas também, enriquecendo o espaço com uma concepção de seu melhor aproveitamento. Nesse sentido;

A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade [...] nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre. É preciso estimular a imaginação dos educandos, usa-la no “desenho” da escola com que eles sonham. Por que não por em prática, na própria sala, parte da escola com que sonham? (FREIRE, 1997, p.47).

Desta forma, identificamos que as crianças aprendem participando criativamente da configuração do espaço do pátio de recreio escolar, indicando com muita imaginação e expectativa outras possibilidades de exploração, de brinquedos e brincadeiras. Elas nos ensinam, pela própria vivência no espaço, como poderemos aprimorar essa ocupação, ao mesmo tempo em que pedem nosso voto de confiança para continuarem a participar na projeção de uma escola mais agradável para todos.

4.2.2- Categoria 2- Organização do recreio

Na *Categoria 2- organização do recreio*, temos como unidades de registro: espaços, tempo e regras. Apresentamos as concepções das meninas sobre a estrutura deste recreio, com os locais que elas mais gostam de frequentar, tal como o que pensam dos espaços, do tempo e das regras no pátio escolar.

Quadro 9- Categoria 2: organização do recreio

Resultados dos diários de campo das entrevistas	
Categoria de análise 2	Unidades de registro
Organização do recreio	Espaços
	Tempo
	Regras-organização

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

Assim, iremos explanar cada unidade de registro, não descartando a possibilidade de existir diálogos entre os pontos de espaços, regras, brincadeiras, nos diários de campo da observação participante e das entrevistas.

4.2.2.1-Espaços

Constatei nas entrevistas, assim como já havia observado no cotidiano dos recreios, que os espaços do pátio são muito apreciados pelas meninas. Durante a aplicação dos desenhos, quando perguntei o que elas pensavam do espaço no recreio “[...] a Isa 3 falou: ‘eu adoro’. A Manu disse: ‘amo, amo’ [...]” (MAXIMO, DC18, 2018, p. 3).

As meninas também apontaram para outros territórios que gostariam de usufruir no pátio de recreio, como o gramado, o parquinho e o estacionamento. Como lugares preferidos indicaram: a quadra, perto das mesinhas e o pátio superior central, onde ocorre a dança. E, em concordância com as outras meninas do grupo, a Mia afirmou que gostaria de “dançar todo dia” (MAXIMO, DC24, 2018, p.14).

[...] qual lugar ali no pátio vocês mais gostam de ficar? A Elini disse “no meio da fila e perto do rádio de música”. A C. Nini comentou a fala da Elini, em tom de voz baixo “ai a gente ia ficar com um ouvido...”. A Isa2 rindo respondeu “nenhum lugar”. A C. Nini falou “ó, eu gosto de ficar na quadra, lá naquelas mesas e se sabe esse canto daqui? Desse canto e aqui” (MAXIMO, DC24, 2018, p.6).

A Ysabely disse “a gente gosta de brincar na quadra, jogar vôlei, jogar basquete”. Perguntei, voltando-me para o desenho e do que você está brincando aqui? ao que ela respondeu “de basquete” [...] comentei e o outro desenho, explica pra mim um pouquinho o que você fez? A Ysabely falou “que eu tava batendo corda”. Perguntei quem era ela no desenho, ao que ela apontou para a menina de blusa vermelha e indicou a outra menina como a sua amiga “Liza”. No desenho não havia ninguém pulando corda, por isso perguntei e quem vai pular corda aqui? ao que a Ysabely respondeu, “a Bia” (MAXIMO, DC24, 2018, p.8)

Perguntei, e qual lugar do pátio, vocês mais gostam de ficar? A Isabela disse “eu gosto de ficar lá fora do pátio, todo aquele lugar do pátio, principalmente a quadra”. A Lila falou “ai eu queria que a quadra virasse uma piscina”. Eu disse vocês querem comentar mais alguma coisa do recreio? Do desenho? A Isabela disse “eu gostaria que a quadra tivesse um monte de piscina e escorregador pra gente subir e descer na piscina”. A Mia comentou, “mas raso pra crianças menores, porque eu to fazendo natação agora pouco” (MAXIMO, DC24, 2018, p.15).

Com relação aos espaços mais desejados pelas meninas, como o parquinho da escola, ainda apareceu na fala delas a expectativa por acessar o parquinho que fica fora da escola. A Isabela disse “[...] ‘eu queria que aquele parquinho lá de fora, do portão lá de fora estivesse aberto pra gente brincar. Queria poder ir lá brincar” (MAXIMO, DC24, 2018, p.14). A Isa3, a única menina do 3º ano da nossa pesquisa, falou sobre o parquinho de modo saudosista, ao expor sua opinião, “eu gosto. Só que as crianças do 3º ano não podem. Só do 1º e do 2º” (MAXIMO, DC19, 2018, p.3).

Por outro lado, mesmo as turmas que podiam ir ao parquinho (de 1º e 2º anos), também possuem este direito a depender de alguns aspectos, ou seja, condicionado à vontade da professora e à disposição das crianças para se adequar à cultura da sala de aula. Assim, percebemos este fato quando “[...] a Elini falou: “hoje a gente vai no parquinho! Mas só quem fizer a lição!” (MAXIMO, DC16, 2018, p.5). E a professora X. também confirmou que as crianças vão ao parque “[...] conforme o andamento das atividades a cumprir em sala e o comportamento da turma”. Apesar das poucas opções de brinquedos, a professora reconhece o quanto as crianças gostam do parquinho

e, como as turmas de 1º ano costumam frequentar mais (2 vezes por semana) o local do que as crianças do 2º ano (MAXIMO, DC6, 2018, p.2).

4.2.2.2- Tempo

Na unidade de registro tempo, reforçamos como o tempo de recreio no pátio escolar é diferenciado para as crianças de 1º, 2º anos e as de 3º, 4º e 5º anos. Quando parei para refletir sobre esta diferença de tempo de recreio entre as crianças (1º, 2º versus 3º, 4º, 5º), busquei conversar com uma das professoras. Em um dos dias na escola, procurei uma das professoras no refeitório. A explicação para tal divisão, em sua visão, era a de que esta organização era um meio que a escola encontrou para “[...] *não ter problemas com as crianças menores, pois os maiores faziam muita bagunça, logo também tinham um tempo menor de recreio*” (MAXIMO, DC3, 2018, p.3).

No recreio, notamos que as crianças dedicavam mais tempo para brincar com os amigos do que atender suas próprias necessidades de alimentação. Algumas meninas preferiam lanchar rapidamente com as amigas “[...] tendo encontrado a Lila, a Mia falou *‘eu vou comer com elas rapidinho’*” (MAXIMO, DC16, 2018, p. 2); ou escolhiam gerir o tempo “[...] *‘brincando e comendo’*” (MAXIMO, DC11, 2018, p.4). Outras meninas, como a Elini, foram vistas lanchando na fila, ao final do recreio (MAXIMO, DC3, 2018, p.7). Assim, “[...] ao final do recreio, era possível identificar crianças comendo, como a Ysabely e a Mia, que seguravam bolachas *Waffers* sob a mão” (MAXIMO, DC15, 2018, p. 6).

Conforme apresentado anteriormente, necessidades como beber água, ir ao banheiro eram deixadas para os momentos de final de recreio, quando estavam dentro do refeitório, ou mesmo, quando chegavam na sala de aula (MAXIMO, DC21, 2018, p.1). Algumas “[...] meninas como a C. Nini e a Manu levavam garrafinhas de água para não precisar parar no bebedouro” (MAXIMO, DC9, 2018, p.8). Na fala das professoras também vemos a preocupação com as necessidades das crianças. Podemos perceber essa sensibilidade na ação de descer com as crianças para o refeitório e direcioná-las *“vão no banheiro agora e depois tomar água”* (MAXIMO, DC13, 2018, p.2), pois no pátio elas

majoritariamente deixavam para fazer isso ao final do recreio, quando lembravam. Na fala das professoras, muitas vezes as crianças entram na sala, após o momento de recreio, já solicitando para ir ao banheiro e/ou beber água.

Nas narrativas, também percebemos que as meninas conceberam o tempo de uma forma bastante peculiar, abstrata, demonstrando muito prazer por esse momento do currículo escolar:

A Mia foi a primeira a entregar o desenho e, me avisou que iria pular corda. Das sete meninas, cinco desenharam a corda como brincadeira que mais gostavam no recreio. Aproveitei para perguntar sobre o que elas achavam sobre tempo do recreio. A Ysabely disse: *“chato!”*, indicando que era um tempo muito curto. Perguntei então quanto tempo poderia ter de recreio e a C. Nini disse, *“muitas horas... até acabar a aula”* (MAXIMO, DC17, 2018, p.4).

A Isa2 exclamou *“ahh... eu queria gastar todo o meu tempo pra poder brincar no recreio”*. Reformulei a pergunta e *quanto tempo vocês queriam que tivesse o recreio?* A C. Nini falou *“mil”*. A Elini disse *“até de noite”*. Ousei perguntar *quanto tempo vocês acham que a gente tem de recreio?* A C. Nini disse *“hum... vinte segundinhos”*; a Elini falou *“um minuto”*. A Isa2 disse *“já sei...dez minuto”* [...] a C. Nini disse *“ó eu queria que o horário do recreio, sabe quanto fosse? É ... uma hora. Não. É... onze horas”* (MAXIMO, DC24, 2018, p.7).

A Liza disse *“eu gosto de brincar no recreio que tem mais tempo pra nós brincar. E eu gosto de pular corda e jogar vôlei”*. Percebendo que ela falou do tempo, eu perguntei *e o que você acha do tempo do recreio?* ao que ela disse *“muito pouco”*. Já a Ysabely iniciou sua explicação falando *“o recreio é legal e... só que ele tem pouco tempo pra lanche, brincar”*. Eu voltei a falar, revisando os dados que ela trouxe *então você lancha no recreio, você brinca. E o que mais você faz?* Ao que ela pensativa, respondeu *“hum... a gente conversa”*. Olhando para elas eu disse *e vocês são bem amigas neh?! Vocês sempre estão juntinhas, isso é legal. Ao ouvir isso a Liza disse “e nós tá no parquinho também, juntas”* (MAXIMO, DC24, 2018, p.10).

Assim, quando questionadas sobre o tempo de recreio, as meninas falaram que era um tempo muito curto, muito chato, *“uma porcaria”* (MAXIMO, DC19, 2018, p.4). E, demonstraram esta noção pela própria vivência, como no caso da Isa2 que ao tocar o sinal, comentou: *“mas já acabou o recreio?”* (MAXIMO, DC6, 2018, p.7).

4.2.2.3- Regras – organização

Nessa unidade de registro apresentamos as regras, segundo as narrativas e representações das meninas. Quando falamos de recreio também precisamos levar em conta as regras da escola para organizar a rotina, o cotidiano, as possibilidades de atividades, dentro de certos limites para o bem-estar e proteção das crianças. As regras, neste cenário, foram um dos aspectos destacados por mais aparecerem nas narrativas infantis, principalmente, como elemento de aprendizagem.

Ainda conversei com alguns inspetores para me apropriar das regras da escola, principalmente nos momentos de recreio, para também, colaborar com a compreensão das narrativas infantis.

Regras como “[...] *não pode correr no pátio. Eu ia fazer uma placa que não pode correr*” (MAXIMO, DC24, 2018, p.3), não pode “[...] *bater no colega*” (MAXIMO, DC24, 2018, p.5) ou não pode entrar em determinados locais no recreio, como: o jardim e o estacionamento (MAXIMO, DC12, 2018). Regras que aparecem tanto nas entrevistas, quanto durante as brincadeiras nas observações participantes.

Assim, durante as entrevistas com as meninas, ouvi muitos ‘não pode’: não pode brincar na porta do banheiro (MAXIMO, DC2, 2018), não pode subir no banco (MAXIMO, DC10, 2018), não pode comer na quadra (MAXIMO, DC13, 2018). Contudo, a regra mais incorporada nas narrativas das meninas foi “[...] não pode correr!” (MAXIMO, DC21, 2018, p.5).

Outra regra também foi manifestada por uma das meninas (C. Nini), durante a entrevista, quando estávamos no espaço da biblioteca: a necessidade de falar baixinho ali. Ou seja, a criança incorporou um discurso, com o qual teve contato.

A C. Nini falou *“perá tem uma regra. Na biblioteca tem que falar baixinho”*. Concordei com a C. Nini e depois perguntei *além dessas brincadeiras que vocês desenharam, o que mais vocês gostam de brincar no recreio?* Seguindo a própria regra a C. Nini sussurrou bem baixinho *“eu gosto de brincar de basquete e de corda”*. A Isa2 já falou em tom normal de voz *“eu gosto de brincar de Miraculous Ladybug e de muito mais”*. Perguntei a ela o que seria esse muito mais que ela gostava de brincar e, ela disse *“de pular corda e também de pega-pega, só que não pode correr”* (MAXIMO, DC24, 2018, p.5).

Logo, identificamos que elas se organizavam seguindo as regras, ora criando-as, ora modificando-as, conforme as necessidades e as brincadeiras (corre cutia- necessidade de correr) e, principalmente, quando os inspetores não as viam. Muitas vezes, elas também afirmaram que a ação de correr era permitida nos seguintes casos “[...] ‘só aqui na quadra pode’ [...] ‘só um pouquinho’” (MAXIMO, DC12, 2018, p.4);

4.2.2.4- Análise: categoria 2- diários de entrevistas

A categoria 2 apresentou alguns elementos que perpassaram também a análise nos diários de observação participante, contudo, o diferencial está nas narrativas infantis e, não somente nos aspectos observados, ou seja, identificamos o que as meninas pensam sobre o espaço, o tempo e as regras da organização escolar.

Trazemos a ideia de que as atividades lúdicas fornecem espaço e tempo para que a aprendizagem e o protagonismo infantil ocorram, pois “o brincar capacita as crianças a controlarem a atividade em que estão envolvidas” (HEASLIP, 2006, p. 124). Assim, percebemos a atitude das meninas ao gerirem e organizarem o tempo de recreio, entre atividades, como: comer, brincar, conversar e atender outras de suas necessidades. Pensamos no protagonismo infantil e na sua relação intrínseca com a aprendizagem, pois;

[...] o modo como as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado, mas que isso se deve, em grande parte, ao protagonismo infantil, consequência de sua própria atividade e dos recursos que colocamos ao seu alcance (HORN, 2004, p. 98).

Com relação aos espaços do pátio em momentos de recreio, as meninas indicaram, tanto nas falas orais quanto na linguagem dos desenhos, como lugares preferidos: a quadra, as mesas coloridas, o local de dança e corda no pátio superior e o parquinho. Apesar de indicarem esses lugares, também foi possível perceber que elas apreciavam cada cantinho do pátio, em toda sua extensão. A requisição por acesso aos espaços proibidos do pátio no recreio

(parquinho, estacionamento e gramado/jardim) reforçou esse interesse pelo uso. Contudo, ainda nos deparamos com o fato de que;

A organização e distribuição dos tempos e espaços escolares representam o poder exercido pelo adulto sobre a criança. À primeira vista, não é possibilitado à criança o exercício de participação e proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço, de modo que possa ocupá-lo e transformá-lo em lugar (SOUZA; SOUZA, 2014, p. 4).

É preciso dimensionar o espaço do pátio de recreio como extensão do currículo para produção, não somente reprodução de culturas e conhecimentos com a participação infantil, pois é permitindo que as crianças se apropriem desses espaços, por exemplo, decorando muros ou sugerindo brinquedos para o ambiente, que transformaremos os espaços da escola em autênticos espaços de infâncias.

O tempo foi outra dimensão considerada pelas meninas, também acatada de forma peculiar, abstrata. Nas entrevistas, além das críticas sobre o pouco tempo para o recreio, inclusive para conseguirem finalizar os desenhos propostos, as meninas ousaram na solicitação por um tempo de recreio maior: *de mil, onze horas e até de noite* (MAXIMO, DC24, 2018, p.7). Assim, percebemos como a dimensão do tempo perpassou pela representação das crianças, não se reduzindo a uma noção cronológica adulta, mas expandindo-se na função psicológica repleta de fantasias (WINNICOTT, 1975).

Conforme Ritscher (2011 apud PECOITS, 2017), temos essa dimensão da diferença, na afirmação de que as crianças possuem tempo e os adultos, relógio. Assim, entendemos que as crianças precisam de tempo ocioso para desenvolverem criatividade, não da ociosidade enquanto comportamento indolente, mas do ócio capaz de provocar liberdade para pensar, imaginar e criar. O próprio comportamento eufórico de algumas crianças no início do recreio, quer correndo ou gritando, não representaria uma manifestação da tentativa de se aproveitar ao máximo do tempo mínimo?

Ainda na compreensão do pouco tempo escolar destinado ao brincar, no recreio, as crianças revelaram dedicar mais tempo para as atividades lúdicas do que para atender as próprias necessidades no pátio. Assim, ao final do recreio ainda era possível deparar-se com meninas na fila comendo bolachas,

crianças correndo para tomar água e/ou ir ao banheiro. As meninas da pesquisa geralmente gerenciavam o tempo entre comer e brincar simultaneamente e, chegaram a afirmar que lanchavam ‘rapidinho’ para poderem usufruir mais do recreio. Outras meninas foram estratégicas ao levarem para o pátio uma garrafa de água na mão, a fim de não precisarem parar para beber água. Observamos com os estudos de Gebien (2012) que o recreio é esse momento tão esperado e intenso para as crianças que elas preferem brincar com seus pares infantis a atender suas próprias necessidades.

Nesse sentido, levantamos a defesa pelo lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental e colocamos a importância de inserir os jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de ensino e de aprendizagem no cotidiano das escolas, ideal também assegurado nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007, p.10).

Conhecendo esses aspectos, os professores também devem ter a sensibilidade para lidar com as necessidades das crianças na escola, como vivenciado na ação de uma professora que, após o recreio foi perguntar para as crianças, já em formação de fila, quem precisava tomar água ou/e ir ao banheiro antes de voltar à sala. Muitas crianças levantaram as mãos e saíram da fila, sobre cuidado e concessão da professora, para atender estas precisões. Novamente lidamos com a dimensão sensível do professor (a), ao acolher os afetos, as experiências e as necessidades das crianças, como parte integrante da produção de conhecimentos (ALVES; SOMMERHALDER, 2010).

Como último, mas importante ponto tratado nessa categoria, as regras de organização escolar estiveram significativamente presentes nas falas infantis. Regras, como é proibido: correr, comer dentro da quadra, brincar na porta do banheiro, subir na rampa, comer salgadinhos à base de milho no pátio (porque atraem pombas), etc. Com relação ao último aspecto, dos salgadinhos,

questionamos ao invés de proibir o consumo, os funcionários não poderiam orientar e problematizar com as crianças para fazerem a limpeza do próprio espaço, após a alimentação?

Contudo, de todas as regras, não poder correr foi a frase mais incorporada no discurso das meninas, nas entrevistas semiestruturadas. Se considerarmos que a expressão corporal revela e possibilita aprendizagens, podemos questionar do porquê a escola lida com a negação do corpo infantil, sob discurso da própria manutenção de segurança das crianças, limitando tal exploração ao decorrer do avanço da escolaridade. Os movimentos rápidos e sutis, apontam como as meninas reinterpretavam ativamente as regras no pátio escolar. As crianças, como verificamos ao decorrer da pesquisa, não apenas se acomodavam com alguns dos limites impostos, mas também modificavam as regras, dentro de suas culturas lúdicas, por exemplo: faziam ações proibidas como sentar na mesa quando o inspetor não estava olhando, reinterpretaram o não poder correr, como, pode correr bem devagar, apenas dentro da quadra, ou mesmo, só um pouquinho.

Outras pesquisas também identificam que quando há falta de diálogo entre a cultura escolar e a cultura infantil, as crianças tendem a transgredirem as regras (DIAS, 2014; MARTINATI; ROCHA, 2015; SANT´ANA, 2015; NEVES et al., 2017). Assim, no contexto do ensino fundamental “ao mesmo tempo em que aprendiam a ser alunos, as crianças descobriam seu poder de resistência” (MOTTA, 2011, p. 168).

A resistência infantil também revela outro aspecto intrigante: a criatividade, na adaptação das culturas lúdicas infantis aos elementos disponíveis na escola. Nesse contexto, Piaget (1971) defendia que a criatividade da criança é manifestada em cada ação de construção do conhecimento. A criatividade não é dom ou privilégio de poucos, mas supõe trabalho “[...] é resultado de um processo que envolve 90% de transpiração e 10% de inspiração” (OLIVEIRA, 1989, p. 67).

A brincadeira no recreio ainda perpassou pela necessidade de permissão, pois as crianças menores não tinham autonomia para pegar os brinquedos da escola sozinhas (exceto as crianças que faziam parte do grêmio estudantil), como: cordas e bolas. Até mesmo para entrarem na quadra, precisavam esperar o inspetor que liberaria o espaço para elas adentrarem ou

não (como nos dias com tempo de garoa e chuva). Isso também se enquadrava ao gramado/jardim e ao parquinho, que ficavam à disposição para todas as crianças, contudo, sem permissão para a inserção e exploração. Conforme Gebien (2012, p. 94), na escola ainda nos deparamos com espaços “mapeados pelos adultos” sendo, muitas vezes, escolhas impostas, mas não esclarecidas às crianças.

Apesar de apreciarem os espaços do recreio e as brincadeiras ali possibilitadas, como fontes de aprendizagens, as meninas contaram com pouco tempo, logo, precisaram gerenciar suas atividades e atribuíram preferência maior às brincadeiras. Dessa forma, precisamos considerar que;

A existência do jogo, da brincadeira e, timidamente, do brinquedo é inegável na escola, mesmo não estando oficializados no projeto político-pedagógico. Eles aparecem e desaparecem, mesmo em lugares e momentos convencionalmente proibidos, como na sala de aula. O discurso de que o jogo dispersa as crianças, que muitas vezes ouvimos de pais e professores, deve sofrer uma reinterpretação, baseada no que acontece realmente, pois não há atividade que congrega mais, que interessa mais e que concentra mais as crianças em torno do que estão realizando do que o jogo ou a brincadeira, inclusive na sala de aula (VOLPATO, 2017, p.216).

As regras, como organização e aprendizagens das convenções sociais, instigaram formas de resistência e criatividade infantil. Nessas manifestações, encontramos a busca das crianças pela participação e o interesse em se fazerem ouvidas. Desse modo, a mudança para abertura e a sensibilidade escolar é muito necessária na relação com as crianças que pensam, desejam, mas também, argumentam e solicitam (BROUGÈRE, 2002; COLINVAUX, 2009).

4.2.3- Categoria 3- Aprendizagens no recreio

Por fim, na *Categoria 3- aprendizagens no recreio*, contado com as unidades de registro: brincar e regras. A categoria abrange o que as meninas reconhecem de aprendizagens no pátio, o que elas consideram ter aprendido nesse contexto.

Quadro 10- Categoria 3: aprendizagens no recreio

Resultados dos diários de campo das entrevistas	
Categoria de análise 3	Unidades de registro
Aprendizagens no recreio	Brincar
	Regras-aprendizagens

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

Primeiramente gostaríamos de ressaltar que nem todas as quatorze (14) meninas responderam essa questão sobre as aprendizagens no recreio. As perguntas também não foram feitas em uma ordem idêntica, mas conforme interesse do grupo, para dinâmica e conforto das crianças durante as entrevistas narrativas. Outro fato importante é que as meninas que tiveram a oportunidade de conversar comigo na biblioteca, desenvolveram melhores argumentos e puderam falar sem interrupção ficando assim, mais concentradas na atividade da entrevista, do que as crianças que conversaram comigo no pátio escolar, em momento de recreio.

Como pontos mais constantes em suas narrativas, temos: brincar e regras. Contudo, não ignoramos outros elementos que surgiram nas falas das meninas, com menos frequência, como: lanchar, aprender (a ler, a escrever, matemática), observar a natureza, pular corda e, até mesmo, correr (MAXIMO, DC19, 2018).

O fato de estar no recreio, com turmas de diferentes faixas etárias, possibilitou o contato com as crianças do quinto ano que, tal como as crianças menores, se aproximaram pela curiosidade de saber o que eu estava fazendo ali. Quando comentei que estava no recreio para aprender, estudar e observar o que faziam as crianças de 1º, 2º e 3º anos, uma das meninas do 5º ano, disse em tom de ironia que “[...] *não dá pra aprender nada com as crianças menores*” (MAXIMO, DC5, 2018, p.1). Não pude me silenciar sobre essa

afirmação e levei-a a refletir a aprendizagem, por exemplo, sobre o ângulo da socialização.

Também me questionaram na escola, sobre o porquê de estar observando o recreio, ou seja, o que há de interessante ali? Tais fatos vivenciados são resgatados aqui, enquanto parte da minha experiência na pesquisa, por se constituírem dados importantes para reflexão e, também, para a compreensão da necessidade de conscientização popular sobre o valor educativo do recreio às nossas infâncias.

Não há dúvidas de que o recreio foi especial para essas meninas. Inclusive, quando questionadas se o recreio era um momento importante, a Isa3, por exemplo, afirmou: “*‘sim’ [...] ‘é pra comer, se alimentar, pra brincar...se divertir’*” (MAXIMO, DC18, 2018, p.4).

4.2.3.1- Brincar

Nessa unidade de registro, os resultados mostram que as crianças não apenas brincam, mas também aprendem a brincar com seus pares. Conforme os destaques das meninas da pesquisa, elas aprendem: a brincar, se divertir, pular corda, a observar a natureza, a correr (ação proibida no recreio), a ler e escrever (na escola). Com relação à aprendizagem de observar a natureza, feito pela C. Nini, nos deparamos com uma afirmação marcante, pois, durante os recreios as crianças, de fato, só podiam observar o jardim/ canteiro com árvores, contendo elementos da natureza (pedrinhas, arbustos, flores) e animais (pombas, borboletas, formigas). Assim, a afirmação da menina foi coerente com o contexto proposto, para ‘observação’ ausente de real contato.

As aprendizagens de ler e escrever também se relacionam a outros elementos: o conteúdo escolar da matemática (continhas de três operações fundamentais). As meninas demonstraram valorizar a escola, com todo conhecimento formal que apresenta. A matemática, neste contexto, também foi solicitada pela Mia, por meio de joguinhos no pátio de recreio, “[...] *eu queria que...sabe porque eu desenhei matemática? Porque eu queria que tivesse um joguinho de matemática, aí todo mundo ia jogar*” (DC24, 2018, p.10). E depois, justificando as continhas em seu desenho, durante a entrevista, a Mia explicou

“é que eu amo matemática, eu adoro!” (MAXIMO, DC17, 2018. p.4). A Elini e a Isa2 também destacaram a matemática representando com os números, as operações básicas de adição, subtração e multiplicação.

A Elini deu uma pausa e continuou “aqui é jogando um basquete, que aqui dentro tem a bola. E aí aqui eu fiz algumas contas” Perguntei “porque você fez continhas na folha do recreio?”. Ela justificou, dizendo “porque nós gosta de estudar”. E depois apontou para a folha da Isa2 dizendo “ela também fez continhas”. A C. Nini olhando para a continha da Isa2 disse: “ei, essa aqui ela errou. Dois mais dois é quatro”. Olhando para o papel eu disse que a conta dela estava certa e depois afirmei “você gostam tanto de matemática que vocês trazem até para a hora do recreio?” A Elini disse “é. E eu não errei nenhuma”, referindo-se também as suas continhas. A C. Nini se expressou, magoada “ah, só que eu esqueci até de fazer a matemática” (MAXIMO, DC24, 2018, p.4).

Não poder correr se apresentou como regra de aprendizagem, sendo que correr também foi um marco de aprendizagem para Isa3. Essa menina, quando chegou na escola, apresentava dificuldades de equilíbrio ao caminhar, na ação de pular e correr, ou seja, na dimensão espaço-corporal. Conforme a professora Z., ela melhorou muito no sentido do equilíbrio pelo deslocamento espacial com as aulas de educação física e, talvez, com o recreio também, quer na ação de pular corda, amarelinha e mesmo correr. Isa3 narrou ainda que o machucado no joelho da personagem que a representava aconteceu por “perder o equilíbrio” na brincadeira de pular amarelinha (MAXIMO, DC14, 2018, p.5).

Dessa forma, identificamos que as meninas manifestaram suas representações sobre o recreio.

[...] perguntei: *Vocês gostam do recreio?* A Elisabete me surpreendeu com a afirmação, “*Eu não gosto da escola, porque é muito chato*”. Em seguida, a Isa3 deu outra resposta: “*eu gosto porque eu aprendo*”. E pegando o gancho, perguntei “*e o que vocês aprendem no recreio?*”. A C. Nini falou: “*a gente aprende a brincar e a observar a natureza*”. Já a Isa3 falou “*aprende a correr*”. E a Ana Julia falou, “*a se divertir*” (MAXIMO, DC19, 2018, pp. 1;2).

[...] *vocês aprendem alguma coisa no recreio?* A Isabela e a Lila disseram “*sim*”. A Mia já foi mais enfática, ao dizer “*Muita, muita coisa*”. Curiosa eu perguntei, *o que vocês já aprenderam no recreio? Fala um pouquinho para mim*. A Isabela disse “*eu aprendi a desenhar, agora to até virando artista*”. A Lila disse “*brincadeira, é ... (pensando)*” (MAXIMO, DC24, 2018, p.14).

Questionei a Cristina *você já aprendeu alguma coisa no recreio?* e ela disse “*sim. Brincar de pular corda aqui na escola*”. Depois, ainda com

relação ao desenho, ela explicou que os riscos amarelos acima da linha roxa, que delimitava a quadra, era o que ela tentava representar como “a grade” (MAXIMO, DC26, 2018, p.8).

4.2.3.2- Regras- aprendizagens

Na unidade de registro regras, temos outros aspectos destacados dessas aprendizagens, como a constância de negações: não pode bater no colega, não pode dar soco, não pode correr, não pode brigar. Contudo, a narrativa mais intensa foi “não pode correr”.

[...] vocês podem desenhar, do que vocês gostam de brincar no recreio e com quem gostam de brincar. Quais lugares do recreio vocês gostam de brincar? E o que vocês aprendem no recreio?” A Manu ouvindo a última pergunta, disse “*eu não aprendo nada, só que não pode correr*”. A C. Nini completou “*a gente aprende as regras*” (MAXIMO, DC17, 2018, p.3).

A Elini, em seguida, começou a compartilhar do que gostava de brincar “*eu gosto de brincar de estátua, pega-pega e esconde-esconde*”. Voltei a perguntar para as meninas “*o que é o recreio para vocês?*”. A Elini disse: “*ele é muito legal e eu gosto de brincar muito no recreio*”. Já a Isa2 disse “*pra mim é muito chato por causa que o tempo passa muito rápido*”. Na vez da C. Nini ela falou “*eu gosto do recreio porque ele tem muitas brincadeiras e ele ensina as coisas*”. Desta deixa, eu perguntei se alguém saberia me dizer o que a gente aprende no recreio, e a C. Nini disse “*muitas coisas*”. Eu disse “*o que por exemplo?*”. A C. Nini falou “*não correr, não bater no colega e muitas coisas mais*” (MAXIMO, DC24, 2018, p.5).

Lidar com as regras da cultura adulta, também se materializou como forma de aprendizagem para essas meninas. Assim, elas se adaptaram as regras da escola e justificando por exemplo pela narrativa de Isa2 “[...] *nós corremos mais bem devagar, não tão devagar assim*”, ou a C. Nini “[...] *na quadra pode correr*” (MAXIMO, DC24, 2018, p.5).

[...] já havia tocado o sinal e estávamos voltando para o pátio superior. Neste deslocamento, a Manu segurou uma das minhas mãos e foi andando por cima dos bancos coloridos, dispostos no corredor do pátio inferior. Aproveitei pra perguntar “*mais isso que você tá fazendo, pode? Subir aqui nos bancos?*”. Ela respondeu “*pode, um pouquinho, quando a professora não tá vendo*” (MAXIMO, DC21, 2018, p.5).

[...] Nesse momento, a Manu sentou em cima da mesa, ao invés de sentar nos bancos. Preocupada perguntei se ela poderia sentar ali e ela disse “*é, mas sem a diretora ver*” (MAXIMO, DC22, 2018, p.6).

Destacamos assim como outras aprendizagens evidenciadas: as amizades estabelecidas e mantidas no pátio pelo compartilhamento de lanches, brincadeiras e brinquedos; aprender a esperar respeitando a vez do outro em dinâmicas lúdicas; aprender a gerir o tempo ao escolher outras brincadeiras para realizar durante a espera do espaço ou brinquedo almejado; aprender a lidar com as regras de forma adaptativa e criativa; aprender a conviver com as diferenças (crianças de várias idades, condições financeiras e preferências, crianças com necessidades especiais e crianças com dificuldades de aprendizagens em sala de aula); a trocar culturas sobre personagens da mídia (muito presentes nos objetos, brinquedos e brincadeiras); aprender formas de organização em dinâmicas lúdicas em grupos (quem começa a brincadeira).

Narrando sobre as aprendizagens, as meninas indicaram o quanto gostam da escola, como na declaração da Ana Julia “[...] *é porque eu amo a escola*” (MAXIMO, DC26, 2018, p.5), ou no testemunho de Isa2:

[...] “*eu queria que nós ficasse aqui na escola, na sala de aula estudando, até meia noite ou até amanhecer. Ai amanhece e ai nós só fica estudando até a noite... ai amanhece e a gente toma o café, as merendeiras vem e dá café pra gente, ai da almoço e da janta pra gente*” (MAXIMO, DC24, 2018, p.7).

4.2.3.3- Análise: categoria 3- diários de entrevistas

Para análise e discussão da categoria 3, enfatizaremos o brincar e as regras que, nas entrevistas das meninas, revelaram-se como importantes aprendizagens concretizadas no recreio.

As crianças possuem diferentes formas de se comunicarem, transmitindo ideias, emoções, desejos, insatisfações. O desenho, a oralidade, a musicalidade, as expressões corporais, o brincar, são algumas dessas formas que elas recorrem para expressarem-se (FORMAN; GANDINI; EDWARDS, 2016; RAPOPORT, et al., 2009). Partindo da consideração de que brincar é

uma linguagem que “[...] fala do próprio brincante” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 62), buscamos cultivar uma experiência sensível aos ditos e não ditos deste público infantil, nas práticas lúdicas do recreio.

Brincar, como atividade lúdica privilegiada da infância, foi um dos pontos de aprendizagens sociais concretizadas no recreio, segundo a narrativa das meninas (KISHIMOTO, 2006). Outras ações, como: lanchar, conversar, aprender a ler, escrever e desenhar, observar a natureza, pular corda, correr, se divertir e aprender matemática, também foram destacadas. Barbosa (2015) nos leva a refletir o valor da brincadeira para a aprendizagem em diversos espaços, afirmando que:

Se o brincar se constitui em conhecimento, então temos por certo que as brincadeiras não podem se restringir em espaços e tempos, ou seja, não podem ficar condicionados ao momento do “recreio” (BARBOSA, 2015, p.96).

A redução dos espaços e tempos do brincar são notáveis em nossa sociedade contemporânea que, inclusive, recorre a outros meios para proporcionar experiências lúdicas tradicionais às crianças. No século XXI, verificamos a existência de brinquedotecas ou casas do brincar que oferecem diversas atividades para crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo que até os três anos de idade, as crianças pequenas podem ser acompanhadas pelos pais ou responsáveis. Quer pela falta de tempo dos pais, pelo pouco tempo nas escolas oferecidos para o brincar livre, ou pela própria estrutura capitalista que vêm proporcionando um estilo de vida cada dia mais sedentário, as brinquedotecas, como centros de recreação que já se instalaram em São Paulo e cidades do interior, vêm lucrando muito com a oferta de recreação, incentivando e proporcionando espaço seguro e tempo para o brincar espontâneo. Em essência, esses espaços buscam voltar as raízes daquilo que nunca deveria ter sido deixado de lado (COSTA, 2015).

Por esse e outros motivos, o recreio escolar precisa ser mais valorizado e contar com o ensino, incentivo e ressignificação de brincadeiras, inclusive as tradicionais que se vão perdendo com o tempo. Brincar, como critério de aprendizagem foi destacado na fala das meninas, mas também precisa ser resgatado e valorizado em salas de aula, nas famílias das crianças, nas ruas e

comunidades, por meio das interações sociais que possibilitam outras aprendizagens.

Aspectos como aprender a ler e a escrever também foram destacados no recreio, relacionados ao conjunto de aprendizagens globais incentivadas na escola. Essas aprendizagens, tal como a matemática, principalmente trabalhadas em contextos de sala de aula, não estavam segregadas nas narrativas infantis e nos desenhos feitos sobre o recreio. Enquanto instrumentos desencadeadores das entrevistas, os desenhos registraram três das quatro operações fundamentais da matemática, como conteúdo que concentrou grande interesse das meninas.

Para Griffiths (2006, p. 183) “a matemática e o brincar são parceiros muito úteis”, portanto, precisamos mostrar que essa área de conhecimento também pode ser útil, sociável e divertida. Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 266), o compromisso de ensino para o ensino fundamental é com o *letramento matemático* (representação, comunicação, argumentação e raciocínio) das crianças, no qual, elas desenvolvam habilidades de resolver problemas em diversos contextos, com conceitos e outros instrumentos dessa linguagem. Como atividade prazerosa, que estimula o raciocínio crítico e lógico, relacionada ao dia-a-dia da criança, o jogo pode favorecer essa aprendizagem curricular. Portanto, se quisermos que as crianças tenham apreço pela matemática, não devemos fragmentar esse conhecimento na transição escolar delas;

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções (BRASIL, 2017, p.276).

As experiências lúdicas no recreio, permitiram o resgate do interesse que as meninas desenvolveram em sala de aula com a linguagem matemática. Linguagem que também esteve presente quando as crianças pulavam amarelinha e/ou corda, brincavam de esconde-esconde, dividiam lanches, usufruindo de forma informal de sequências numéricas, noção de numeral, antecessor, sucessor, divisão (de grupos para brincar) no recreio.

O valor de jogos e brincadeiras que trabalham com a dimensão matemática, no cotidiano do recreio, nos leva a pensar no valor dessa

linguagem, até mesmo para a constituição da cidadania das crianças, pois para ser cidadão e exercer cidadania, o sujeito também precisa “[...] saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar estatisticamente informações, etc” (PASSOS; ROMANATTO, 2010, p. 30).

Apesar dos diferentes níveis de complexidade da matemática, não podemos ignorar que;

Os estudantes trazem para a escola conhecimentos, ideias e intuições que são constituídos por meio de experiências que eles vivenciam em seu grupo. Eles chegam à sala de aula com diferentes ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. Além disso, aprendem a atuar de acordo com os recursos, as dependências e as restrições de seu meio (PASSOS; ROMANATTO, 2010, p. 29).

Outro importante ponto de aprendizagem para nossa reflexão foi levantado pela C. Nini, ao comentar que no recreio ela aprendeu a *observar a natureza*. Tal fala nos remete ao reduzido contato da criança com os elementos naturais no pátio escolar. Como tema desenvolvido na categoria 1, dos diários de observação participante, a natureza na escola é um dos aspectos que devem receber maior atenção e valorização, pois é imprescindível para estimular a atenção, a criatividade e o desenvolvimento harmônico infantil (L'ECUYER, 2015; LOUV, 2016; PIORSKI, 2016).

A importância de fazer a pesquisa no recreio ainda foi confirmada na própria interação que desenvolvi com os funcionários da escola que, oportunamente, questionavam com curiosidade sobre a minha presença ali junto às crianças. Questões, como: o que eu queria descobrir naquele espaço e o que as crianças, de fato aprendem ali, foram apontamentos que não apenas demonstram como o recreio ainda é contexto de pouca importância no cotidiano escolar adulto, mas também, na concepção de alguns funcionários, servia para relaxar as crianças antes de retornarem para a sala (NEUENFELD, 2003; GEBIEN, 2012).

As regras também se destacaram enquanto aprendizagens, das quais estavam: não pode correr, não brigar, não dar soco, não subir na mureta ou não entrar na quadra antes de comer no pátio. Considerando a socialização horizontal entre crianças, como elas se identificam, se observam e até se imitam nas práticas cotidianas, podemos notar como as regras foram

internalizadas, adaptadas ou transgredidas criativamente entre os pares infantis. Como elemento de aprendizagem, as regras enfatizaram as possibilidades seguras ou as limitações impostas, na figura do inspetor ou outro funcionário representante da instituição.

Enquanto prática proibida na escola, correr chegou a ser uma ação destacada como aprendizagem pela Isa3 que, quando entrou na escola apresentava dificuldades de locomoção. Assim, atividades físicas, como: pular corda, amarelinha e correr foram valorizadas pelo desenvolvimento que proporcionou à criança nas aulas de educação física e no recreio. Essa fala da menina passa a fazer todo sentido quando consideramos pesquisas que apontam para o brincar como atividade que permite o desenvolvimento da dimensão corporal das crianças, do equilíbrio, da noção de lateralidade, da orientação espaço-temporal (PALMA et al., 2015).

De acordo com Freire (1997) o homem foi feito pra mover-se e vive em movimento, sendo que o movimento é próprio do processo dialético do conhecimento. Quando nos referimos as crianças, que adentram ao contexto de ensino fundamental com seis anos de idade, devemos levar em conta as suas características, das quais, destacam-se;

[...] imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade (BRASIL, 2004, p. 19).

Independente das regras, as crianças revelaram como amam a escola, como apreciam estudar, brincar e fazer parte da cultura social letrada. Se possível, ficariam na escola até mais tempo do que poderíamos imaginar, como verificamos no seguinte trecho da entrevista, no qual, a criança afirma que gostaria de ficar na escola “[...] estudando, até meia noite ou até amanhecer” (MAXIMO, DC24, 2018, p.7).

Ao falarem de suas aprendizagens, as crianças representadas pelas quatorze meninas da entrevista, demonstraram valorizar a escola e, até mesmo

as regras decorrentes desse sistema organizacional. Logo, a questão para permanente reflexão centraliza-se em verificar na prática, como a escola também têm demonstrado valorizar essas crianças, em suas múltiplas linguagens e direitos, dos quais destaca-se o brincar.

Ninguém, subjetivamente, vivencia a mesma experiência lúdica. E, por essa razão é um desafio se aproximar das escolas para identificar a qualidade das aprendizagens que se estabelecem entre as crianças, na riqueza de suas interações, no contexto informal do recreio escolar. Fato que, também pode ser aplicado a realidade em sala de aula, pois, não é o contato com o conteúdo que garante a aprendizagem da criança, mas, como essas informações dialogarão em significado com o contexto social, as necessidades e a trajetória de vida desse indivíduo. É a experiência individual de abertura ao conhecimento que agrega, ou não, efeitos educativos na vivência da criança. Por isso, lidamos com o paradoxo educacional de que uma situação almejada para ser educativa pode não produzir efeito educativo qualquer, enquanto, outra situação corriqueira pode resultar em efeitos educativos não planejados (BROUGÈRE, 2002). Assim;

Não é a situação enquanto tal que é secundariamente educativa, é experiência que o indivíduo vivencia que pode ter o efeito educativo. Mas isso se aplica também às situações formais, com a diferença de que essas são educativas do ponto de vista de seu significado social, mesmo se nenhum indivíduo a vivencie como uma experiência com efeitos educativos (BROUGÈRE, 2002, p. 14).

Nesse sentido, com os relatos das meninas nas entrevistas semiestruturadas e as observações participantes no pátio de recreio escolar, foi possível identificar alguns elementos caracterizados como aprendizagens. Contudo, temos consciência de que muitas outras aprendizagens não foram capturadas nessa pesquisa, considerando o tempo em campo e a grande quantidade de crianças no espaço do pátio escolar. São essas aprendizagens, concretizadas nas relações estabelecidas durante as brincadeiras lúdicas e as interações na escola que serão levadas para a vida adulta, permanecendo na memória desses sujeitos.

A motivação e a curiosidade da criança, como elementos chaves para a aprendizagem, estiveram presentes no comportamento infantil durante os recreios escolares, quer devido as possibilidades lúdicas ofertadas, a novidade

nas interações entre os pares com seus objetos culturais/ brinquedos, a possibilidade de exploração dos espaços, ou mesmo, nos desafios que naturalmente se apresentavam no brincar coletivo (L'ECUYER, 2015). No recreio temos o ambiente propício para a participação e para a aprendizagem infantil, um espaço e tempo que deve ser cuidado, replanejado, atualizado para potencializar esses atributos, partindo da escuta das próprias crianças.

Sabemos que a aprendizagem depende do diálogo que o conhecimento terá com o saber de experiência feito de cada sujeito (FREIRE, 1992). Assim, o recreio é contexto privilegiado de inserção e conhecimento das crianças, gerando prazer, envolvimento significativo e saberes que vão além dos registros curriculares.

Nessa pesquisa, percebemos que a participação infantil estava sujeita a alguns desejos ou permissão de adultos, tanto no acesso aos espaços, como aos brinquedos disponíveis no 'recreio dirigido'. As regras de negação, como destaque das aprendizagens, revelam essa (im)posição etária para manter sobre controle o comportamento infantil. Contudo, apenas no processo de se aproximar, brincar e ouvir as crianças, percebemos como elas manifestavam o interesse de participar na configuração dos espaços, das brincadeiras e do próprio tempo de recreio, considerando que “a observação e o conhecimento do contexto são muito importantes para compreender o universo de cada criança [...]” (FRIEDMANN, 2013, p.68). Assim, as meninas da pesquisa foram criativas na gestão do tempo, do espaço e da cultura lúdica, aprendendo a participar dentro das possibilidades presentes no recreio.

SEÇÃO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando crescemos, perdemos a dimensão de que nossas maiores descobertas e conquistas se deram enquanto éramos pequenos (LIMA, 2009, p. 205).

Essa seção tem por intenção tecer algumas considerações sobre a investigação realizada em contexto de recreio escolar. O objetivo da pesquisa foi identificar, descrever e compreender a participação e as aprendizagens de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no pátio de uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo. O presente texto não pretende trazer conclusões, mas traçar ainda algumas ideias sobre os resultados encontrados, expondo uma apresentação de considerações sobre o tema.

Ao decorrer da análise e discussão dos resultados, alguns temas mereceram destaque: brincar, brinquedo e até espaços do pátio escolar. Esses elementos tiveram intensidade, tanto nos diários de observação participante, como nos diários das entrevistas semiestruturadas.

Identificamos grande valor experiencial no recreio para a aprendizagem dessas crianças. Destacamos que o recreio foi intensamente vivenciado pelas meninas da pesquisa em diferentes espaços, como: nos pátios superior e inferior, no refeitório, na quadra. As crianças gerenciaram a dimensão do tempo, no pátio escolar, entre comer, brincar, conversar, explorar os espaços e os recursos, conforme as possibilidades ofertadas e permitidas pela escola. E, dentre as aprendizagens no recreio, identificamos: apropriar-se, transmitir culturas lúdicas vinculadas a mídia (desenhos, séries e filmes infantis), aprender a decidir, escolher, liderar brincadeiras ou regras para brincar, resolver ou buscar apoio para solucionar conflitos, ser afetuoso e amigo, respeitar as diferenças e convenções escolares, além de desenvolverem a criatividade e a imaginação.

Dentre as brincadeiras tradicionais preferidas e vivenciadas, tivemos: morto-vivo, após modificação criativa das regras, brincadeiras rítmicas com as mãos, esconde-esconde, pega-pega, batata quente, corre cutia. E, das brincadeiras/brinquedos oferecidos pela escola, as preferências destacaram-se

entre a corda, a amarelinha e a dança, incentivada por músicas no pátio central da escola. Até mesmo a matemática foi um conteúdo de componente curricular levantado nessa pesquisa e, requisitado para os jogos no recreio. Dessa maneira, destacamos como a matemática também está presente no brincar e as crianças integram esse componente curricular de forma complexa e, não fragmentada, em suas práticas lúdicas diárias. As meninas ainda afirmaram gostar muito de brincar e partilhar desses momentos com outras crianças, em fortalecimento e vivência de amizades.

Na sociedade contemporânea, lidamos com mudanças em nossa geração que também apontam para a inserção social de padrões de consumo na realidade infantil. Assim, no recreio foi possível observar em brinquedos, roupas, alimentos e acessórios infantis, que as crianças carregavam uma dimensão ideológica dos personagens que apreciavam na mídia (em desenhos, filmes, séries televisivas). Esses elementos de cultura lúdica contemporânea, identificáveis no pátio de recreio, também revelaram sua importância por perpassarem outros espaços escolares, por exemplo, fazendo interface com as relações de sociabilidade em sala de aula.

As crianças foram precisas em declarar que apreciam a escola e o recreio, mas narraram o constante incômodo e desafeto pelo pouco tempo para brincar, requisitando a sua ampliação. Elas também gostariam de usufruir integralmente dos demais espaços escolares, como: o estacionamento, o jardim e o parquinho. Os espaços, limitados e/ou condicionados ao acesso das crianças, tal como o tempo cronometrado para brincar, perpassam pela autoridade e autorização adulta no pátio e ainda revelam uma relação vertical, nessas relações sociais. Nas entrevistas, percebemos a valorização que as meninas agregaram ao recreio, inclusive indicando ideias de brinquedos para enriquecê-lo mais, como: pula-pula, piscina, balanço no jardim e corda em todo lugar do pátio. Ou seja, da ordem dos sonhos, dos interesses e dos desejos, uma escola além desta existente.

Essas meninas, representando o coletivo das crianças da pesquisa, demonstraram mais interesse por brincar do que atender suas necessidades pessoais (como sede, ir ao banheiro e comer), deixando-as para quando sobrasse tempo ou ao final do período de recreio. Brincar se mostrou assim,

nos anos iniciais do ensino fundamental uma autêntica necessidade infantil e não uma escolha pedagógica.

A interação e o fortalecimento de laços de amizade entre as crianças aconteceram por intermédio do compartilhamento de lanches, brincadeiras e brinquedos. A proximidade com os adultos também revelou uma forte dimensão afetiva, principalmente com o adulto brincante⁴², inserido nas práticas lúdicas infantis. Essa busca pelo inspetor escolar, como adulto presente no pátio, também aconteceu pela necessidade infantil de solicitar permissão para entrar em determinados espaços, pegar brinquedos, como a corda ou, pela necessidade de uma resolução imediata de conflitos. Assim, a participação das crianças ocorreu dentro das possibilidades escolares, na tentativa de significarem a ocupação dos espaços, ampliarem o tempo e as brincadeiras no recreio. Elas efetivamente participaram na gestão do tempo e nas escolhas referentes as suas atividades lúdicas, como: com quem, como, do que e onde brincar. E, manifestaram criatividade na participação e ressignificação dos brinquedos, brincadeiras e regras. Regras, como não pode correr, foram subversivamente ressignificadas, de modo que argumentavam: *que na quadra podia correr, podia correr devagar, só um pouquinho, ou mesmo, brincavam de pega-pega andando rápido.*

Na pesquisa, também notamos que as meninas trouxeram dados para analisarmos que avançavam os próprios objetivos levantados, por exemplo, com a contribuição de suas expectativas para pensarmos na configuração do recreio da escola em questão, agregando assim, mais características de suas infâncias. Certamente esses dados enriqueceram nossas buscas e reforçam a tese de que as crianças ainda tem muito para contribuir junto às pesquisas na educação.

O gosto e o valor do estudo ficaram evidenciados nessa pesquisa, na qual, as meninas atribuíram grande apreço a esse contexto cultural. O recreio, na escola parceira, ainda se revelou como um precário espaço para a participação infantil. Mesmo assim, a confiança e o interesse das crianças, em participar no pátio escolar, operaram na ressignificação do próprio espaço lúdico.

⁴² Nesse caso, a referência é a pesquisadora que brincou com as crianças.

Frente a esses dados, reafirmamos a necessidade de valorização do recreio, principalmente por verificarmos que esse tempo vêm sendo constantemente reduzido nos sistemas escolares ou excessivamente direcionado para apropriação de conteúdos ou habilidades, como em escolas inglesas, que objetivam ganhar mais tempo trabalhando o currículo para obter mais resultados em sala de aula (JARVIS; GEORGE, 2011), “[...] nos Estados Unidos, a tendência é acabar com o recreio” (LOUV, 2016, p. 221).

Olhar com escuta atenta para o recreio também é dever pedagógico e democrático da escola, pois é no pátio escolar que as crianças compartilham experiências cotidianas, interesses particulares e coletivos, onde há um espaço livre para a participação, expressão e representação do pensamento em ações infantis (especialmente por meio da brincadeira). Ou seja, a escola não é somente um espaço para aprender conteúdos e habilidades, mas também um espaço para viver a vida. Dessas vivências intersubjetivas, as crianças vão constituindo identidades e, por diversas linguagens, manifestam suas leituras ou compreensões de realidade. Leituras que, quando acompanhadas, valorizadas e compreendidas podem e devem dialogar com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (FREIRE, 1992; GOBBI, 2010).

Estando os alunos sob a responsabilidade da instituição, também durante os intervalos ou recreios, esses momentos podem se transformar em excelentes oportunidades para os educadores conhecerem melhor os educandos, assim como para exercerem a sua função educativa (BRASIL, 2003, p.1).

O recreio necessita ser mais planejado e estruturado (o que não significa mais dirigido por adultos) para ampliar as oportunidades e os desafios, cativando interesses infantis, no âmbito dos jogos e das brincadeiras. Essa ação pedagógica também oportunizaria momentos para problematização das brincadeiras, das regras, da influência das mídias televisivas ou da internet. Ter essa atenção pedagógica, também colaboraria com a redução de conflitos e, com uma menor incidência de transgressões das regras pelas crianças. Ter o professor nesse espaço e tempo escolar, também implicaria em uma convivência mais significativa para ambas as partes, mas devido à lógica de organização escolar, a presença do professor no recreio ainda é uma proposta que precisa ser melhor estudada e aprofundada para, de fato, ser efetivada.

Reforçamos a necessidade de valorização da participação das crianças em pesquisas científicas, por meio da escuta atenta e sensível e a importância do recreio escolar, como parte do currículo para ampliação de experiências e conseqüentemente, de aprendizagens. Os resultados ainda trazem contribuições para pensar a formação de professores e de gestores escolares, no sentido de sensibilizar esses profissionais a repensarem o recreio, enquanto momento potencial de aprendizagens que devem dialogar com suas aulas. Não se trata de levantar fórmulas universais para organizar o recreio, mas quando presente nesse momento, o professor poderá conhecer melhor as crianças, identificando o que sabem, o que gostam e o que pensam, conquistando confiança rumo à uma prática pedagógica mais humana (OLIVEIRA; SOUSA, 2014).

Pensamos que o processo de formação dos professores não deve centrar-se apenas na prática pedagógica em sala de aula, mas também nas relações afetivas e cotidianas estabelecidas com as crianças em outros espaços e momentos da escola. Neste sentido, o recreio é um contexto privilegiado para que esta relação de proximidade, afetividade, interesse e diálogo, entre professor e criança, se estabeleça. É um profícuo momento para conhecer o pensamento infantil. Por isso, concordamos que:

Brincar *com* as crianças obviamente faz com que os educadores tenham tempo para discutir as ideias delas e, além disso, permite que compartilhem informações e as ensinem de maneira mais direta (GRIFFITHS, 2006, p. 173).

O tema investigado carece de outras investigações, observando e focando outros aspectos, como: O que os professores (as) pensam sobre o momento destinado ao recreio escolar? Como compreendem esse espaço e tempo da criança? E, em que outros momentos, a participação da criança, de forma lúdica, acontece na escola?

O recreio ainda é um dos poucos espaços que possibilita o enriquecimento de uma relação interpessoal entre as crianças, de fazer novas amizades, apropriar-se e compartilhar culturas lúdicas. Essas relações são essenciais, principalmente se considerarmos as dificuldades desses contatos

na sociedade tecnológica, em que o individualismo têm sido a tendência do século.

Evidenciamos que as crianças aprendem no recreio, mas também, ensinam muito de suas culturas lúdicas, encontrando formas criativas para participarem e lidarem com os problemas emergentes, demonstrando abertura para ouvirem, sentirem e compartilharem de autênticas aprendizagens para a vida.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Lesley. “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 248p.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil - Gostosuras e Bobices**. São Paulo, Scipione, 1994.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. (pp. 121;147). In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Lúdico, infância e educação escolar: (des) encontros. **Revista Eletrônica de Educação**, v.4, nº.2, nov. 2010, pp. 144;164. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/100>>. Acesso em outubro de 2019.

ANNING, Angela. O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 248p.

ARELARO. Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº1, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>>. Acesso em julho de 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Rosemeire Matos. A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”. **Dissertação de Mestrado em Educação**, Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de UNEMAT- Campus Cáceres. Fev. 2015,125p. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3258879>. Acesso em dezembro de 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll [et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, 148p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças.** São Paulo: editora Isis, 1ª ed., 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 34ª ed., 2002, 176p.

BICK, Vanice Teresinha; CLARO, Leila Mara Piasentin; ROSA, Juliana Foliatti; PEREIRA, Lílian Lopes. As influências da mídia no desenvolvimento infantil. **Rev. Psicologia em Foco**, v. 5 n. 5, jul. 2013, pp. 101;115.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994, pp. 150;175.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**; Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.4-27; jul./dez., 2011.

BRANDÃO, Carlos Fonseca. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula.** São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Censo Escolar 2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br> > Acesso em maio de 2019.

_____. Convenção sobre os direitos da criança. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. **Lei n. 11.114/2005.** Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em abril de 2019.

_____. **Lei n. 11.274/2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5 /2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Recreio como atividade escolar**. -Brasília: CEB/ CNE, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf> Acesso em março de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Secretaria de Educação Básica- Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - 2014-2024. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Lei Federal 9.394** de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Planalto do Governo. **Lei nº 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Janeiro de 2001.

_____. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. **Vida Saudável 2018**: Danças, Jogos e Brincadeiras. Atualizado em 26 de novembro de 2018. Disponível em <<http://www.saude.mg.gov.br/atividadesculturais>>. Acesso em setembro de 2019.

BRINQUEDOS, Portal. In: **Wikipédia**: A enciclopédia livre. Boneca, 2018. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Boneca>>. Acesso em janeiro de 2019.

BROCK, Avril. Brincadeiras nos primeiros anos: liberdade para brincar- não apenas permitido, mas também obrigatório! In: **Brincar aprendizagem para a vida**. BROCK, Avril et al. Porto Alegre: Penso, 2011, 396p.

_____. O currículo e a pedagogia da brincadeira: uma profusão de perspectivas. In: **Brincar aprendizagem para a vida**. BROCK, Avril et al. Porto Alegre: Penso, 2011, 396p.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Faculdade de Educação**, 1998, vol.24, n.2, pp.103;116. ISSN 0102-2555. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em agosto de 2018.

_____. A invenção do jogo educativo. (pp. 103;132). In: **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, nº. 14, 2002, pp. 5;20. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985>>. Acesso em outubro de 2019.

_____. O Brinquedo, objeto extremo. (pp. 11;23). In:_____ **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2004, p.11-23.

_____. Será que o brinquedo é educativo? In: **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004, p.197;222.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 248p.

BRUHNS, Heloisa Turini. Lazer e consumo elementos para reflexão. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). **Enfoques contemporâneos do lúdico: III ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRUSTOLIM, Adriana Oliveira Correia; SANTINELLO, Jamile. **Mídia e educação: a formação de pequenos consumidores**. EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação, 2015 Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20484_11160.pdf> Acesso em setembro de 2019.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n.2, out. 2000, pp. 47;70.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silva Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2008, pp. 35; 42.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto; DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos/ Boa Companhia, 2007.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. In: **Em Aberto- Pedagogia do cotidiano na (e da)**

educação infantil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Brasília, v. 30, n.100, set./dez. 2017, pp. 15;19.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013, 160p.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-posições**, dossiê: Educação infantil e gênero, v. 14, n.3, 2003, pp.25;40. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643859/11336>>. Acesso em agosto de 2019.

CHATEAU, Jean. Por que a criança brinca? In: _____ **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987, pp. 13;33.

CHESTERTON, Gilbert Keith. **Ortodoxia.** Barcelona: Plaza & Janés, 1967.

COLAÇO, Veriana Fátima Rodrigues; PEREIRA, Eleonora; NETO, Francisco Edmar Pereira; CHAVES, Hamilton Viana; SÁ, Ticiania Santiago. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, 2007, 12, pp. 47;56. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a06v12n1.pdf>>. Acesso em outubro de 2019.

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009, pp. 43;62.

CORSINO Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed., Brasília: 2007, pp. 57;68.

COSTA, Mariana Timóteo. **Espaços de brincar crescem e expandem seus negócios em SP.** O GLOBO economia, 2015. Disponível em:<<https://oglobo.globo.com/economia/espacos-de-brincar-crescem-expandem-seus-negocios-em-sp-15984819>> Acesso em 12 de setembro de 2019.

COSTA, Sidiney Alves. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: Whitaker, Dulce Consuelo Andreatta. (Org). **Sociologia Rural:** questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, pp. 151;157.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos seis anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll

[et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, 148p.

CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto. Jogos de gênero: o recreio nunca escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu** (26), jan.-jun., 2006, pp.113;143. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30388.pdf>>. Acesso em setembro de 2019.

DELALANDE, Julie. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (Org.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, pp. 23;41.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n.91, agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>> Acesso em março de 2019.

DELORS, Jacques (org.). **Educação Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.MEC/BRASIL. 1996.

DIAS, Edilamar Borges. Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças? **Dissertação de Mestrado em Educação**, Instituição de Ensino: Universidade da região de Joinville. Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE. Dez. 2014, 193p. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1614118>. Acesso em dezembro de 2018.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, pp. 635;649, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300635&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em outubro de 2019.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Etimologia e origem das palavras**. 2008. Disponível em < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>>. Acesso em janeiro de 2019.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Recreio**. 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/recreio/>>. Acesso em abril de 2019.

DINI, Aline. **Momo aparece em vídeos de slime do YouTube Kids e ensina as crianças a se suicidarem, diz mãe.** Crescer, março de 2019. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Segurança/noticia/2019/03/momo-aparece-em-vidEOS-de-slime-do-youtube-kids-e-ensina-crianças-se-suicidarem.html>>. Acesso em maio de 2019.

DODDS, Sylvia. Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In: **Brincar aprendizagem para a vida.** BROCK, Avril et al. Porto Alegre: Penso, 2011, 396p.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

ECKSCHIMIDT, Sandra. O brincar na escola: entre tantos caminhos. In: MEIRELLES, R. (Org.) **Território do Brincar:** diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015, pp. 71;75.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins fontes, 1998.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende:** dicas lúdicas para pais e professores. Campinas, SP: Papirus, 2003.

EMMEL, Maria Luísa Guillaumon. O pátio da escola: espaço de socialização. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10-11, 1996, pp. 45-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1996000100004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em outubro de 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, nº 36, pp. 21;38, UFPR ed., 2010, 18p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>>. Acesso em setembro de 2019.

FORMAN, George; GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016, 399p.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). **A escola vista pelas crianças.** Coleção Infância, Porto Editora, 2008.

_____; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: **A escola vista pelas crianças.** FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). Coleção Infância, Porto Editora, 2008, pp.11;29.

FORNERO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (Org.). **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. (pp. 47-59). In: **Escola e sala de aula- mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Organizado por Ivany Souza Àvila; Ana Paula Sefton [et al.]. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ªed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997, 84p.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____, et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ. 1992.

GEBIEN, Jairo. **Brincadeira no ensino fundamental- o que dizem as crianças**. Blumenau: Nova Letra, 2012.

GOBBI, Márcia Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, UFMG, 2010. v. 01, pp.1;19.

_____; PINAZZA, Mônica Apezatto. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GRIFFITHS, Rose. A matemática e o brincar. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 248p.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança: estudo sobre o desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HARRES, Jaqueline da Silva; PAIM, Greice Mara; EINLOFT, Norma Lai Von Mühlen. O lúdico e a prática pedagógica. In: SANTOS, S.M.P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEASLIP, Peter. Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira**

na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006, 248p.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2012, pp. 3;236.

JARVIS, Pam; GEORGE, Jane. Brincar, aprendizagem para a vida: o papel vital da brincadeira no desenvolvimento humano. In: **Brincar aprendizagem para a vida.** BROCK, Avril et al. Porto Alegre: Penso, 2011, 396p.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, György Garainé. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAROUSSE, Dictionnaire Mini Brésilien. **Verbetes Jouer.** 2012, 363p.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação.** São Paulo: Fons Sapientiae, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Fernanda Carneiro. O olhar do estranhamento: narrativas sobre diferentes formas do fazer, ser e pensar da criança. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009, pp. 193;206.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v.10, Número Especial, Florianópolis, pp. 37;45, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179613967004>>. Acesso em março 2019.

LOPES, Dulcelaine Lúcia; LIMA, Helton Souto; COSTA, Sidiney Alves; RIBEIRO, Vanderlei. In: Whitaker, Dulce Consuelo Andreatta. (Org). **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes.** Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, pp. 131;134.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: _____; MELLO, Marisol Barenco (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, pp. 119; 132.

_____; MELLO, Marisol Barenco (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, 274p.

LORENZINI, Marlene V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente**. São Paulo: Manole, 2002.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1ªed. São Paulo: Aquariana, 2016, 412p.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. **Cad. Pesquisas**; São Paulo, n. 93, maio, 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/843>>. Acesso em outubro de 2018.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando**: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 5ª ed., Rio de Janeiro: Wak editora, 2015. 124p.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto Moura Librandi. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Rev. de Psicologia Escolar e Educacional**, ago., vol.19, nº 2, p.309-320, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200309&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em dezembro de 2018.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: _____; _____ (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MAXIMO, Heliny Carvalho. **Brincar em contextos de recreio escolar: contributos de produções científicas brasileiras**. Trabalho de monografia do curso de pedagogia na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, 2017.

MAXIMO, Heliny Carvalho. **Diários de Campo**. São Carlos, 2018.

- _____. **Diário de campo 1.** São Carlos, 22/08/2018, 6p.
- _____. **Diário de campo 2.** São Carlos, 23/08/2018, 6p.
- _____. **Diário de campo 3.** São Carlos, 27/08/2018, 7p.
- _____. **Diário de campo 4.** São Carlos, 29/08/2018, 7p.
- _____. **Diário de campo 5.** São Carlos, 30/08/2018, 7p.
- _____. **Diário de campo 6.** São Carlos, 05/09/2018, 8p.
- _____. **Diário de campo 7.** São Carlos, 06/09/2018, 6p.
- _____. **Diário de campo 8.** São Carlos, 12/09/2018, 5p.
- _____. **Diário de campo 9.** São Carlos, 13/09/2018, 8p.
- _____. **Diário de campo 10.** São Carlos, 26/09/2018, 7p.
- _____. **Diário de campo 11.** São Carlos, 27/09/2018, 8p.
- _____. **Diário de campo 12.** São Carlos, 03/10/2018, 5p.
- _____. **Diário de campo 13.** São Carlos, 04/10/2018, 8p.
- _____. **Diário de campo 14.** São Carlos, 10/10/2018, 9p.
- _____. **Diário de campo 15.** São Carlos, 17/10/2018, 7p.
- _____. **Diário de campo 16.** São Carlos, 18/10/2018, 6p.
- _____. **Diário de campo 17.** Aplicação do desenho. São Carlos, 22/10/2018, 5p.
- _____. **Diário de campo 18.** Aplicação do desenho. São Carlos, 31/10/2018, 6p.
- _____. **Diário de campo 19.** Aplicação do desenho. São Carlos, 01/11/2018, 3p.
- _____. **Diário de campo 20.** Aplicação do desenho. São Carlos, 29 e 30/11/2018, 4p.
- _____. **Diário de campo 21.** Entrevista. São Carlos, 05/11/2018, 6p.
- _____. **Diário de campo 22.** Entrevista. São Carlos, 06/11/2018, 8p.
- _____. **Diário de campo 23.** Entrevista. São Carlos, 07/11/2018, 6p.
- _____. **Diário de campo 24.** Entrevista. São Carlos, 07/11/2018, 15p.
- _____. **Diário de campo 25.** Entrevista. São Carlos, 08/11/2018, 5p.
- _____. **Diário de campo 26.** Entrevista. São Carlos, 09/11/2018, 9p.
- _____. **Diário de campo 27.** Entrevista. São Carlos, 27 e 28/11/2018, 2p.
- _____. **Diário de campo 28.** Entrevista. São Carlos, 05/12/2018, 5p.

MAZZON, Vinicius; SPRÉA, Nélio (Direção). O fim do recreio. **Parabolé Educação e Cultura**, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=t0s1mGQxhAl>>. Acesso em abril de 2019.

MAZZOTI, Alda Judith Alves.; GEWANDZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MEDEIROS, Michele Hirsch. O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in)compreensões e ausências. **Dissertação de Mestrado em Educação**, Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO. Abr. 2015, 123p. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3579870> Acesso em dezembro de 2018.

MICHAELIS. Dicionário Universal Inglês-português, português-inglês. Editora Melhoramentos Ltda. **Verbetes Play**, 2006, 954p.

MIRANDA, Simão. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, 128p.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri Campos. A institucionalização da infância. Legislação- da Constituição de 1988 aos dias atuais. In: ABRAMOWICZ, Anete [et al.]. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010, pp. 21;35.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos**: Transformações Sociais na Passagem da educação Infantil para o Ensino Fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, pp.157;173, jan./abr. 2011. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10.pdf>>. Acesso em janeiro de 2019.

NEUENFELD, Derli Juliano. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Revista da Educação Física/ UME**, Maringá, v. 14, n.1 2003.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MUNFORD, Danusa; COUTINHO, Francisco Ângelo; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 2, nº1, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100345&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em dezembro de 2018.

OLIVEIRA, Paulo Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: brasiliense, 2ª ed., 1989, 80p.

OLIVEIRA, Ilda Fatima Lourdes; CASTELA, Greice da Silva. Alfabetização e/ou letramento: implicações para o ensino. **Revista Travessias**. 17ª ed., Vol. 7, nº, 2013. 17p.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues. **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

PALMA, Míriam Stock; ALMEIDA, Bruna Góis Soares; TURCATI, Vanessa Borowski; PONTES, Maicon Felipe Pereira. Jogos tradicionais no contexto educativo. **Revista Kinesis**, Vol. 33, nº2, 2015, 15p.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; ROMANATTO, Mauro Carlos. **A matemática na formação de professores dos anos iniciais**: aspectos teóricos e metodológicos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 69p.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. **Revista Teias**. V. 10. N. 20, p.1-20, 2009. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24079>>. Acesso em outubro de 2019.

PIAGET, Jean. A classificação dos jogos e sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem. In: _____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O raciocínio da criança**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PICANÇO, Mônica Bezerra Menezes. Planejamento: uma forma de aprimorar o nosso olhar. In: LOPES, Jader Janer Moreira. MELLO, Marisol Barenco (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. 274p.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo – Peirópolis, 2016.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 2009.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira [et al.]. **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009, 112p.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cad. Pagu**, n. 26, pp. 145;168, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100007> > Acesso em setembro de 2019.

RITSCHER, Penny. Slow school: pedagogia del quotidiano. Firenze, Italia: Giunti, 2011. 192p. In: PECOITS, Sariane Silva. Os adultos possuem relógios, as crianças possuem tempo. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, dezembro de 2017, pp. 173;176. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>>. Acesso em outubro de 2019.

RNPI, Rede Nacional Primeira Infância. Plano Nacional da Primeira Infância. **Obesidade na Primeira Infância**. Ação Finalística Criança com Saúde. Fortaleza, 2014.

ROMEU, Gabriela. **Pelo país, crianças pulam amarelinha com desenhos e regras diferentes**. Folha de S. Paulo, 2012.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. 2ª ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAGER, Fabio; SPERB, Tania Mara; ROAZZI, Antonio; MARTINS, Fernanda Marques. Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16, 2003, pp. 203-215. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000100021&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em outubro de 2019.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANT'ANA, Ruth Bernardes. Cultura dos alunos na pré-escola e na "escola primária". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.31, nº2, 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200101&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em dezembro de 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÃO PAULO. **Plano de Gestão**. 2015-2018. Acesso em: out./2018.

SÃO PAULO. **Proposta Pedagógica**. 2015-2018. Acesso em: out./2018.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>>. Acesso em junho de 2019.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em novembro de 2019.

SILVA, João Alberto; ABRÃO, Ruhena Kelber. **O conhecimento físico-matemático na educação infantil a partir das brincadeiras e jogos populares**. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.

SOMMERHALDER, Aline.; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

_____. **O brincar: linguagem da infância, língua do infantil**. Motriz; Rio Claro, v.12, n.2, mai./ago., 2006, pp.125;132.

SOUZA, Bibiana Barbosa; SOUZA, Mariana Barbosa. A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem. **XI Seminário internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea**. VII Mostra de trabalhos jurídicos científicos. Disponível em: <file:///C:/Users/dumax/Downloads/11835-3993-1-PB.pdf>. Acesso em novembro de 2019, 13p.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez. O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd**, 36, 2013, GT13. Universidade Federal de Goiás-UFG/GO. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/171-trabalhos-gt13-educacao-fundamental>>. Acesso em janeiro de 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In:_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, pp.116;170.

TUHLINSKI, Camila. **'Desafio Momo' pode causar danos psíquicos para crianças; saiba como lidar com os filhos**. Estadão, março de 2019. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,desafio-momo-pode-causar-danos-psiquicos-para-criancas-saiba-como-lidar-com-os-filhos,70002760545>>. Acesso em maio de 2019.

UNICEF. **A Convenção dos Direitos da Criança**. Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 1990. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em abril de 2019.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010, 234p.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. 2ª ed. Criciúma: UNESC; São Paulo: Annablume, 2017, 231p.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4ª ed., São Paulo: Pioneira, 1996, 212p.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed., São Paulo: editora Ática, 2000, 133p.

WINNICOTT, Donald Woods. **A Criança e o seu Mundo**. 6ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 2012.

_____ **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I- Fotografias autorizadas pela escola.



Figura 1- Bebedouro 1



Figura 2- Bebedouro 2



Figura 3- Pintura no refeitório



Figura 4- Cobertura entre os pátios, superior e inferior



Figura 5- Quadra poliesportiva coberta



Figura 6- Pátio superior com três amarelinhas



Figura 7- Rampa de acesso entre os pátios



Figura 8- Grama cercada de arbustos e árvores



Figura 9- Parquinho fechado com grade



Figura 10- Mesas e bancos, próximos ao estacionamento



Figura 11- Espaço: dança e formação de filas



Figura 12- Espaço com arquibancada e a mureta verde

APÊNDICE II- Termo de assentimento livre e esclarecido -TALE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de assentimento livre e esclarecido- criança

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Brincando no recreio escolar: a participação da criança em sua aprendizagem”, porque sua experiência ao brincar com seus amigos, contribuirá muito com este estudo realizado por Heliny de Carvalho Maximo. O objetivo, ao conversarmos e brincarmos juntos, é compreender sua participação e aprendizagens durante as brincadeiras que acontecem nos momentos do recreio escolar, conhecendo: do quê vocês brincam no recreio, em quais espaços e tempos escolares e com quem compartilham estas experiências lúdicas.

Você poderá desistir da pesquisa quando quiser, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora irá vivenciar com você estes momentos, no pátio escolar, duas vezes por semana, a partir do mês de agosto de 2018. As atividades serão registradas em diários de campo, posteriormente. Este estudo fará parte de trabalhos realizados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, seu nome será substituído por outro nome fictício, por você escolhido, a fim de preservação de identidade.

Abaixo há um espaço para você deixar seu nome e um símbolo ou desenho, representando que você compreendeu a proposta da atual pesquisa, após essa roda de conversa com a pesquisadora, e aceita participar desta nos seus momentos de recreio.

NOME: _____

NOME FICTÍCIO: _____

SÍMBOLO OU DESENHO DA CRIANÇA:

APÊNCIDE III- Termo de consentimento livre e esclarecido TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de consentimento livre e esclarecido- Pais/Responsáveis pela criança

Seu filho(a) _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Educação Escolar: Teorias e Práticas, sob o título “Brincando no recreio escolar: a participação da criança em sua aprendizagem”. A qualquer momento, você poderá desistir de deixar seu filho (a) participar retirando, assim, o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo para os participantes presentes.

O objetivo deste estudo é compreender: qual é a participação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas experiências lúdicas durante o recreio escolar? Para chegarmos a estes dados temos como objetivos específicos: 1- Conhecer do quê as crianças brincam no pátio escolar; 2- Mapear os espaços explorados pelas crianças, em suas experiências lúdicas, no recreio escolar; 3- Identificar como as crianças utilizam o tempo, para a vivência de suas experiências lúdicas, no recreio escolar; e 4- De que maneira ocorre as interações entre as crianças e, entre elas e os adultos, nas experiências lúdicas no recreio.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos a preservação da identidade da criança. Salientamos que o nome dele(a) será alterado para garantir sigilo total das informações. Os resultados deste estudo, posteriormente, poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas. A proposta da pesquisa é pertinente para contribuir com estudos na área da educação buscando valorizar a criança, vista como sujeito

das experiências do brincar e produtora de cultura lúdica. Não há ônus financeiro em participar desta pesquisa.

Enquanto pesquisa qualitativa, com observação participante, utilizaremos os diários de campo como instrumento principal para a coleta de dados e ainda, se necessário, convidaremos a criança participante para a realização de uma entrevista no ambiente escolar. A participação de seu/sua filho(a) consistirá em vivenciar os momentos do brincar no recreio, já oferecidos pela rotina escolar. Ou seja, consistirá na participação livre e espontânea dele(a) em situações de brincadeiras, nos momentos de lanche e interagir com os amigos, no pátio da escola.

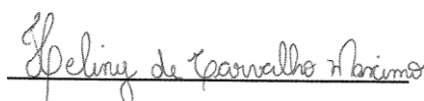
Como possíveis riscos para a criança nesta participação, poderá ser manifestado: desconforto, vergonha, cansaço ou indisposição, em algum dia, nas brincadeiras livres ou dirigidas, quer nas interações com os/as colegas e/ou com a pesquisadora. E dentre os benefícios que podemos citar desta participação, temos: o estabelecimento de vínculos de amizade, a participação com manifestação do pensamento infantil, domínio e criação de regras de jogo, ampliação do repertório da cultura lúdica de modo geral, aprendizagem de brincadeiras em grupos, respeito aos colegas, autonomia para fazer escolhas e tomar decisões, além de também contribuir com outros estudos na grande área da educação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta dados de contato da pesquisadora, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho (a), a qualquer momento.

Declaro que compreendi os objetivos do estudo, aceito a participação do meu filho (a) nesta pesquisa e recebi uma cópia deste termo de consentimento.

São Carlos, ____ / ____ / 2018

Assinatura da mãe/ pai ou responsável pela criança(s)



Heliny de Carvalho Maximo

Mestranda do PPGE/ UFSCar, orientada pela prof.^a Dra. Aline Sommerhalder
Endereço: Avenida Liberdade, Jd. Nova Sta. Paula/ São Carlos-SP
Tel: (16) 9978-83104/ E-mail: hlymax08@gmail.com

APÊNDICE IV- Quadros da pesquisa bibliográfica

Os quadros a seguir referem-se as pesquisas realizadas nos três bancos de dados: ANPEd; SciELO e o Catálogo de Teses e dissertações da CAPES, dentro do intervalo de 2013 a 2017 com os trabalhos mais recentes encontrados na área, e os critérios para o levantamento dos dados.

Sete produções analisadas dentro dos períodos de 2013 a 2017								
Catálogo de teses e dissertações da CAPES			SciELO			ANPEd		
Descritores da pesquisa:	Total de trabalhos encontrados: 3.131	Trabalhos selecionados: 3	Descritores da pesquisa:	Total de trabalhos encontrados: 15	Trabalhos selecionados: 3	Reuniões da ANPEd (Anual e Nacional):	Total de trabalhos encontrados: 1	Trabalhos selecionados: 1
Ensino fundamental e recreio	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças? DIAS, 2014		Brincar e tempo	Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamenta. MARTINATI; ROCHA, 2015.		36^o- GT13 (Ensino/Educação Fundamental)		O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. SOUZA, 2013.
Brincar e recreio	O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in) compreensões e ausências. MEDEIROS, 2015		Ensino fundamental e criança	Cultura dos alunos na pré-escola e na “escola primária”. SANT’ANA, 2015.				
Brincar e pátio escolar	A escola sob o ponto de vista da criança de seis anos. BARBOSA, 2015		Ensino fundamental e criança	Infância e escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. NEVES, et al., 2017.				

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

Dados para busca das pesquisas nas bases do Catálogo da CAPES e SciELO

<p>Dados selecionados para todas as pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES:</p>	<p>Onze descritores utilizados para a pesquisa nas bases indexadas: SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES</p>
<p>Tipo: Mestrado e Doutorado; Ano: 2013; 2014; 2015; 2016 e 2017; Autor: não especificado; Orientador: não especificado; Banca: não especificado; Grande área conhecimento: ciências humanas Área conhecimento: educação; Área avaliação: educação Área concentração: educação; Nome programa: educação; Instituição: não especificado; Biblioteca: não especificado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Brincar e recreio 2- Brincar e pátio escolar 3- Brincar e tempo 4- Ensino Fundamental e recreio 5- Ensino Fundamental e pátio escolar 6- Ensino Fundamental e criança 7- Criança e recreio 8- Criança e pátio escolar 9- Aprender e brincar 10- Recreio e pátio escolar 11- Jogo e recreio

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2019.

ANEXOS

ANEXO I- Desenhos das crianças-
Conjunto de desenhos, nomeado como Figura 13

G1 (Manu e Isa3)

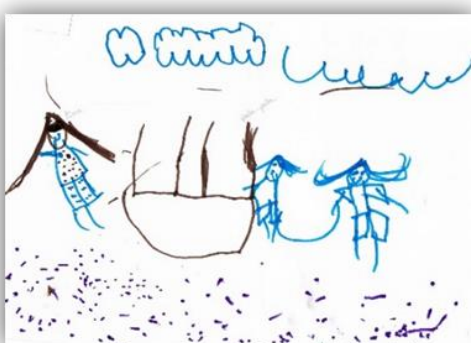
MANU (1ºano C)



1



2



3



4



5

ISA3 (3º ano B)



6



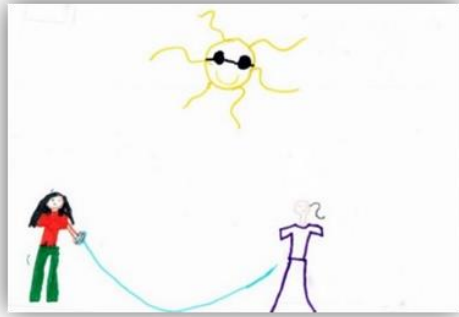
7

G2 (Ysabely, Liza e Bia)

YSABELY (2º ano D)



8

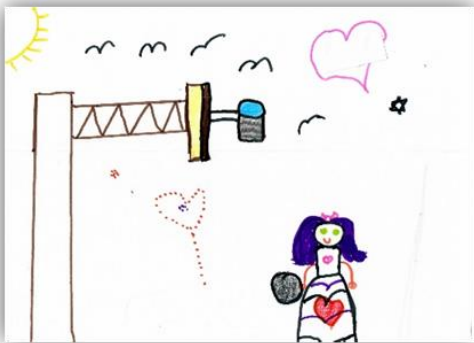


9



10

LIZA (2º ano D)



11

BIA (2º ano D)

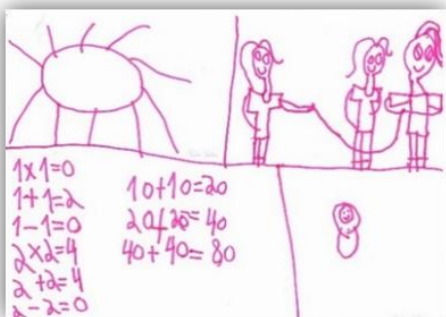


12

G3 (Mia, Isabela e Lila)

MIA (2ºano D)

ISABELA (2º ano D)



13

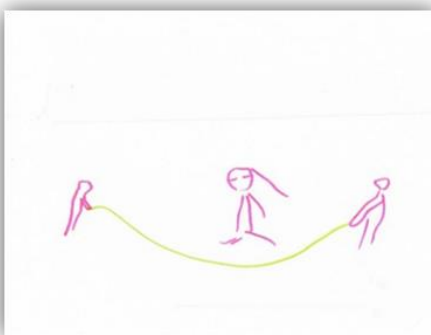


14

LILA (2ºano D)



15



16

G4 (C. Nini, Isa2 e Elini)

CORUJINHA NINI (2ºano D)



17



18

ISA2 (2ºano D)

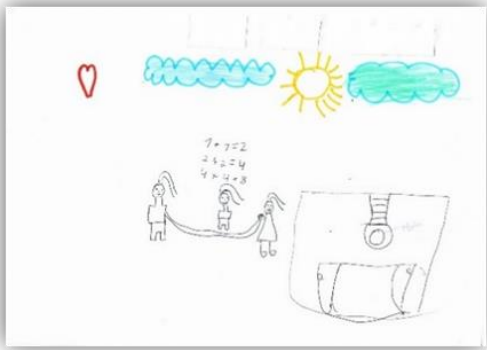


19



20

ELINI (2ºano D)



21

G5 (Cristina, Ana Julia e Elisabete)

CRISTINA (1ºano C)



22

ANA JULIA (1ºano C)



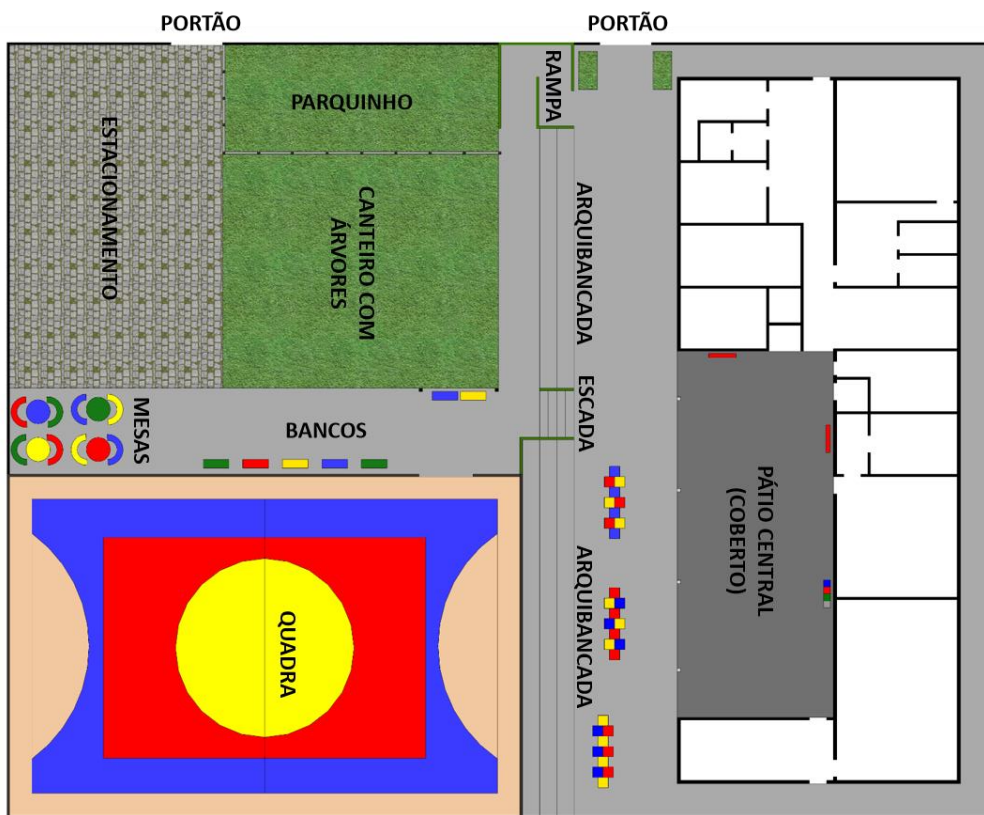
23

ELISABETE (1ºano C)

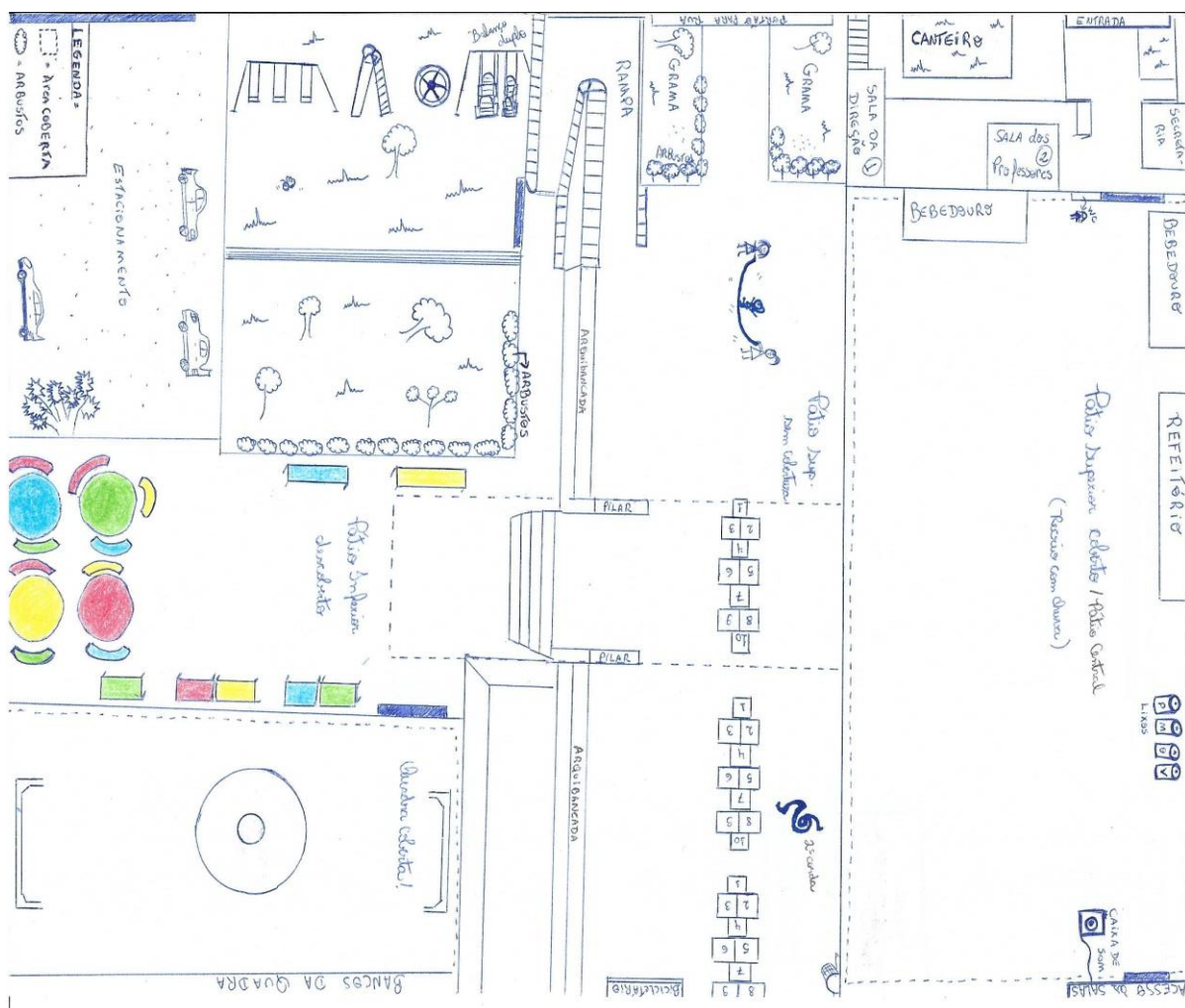


24

ANEXO II- Planta baixa do pátio de recreio escolar



25⁴³



26⁴⁴

Figura 14- Duas plantas baixas do mesmo pátio, de recreio escolar

⁴³ Planta baixa do pátio escolar elaborada pela arquiteta, Isabela Covre Fernandes, CAU – A96314-3, a partir das medidas e fotos disponibilizadas pela pesquisadora.

⁴⁴ Planta elaborada pela pesquisadora.