



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS**

**AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS, PROFESSORA E COORDENADORA  
PEDAGÓGICA SOBRE O RECREIO COMO ATIVIDADE DA ROTINA EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2015**

CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS

AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS, PROFESSORA E COORDENADORA  
PEDAGÓGICA SOBRE O RECREIO COMO ATIVIDADE DA ROTINA EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Vieira Cruz

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

S234c Santos, Celiane Oliveira dos.  
As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza / Celiane Oliveira dos Santos. – 2015.

190f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientação: Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Escolas – Exercícios e jogos - Ceará. 2. Crianças – Recreação – Ceará. 3. Crianças – Desenvolvimento – Ceará. I. Título.

CDD 372.24

---

CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS

AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS, PROFESSORA E COORDENADORA  
PEDAGÓGICA SOBRE O RECREIO COMO ATIVIDADE DA ROTINA EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 30/07/2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

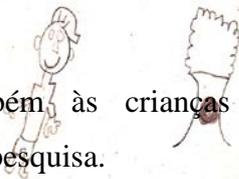
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Costa de Andrade Cruz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria de Carvalho Lopes  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Aos meninos e as meninas “lá de casa”, meus sobrinhos e sobrinhas, por todos os encontros e brincadeiras em nosso quintal. Vocês foram os meus grandes incentivadores: Lays, Lucas, Davi, Vitória, Sara, Heloísa, Maria Eduarda e Mateus.

Dedico também às crianças que fizeram comigo essa pesquisa.



## AGRADECIMENTOS

Não tenho a anatomia de uma garça pra receber em mim os perfumes do azul. Mas eu recebo. É uma bênção. Às vezes se tenho uma tristeza, as andorinhas me namoram mais de perto. Fico enamorado. É uma bênção. Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro para que se tornem peregrinos do chão. Eles se tornam. É uma bênção. Até alguém já chegou de me ver passar a mão nos cabelos de Deus! Eu só queria agradecer.

(Manoel de Barros)

Agora é hora de agradecer. Sinto-me, profundamente, grata à vida pelos bons encontros, que aumentaram minha potência de pensar e agir no mundo. Gratidão!

Às crianças que são a razão de ser desse trabalho, sem as quais este não teria sido possível. Aos pais por terem autorizado a participação de seus filhos e filhas nesta pesquisa.

Às profissionais da escola que aceitaram participar desse estudo, pela confiança e disponibilidade. À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, por ter autorizado a realização dessa pesquisa no município.

À querida professora Silvia Helena Cruz, a quem tenho profundo respeito e admiração. Meus agradecimentos pela orientação, pelo esclarecimento de dúvidas ao longo dessa trajetória, pela liberdade e confiança depositadas. Gratidão à vida pela oportunidade de compartilhar essa experiência com uma pessoa tão iluminada.

Às professoras Rosimeire Costa de Andrade Cruz, da UFC, e Denise Maria de Carvalho Lopes, da UFRN, pelas generosas participações em minha banca de defesa.

À minha querida professora, amiga, Fátima Sampaio Silva, pela mão de quem me aventurei no caminho da pesquisa científica, iniciado ainda na graduação. Sinto-me, imensamente, grata por sua amizade, ensinamentos, confiança e presença constante em minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, que ministraram disciplinas fundamentais para minha formação pessoal e profissional. Em especial, aos professores Messias Holanda Dieb e Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins, por suas valiosas contribuições no momento de defesa do projeto de pesquisa.

Aos funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, pela atenção e compromisso dedicados no decorrer do curso.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pela concessão de bolsa de estudo.

Aos meus pais, queridos, pelos exemplos de força e determinação que sempre me deram. Aos meus irmãos, pelo amor que compartilham comigo. Aos meus sobrinhos, que são verdadeiras fontes de inspiração e aprendizagens.

Às amigas, professoras, Fátima Sabóia e Amália Simonetti, que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Meus sinceros agradecimentos.

Às minhas companheiras de estudos e conquistas profissionais, Inair, Goreth Albuquerque, Cristiane Amorim, Sandra Schramm, Crélia Mendes, Emanuela, Luciana, Anita e Cristiane Portela.

À querida amiga Deiziane Aguiar, companheira de sempre, pelos períodos de estudos na Biblioteca, pelos momentos de angústias, choros e risadas que vivemos juntas. E, principalmente, pela crença na pesquisa com crianças. Meus sinceros agradecimentos pelos profícuos diálogos estabelecidos entre a Sociologia e a Pedagogia, nos estudos sobre a infância.

Às LINDASLEC, companheiras de todas as horas, Edlane Freitas, Gerluce Lourenço e Raissa Forte, pela amizade sincera, confiança, dedicação e afetos compartilhados em todos os momentos. Não há nada melhor do que ter grandes amigos na vida!

Aos queridos amigos, que partilharam afetos e sonhos, em todos os momentos dessa caminhada: Kércia Alves, Gigi Castro, Edilmar, Márcia Lopes, Paula Morais, Janice, Luiza, Larissa, Vivian, Flávio, Fernando, Alexandre, Carine Paiva, Ticiane Santiago, Uiliete Márcia, Aninha, Nuno Moreira e Lara Oliveira.

À querida Professora Ana Frota, pelos diálogos com Manoel de Barros, pelo universo enveredado de poesia que vivenciamos e por ter me falado da árvore que a vida me deu de presente. Professora Ana, há tempos não sentava à sombra do meu pé de árvore, hoje me sinto acolhida por ele, tinha até esquecido da poesia que ele dava, era aquele fruto doce de palavra... Mas parece que palavra demora a amadurecer; achei até mesmo que semente era palavra adormecida, é verdade, hoje nasceu poesia!

A todos vocês, minha gratidão. Se eu não os tivesse como meus “outros” nessa caminhada, eu certamente estaria contando outra história.

“Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância.”

(Jorge Larrosa, 2013)

## RESUMO

Este estudo analisou as concepções que as crianças, a professora e a coordenadora pedagógica têm sobre o recreio, como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil. Para tanto, procurou conhecer a rotina estabelecida em um grupo de crianças da pré-escola, com foco no recreio e identificar quais são as concepções das crianças e da equipe pedagógica sobre essa atividade na rotina. A abordagem sociointeracionista do desenvolvimento humano, especificamente os estudos de Vygotsky (2007, 2010) e de Wallon (2007), e ainda os estudos na área da Sociologia da Infância e da Socioantropologia da Infância, nomeadamente, as contribuições de Corsaro (2002; 2009; 2011), Sarmiento (2002, 2005, 2008), Pinto (1997), Prout (2010) e Delalande (2001, 2003, 2011, 2012) constituíram o quadro teórico do presente estudo. A problemática da pesquisa encontrou na abordagem qualitativa o caminho para atingir seus objetivos. A investigação foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, na cidade de Fortaleza. Participaram do estudo oito crianças de cinco a seis anos de idade, a professora do grupo e a coordenadora pedagógica. Os procedimentos utilizados para a construção dos dados foram: observação participante, entrevista semiestruturada com a professora e coordenadora pedagógica, entrevistas individuais e coletivas com as crianças utilizando desenhos feitos por elas e histórias a serem completadas, questionário e consulta a documentos “oficiais” da instituição. Os registros consistiram no emprego de diário de campo, fotografia, vídeo e gravador de voz (MP4). A análise dos dados mostrou que a rotina vivenciada pelas crianças é marcada por atividades escolarizantes, com o objetivo de prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental. Em contraposição, as crianças atribuíram maior importância à atividade do recreio na rotina. A regulação dos tempos das crianças na escola por meio das imposições dos adultos revela posturas adultocêntricas nas relações. A atividade do recreio representa uma das raras oportunidades na rotina para a realização de brincadeiras e para as crianças constitui a principal razão pela qual frequentam a escola. As *brincadeiras* e as *interações* com os pares, especialmente nas áreas externas, são os aspectos considerados mais importantes pelas crianças da pré-escola. As profissionais, embora destaquem a importância das brincadeiras, não acompanham o recreio das crianças, o que expressa a desvalorização das brincadeiras e a desconsideração da dimensão pedagógica dessa atividade, pela equipe de profissionais da escola.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Rotina. Brincadeira. Recreio.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the children, the teacher and the pedagogical coordinator's conceptions about the recreation time, as a daily activity in an Early Childhood Education public school. In order to reach this objective, a pre-school routine as well as the children and the pedagogical school staff's conceptions about the recreation time were analyzed. The research was mainly based on the human development's sociointeracionism approach, specifically Vygotsky (2007, 2010) and Wallon's (2007) theories. The Sociology of Childhood and the Socioantropology of Childhood studies, such as those of Corsaro (2002; 2009; 2011), Sarmiento (2002, 2005, 2008), Pinto (1997), Prout (2010) e Delalande's (2001, 2003, 2011, 2012) were utilized. The qualitative approach was used in order to answer the research questions. The investigation took place in a Childhood Education public school in Fortaleza city and the subjects were: eight children between five and six years old, the classroom teacher and the pedagogical coordinator. In order to build the database, the following methodological procedures were utilized: participant observation, semi-structured interview with the teacher and the pedagogical coordinator, private and group interview with the children, using their own drawings and stories which were completed by them, a questionnaire and the school document analysis. To register the data, the following resources were used: field diary, video and audio recorder, audio recorder and a photographic camera. The analysis showed that the children's school routine was characterized by activities very similar to those elementary school activities, that basically prepare children to face their next school stages. On the other hand, children indicated that recreation time was the most important moment of their routine. Since the children's activities were decided and imposed by adults, such relation may be understood as an "adult based" relation. The recreation time activity represents one of the few routine moments in which children are allowed to play. For the children, such moments are the main motivation for their school attendance. *Playing* and *peer interaction* were the most important school aspects, appointed by the children. Although professionals said they consider the importance of playing they have not participated in the recreation activity. It is possible to infer that the school staff does not consider the recreation time as a pedagogical activity.

**Keywords:** Childhood Education. School Routine. Recreation time.

## LISTA DE FOTOS

Foto 1	– Crianças brincando com areia no recreio.....	21
Foto 2	– Meninos reunidos antes do jogo de futebol .....	33
Foto 3	– Entrevista coletiva com desenho G2.....	53
Foto 4	– Entrevista coletiva com desenho G1 .....	68
Foto 5	– Entrevista individual com desenho (D-E) .....	72
Foto 6	– Crianças brincando no “pé de jambo” no recreio .....	75
Foto 7	– Sala do Infantil V .....	78
Foto 8	– Jogo de futebol no pátio .....	80
Foto 9	– Crianças utilizando embalagem para brincadeira com água .....	82
Foto 10	– Balanço com a corda quebrada .....	82
Foto 11	– Gangorra com a corda quebrada .....	82
Foto 12	– Casinha sem escorregador .....	82
Foto 13	– Equipamentos quebrados .....	83
Foto 14	– Meninas conversando no pátio antes da acolhida .....	90
Foto 15	– Criança copiando a agenda .....	91
Foto 16	– Balde com brinquedos da sala .....	92
Foto 17	– Parede da sala do grupo Infantil V .....	94
Foto 18	– Brincar de pular .....	98
Foto 19	– Brincar de empurrar .....	98
Foto 20	– Brincar de pintar .....	98
Foto 21	– Brincar com areia .....	98
Foto 22	– Brincar de construir pulseiras .....	98
Foto 23	– Brincar de futebol .....	98
Foto 24	– Meninas conversando no recreio .....	102
Foto 25	– Entrevista coletiva com desenho – Criança G1 .....	105
Foto 26	– Entrevista coletiva com desenho – Criança G1 .....	106
Foto 27	– Entrevista coletiva com desenho – Criança G2 .....	106
Foto 28	– Entrevista coletiva com desenho – Criança G2 .....	107
Foto 29	– Crianças e pesquisadora .....	108
Foto 30	– Entrevista Individual (D-E) .....	108

Foto 31 – Entrevista Individual (D-E).....	109
Foto 32 – Entrevista Individual (D-E) .....	110
Foto 33 – Entrevista Individual (D-E) .....	111
Foto 34 – Meninas brincando com bola no recreio .....	153

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	- Planta baixa da área destinada ao recreio na Escola Universo Infantil.....	81
Gráfico 01	- O uso do tempo na rotina da pré-escola .....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de turmas no ano de 2014 .....	85
Quadro 2 – Dados sobre a quantidade e formação dos profissionais da Escola Universo Infantil .....	86
Quadro 3 – O que as profissionais consideram mais interessante na rotina .....	147
Quadro 4 – Comparação entre as concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina .....	152

## LISTA DE DESENHOS

Desenho 1	– Criança em um recreio legal. (Beatriz).....	103
Desenho 2	– “O menino chamado Davi que não gostava do recreio” (Natanael 1/2 D-E 2ª etapa) ”.....	116
Desenho 3	– “Messias brincando de bola” (2/2 D-E 1ª etapa – Júnior) .....	117
Desenho 4	– “Sol, nuvem, a casinha, um escorregador, as rosas, a árvore de jambo” (Beatriz) Entrevista coletiva com desenho .....	118
Desenho 5	– “O coração é o anjo da guarda” (Maria) – Entrevista coletiva com desenho .....	120
Desenho 6	– “O recreio da amizade” (D-E 1/2 1ª etapa – Maria) .....	121
Desenho 7	– “Maria e Angelina e Ana que não pararam de ser amigas” . (Natanael D-E 2/2 1ª etapa) ”.....	122
Desenho 8	– Crianças brincando no recreio. (Danilo) Entrevista coletiva com desenho .....	124
Desenho 9	– “Passeando no recreio.” (Ester) Entrevista coletiva com desenho .....	126
Desenho 10	– “Eu vou desenhar o parquinho!” (Taís) Entrevista coletiva com desenho	127
Desenho 11	– Representação do prédio (Kaio). Entrevista coletiva com desenho .....	129
Desenho 12	– “Era uma vez um sol triste, triste porque as crianças tavam muito, muito danadas” (Maria) .....	130
Desenho 13	– “Pedro e os meninos danados” (Natanael) .....	130
Desenho 14	– “João e a escola que ele não gostava daqueles brinquedos” (Natanael) ...	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DE	Desenho com Estória
DPEI	Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil
EC	Entrevista Coletiva
FACED	Faculdade de Educação
FLATED	Faculdade Latino Americana de Educação
G1	Grupo 1
G2	Grupo 2
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
HC	História para Completar
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PP	Proposta Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SER	Secretaria Regional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>AS ESCOLHAS TEÓRICAS DA PESQUISA .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1</b>	<b>Algumas contribuições das teorias sociointeracionistas para a realização do trabalho educativo com as crianças na Educação Infantil .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>Infâncias, brincadeira e Educação Infantil: diálogos com a Sociologia da Infância e a Socioantropologia da Infância .....</b>	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>OS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1</b>	<b>A natureza da pesquisa .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2</b>	<b>O lócus da pesquisa e os sujeitos pesquisados .....</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Os instrumentos de construção dos dados .....</b>	<b>57</b>
<b>3.3.1</b>	<b><i>Observação participante .....</i></b>	<b>58</b>
<b>3.3.2</b>	<b><i>As entrevistas .....</i></b>	<b>61</b>
<b>3.3.2.1</b>	<b><i>Entrevistas semiestruturadas com a professora e a coordenadora pedagógica .....</i></b>	<b>61</b>
<b>3.3.2.2</b>	<b><i>A escuta das crianças .....</i></b>	<b>63</b>
<b>3.3.2.2.1</b>	<b><i>Entrevista coletiva com desenho .....</i></b>	<b>67</b>
<b>3.3.2.2.2</b>	<b><i>Entrevistas Individuais com as crianças – Desenhos com Estória (D-E) .....</i></b>	<b>69</b>
<b>3.3.3</b>	<b><i>Outros recursos para a construção dos dados: questionário e consulta documental .....</i></b>	<b>72</b>
<b>3.4</b>	<b>A análise dos dados .....</b>	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>A ESCOLA UNIVERSO INFANTIL .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1</b>	<b>Dados gerais da escola investigada .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1.1</b>	<b><i>Localização .....</i></b>	<b>76</b>
<b>4.1.2</b>	<b><i>Estrutura física .....</i></b>	<b>77</b>
<b>4.1.3</b>	<b><i>Funcionamento .....</i></b>	<b>85</b>
<b>4.2</b>	<b>A proposta pedagógica da instituição e o planejamento das atividades ....</b>	<b>86</b>
<b>4.3</b>	<b>A sala observada .....</b>	<b>89</b>
<b>4.3.1</b>	<b><i>Acolhida .....</i></b>	<b>89</b>
<b>4.3.2</b>	<b><i>Cópia da agenda .....</i></b>	<b>90</b>
<b>4.3.3</b>	<b><i>“Tarefa” .....</i></b>	<b>93</b>
<b>4.3.4</b>	<b><i>Lanche .....</i></b>	<b>94</b>

4.3.5	<i>Recreio</i> .....	95
4.3.6	<i>“Tarefa”</i> .....	99
4.3.7	<i>Saída</i> .....	100
5	<b>O RECREIO COMO ATIVIDADE DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DAS CRIANÇAS, PROFESSORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA</b> .....	102
5.1	<b>Ouvindo as crianças a respeito do recreio na pré-escola</b> .....	103
5.1.1	<i>As crianças participantes da pesquisa</i> .....	104
5.1.2	<i>Sentidos iniciais atribuídos pelas crianças ao recreio</i> .....	111
5.1.3	<i>Um recreio legal na perspectiva das crianças</i> .....	115
5.1.4	<i>O recreio que não é “legal” na perspectiva das crianças</i> .....	126
5.2	<b>Ouvindo a professora e a coordenadora pedagógica sobre a atividade do recreio na rotina da pré-escola</b> .....	136
5.2.1	<i>As profissionais participantes da pesquisa</i> .....	136
5.2.2	<i>A instituição de Educação Infantil: objetivos, trabalho desenvolvido pelas profissionais pesquisadas e a organização da rotina com foco no recreio</i> ....	138
5.2.2.1	<i>Os objetivos da Educação Infantil</i> .....	138
5.2.2.2	<i>O trabalho desenvolvido pelas profissionais na instituição</i> .....	142
5.2.2.3	<i>A organização da rotina: foco no recreio</i> .....	144
6	<b>CONSIDERAÇÕES “FINAIS”</b> .....	153
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA</b> .....	171
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA</b> .....	172
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA</b> .....	173
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS ..</b> .....	174
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO PARA A CONSULTA À PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA</b> .....	175
	<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .</b> .....	176
	<b>APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PROFESSORA</b> .....	179
	<b>APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS</b> .....	182
	<b>APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E</b> .....	

<b>ESCLARECIDO PROFESSORA .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E</b>	
<b>ESCLARECIDO COORDENADORA .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO A – MAPA DAS REGIONAIS DE FORTALEZA .....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO B – DESENHO LIVRE .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO C – DESENHO LIVRE .....</b>	<b>190</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.

(Manoel de Barros)

Foto 1 – Crianças brincando com areia no recreio



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Existe uma criança que caminha comigo; ela guia meus passos e o meu olhar. E é sobre o desacostumar das coisas que essa criança sempre me fala. Cresci, e no exercício de crescer criança, muitas vezes me perdi. Caminho, então, em direção aos quintais onde brinquei. Revisito os dias da minha infância no sítio, em Eusébio, e percebo as profundezas das marcas deixadas pelas experiências vivenciadas ali. Ainda sinto em minhas mãos os carinhos deixados pelas águas que caíam da biqueira da casa da minha avó em dias de chuva. Mas também conheço as sensações deixadas pelos espinhos na minha pele, quando das andanças nos matos, com os meninos, em outros quintais. Depois de muito brincar nos quintais da minha infância, eu comecei a frequentar a escola, aos seis anos de idade.

Eu cresci e continuei achando que os meus quintais sempre foram maiores que o mundo. E que o mundo não é a minha vida. Como professora de Educação Infantil, sempre tive curiosidade de observar os quintais das escolas; eles existem de verdade? Onde ficam os quintais das infâncias na Educação Infantil? Nos recreios? Nos pátios? Nos parques? Nos jardins? São tantas nomenclaturas, o que subjaz a cada uma delas? Não pretendo aqui apresentar respostas para todos esses questionamentos, mas provocar algumas reflexões

acerca dos significados atribuídos às atividades que tipicamente ocorrem em espaços externos, ao ar livre, nas escolas de Educação Infantil, a partir dos sujeitos que neles interagem.

Desse modo, este estudo teve como propósito analisar as concepções das crianças, da professora e da coordenadora pedagógica sobre o recreio, como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil. A pesquisa pretendeu, pois, conhecer como os profissionais da escola consideram o recreio, e captar as vozes das crianças que frequentam a pré-escola sobre essa atividade. Valer ressaltar que saber o que as crianças pensam, sentem sobre assuntos que lhes dizem respeito fortalece a concepção de criança como sujeito de direitos, ser competente, capaz, que vive e faz história, contribuindo dessa forma para a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil.<sup>1</sup>

Nas palavras de Ferreira (2008, p. 149),

O reconhecimento das crianças como sujeitos é adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como *atores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora. Por isso, a *pesquisa* que perspectiva as crianças como *atores sociais* assume como dimensões centrais o estatuto da autonomia e da equidade conceptual da criança e a simetria ética com os adultos.

Ressalta-se, ainda, o direito das crianças à participação, que conforme a Convenção sobre os Direitos das Crianças (BRASIL, 1990), Art.12º: Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

Em relação às terminologias adotadas para designar as atividades que ocorrem nos chamados “tempos livres<sup>2</sup>” e nas áreas externas, opto pelo termo recreio, atividade fortemente presente nas rotinas de Educação Infantil. A palavra “recreio” conforme o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) assume os seguintes significados: divertimento, prazer; lugar de recreio;

<sup>1</sup> Conforme Rocha (1999), a utilização da terminologia Pedagogia da Educação Infantil visa demarcar os limites territoriais da educação das crianças pequenas em espaços institucionais coletivos. As pedagogias da Educação Infantil diferem das do Ensino Fundamental, porque estas são baseadas, principalmente, no ensino, na transmissão de conhecimentos. A Educação Infantil é constituída por diferentes interações/ relações, brincadeiras, cuidados e múltiplas linguagens.

<sup>2</sup> Para Pereira e Neto (1997), a concepção sobre o tempo livre baseia-se em dois pressupostos: ser capaz de fazer algo e ter a liberdade de fazer. Revela-se, portanto, a capacidade de decisão associada à capacidade de realizar determinada tarefa. Para os autores, o tempo nunca é livre, é ocupado com estas ou aquelas práticas, quer se trate de trabalho (com fins lucrativos) ou até mesmo práticas que aparentemente não tem nenhum fim aparente, a não ser o bem estar, o repouso etc.

período para se recrear especialmente nas escolas. Já o termo recrear origina-se do latim *recreare*, indica, portanto, a possibilidade de proporcionar recreio, de divertir, causar alegria, prazer ou brincar. Para Neuenfeld (2003), o recreio escolar é um momento que está presente na vida de todo o estudante, acompanhando-o desde a Educação Infantil.

Nesta etapa da educação, Barbosa (2006) assinala que a hora do recreio é uma atividade regular da rotina, que se repete todos os dias, a partir das significações que lhe são atribuídas pelo currículo da escola. O recreio é formatado, então, de acordo com elementos implícitos na rotina, como: o espaço, tempo, materiais, tipo de intervenção pedagógica.

Convém salientar que no processo de escolarização das crianças, a escola de Educação Infantil, demarcada institucionalmente, é instituída e, ao mesmo tempo, instituidora de atividades, em tempos e espaços definidos. De acordo com a perspectiva de Ferreira (2002, p. 118), as dimensões tempo e espaço são entendidas como “[...] delimitadoras e proponentes de significados, marcadores externos que intervêm na estruturação dos encontros cotidianos”.

Assim, os espaços nas instituições destinadas aos cuidados e à educação de crianças pequenas, estão vinculados à produção de sentidos por aqueles que neles habitam. A noção de espaço não se reduz, portanto, aos termos topográficos, geométricos e descritivos que o compõem, mas expressa conteúdos que se circunscrevem nas ordens social, relacional e histórica.

De igual modo, porque todas as relações que se inscrevem no espaço, inscrevem-se também na duração – e as formas concretas e simbólicas dos espaços não se concretizam senão no e pelo tempo –, falar do agora do Jardim de Infância<sup>3</sup> é dar conta da *dimensão materialmente temporal* desses espaços, uma vez que pela sua manutenção e estabilidade, ruptura e descontinuidades se constituem em signos visíveis e reconhecidos da ordem social instituída. (FERREIRA, 2002, p. 119).

Para Bizarro (2010), os lugares onde comumente acontecem os recreios, muitas vezes são detalhados nas plantas baixas das escolas como áreas *não edificadas* em relação aos prédios escolares e ginásios, ou ainda como *espaços recreativos* em distinção aos espaços ocupados pelas salas de aula. Contrapondo-se a esta concepção, a autora alerta que esses ambientes são edificados para práticas pedagógicas, tanto quanto os demais espaços escolares, elevando-os ao *status* de lugar educativo.

Nesse sentido, Frago (2005) ressalta que a consideração do espaço escolar como um espaço segmentado coloca, como primeira questão, a existência ou inexistência de um espaço específico para uma determinada função ou tarefa. Sua inexistência indicaria, em cada

---

<sup>3</sup> O termo Jardim de Infância é utilizado para designar a pré-escola em Portugal, país de origem da autora citada.

caso, a consideração de tal tarefa como não necessária ou a escassa importância a ela destinada. Sua existência, *sensu* contrário, seria um bom indicador da sua relevância inicial.

Durante a minha experiência profissional, como professora e pesquisadora, inquietava-me a tentativa de compreender os significados dos tempos e espaços destinados à atividade do recreio nas rotinas de Educação Infantil. Desde que iniciei a docência, atuando basicamente na Educação Infantil, tenho observado a importância do processo de construção das rotinas com as crianças e o modo como cada uma delas vivencia as experiências cotidianas. Dentre essas experiências, não era preciso muito esforço para perceber a preferência das crianças pela atividade que ocorria na área externa, denominada de “*hora do parque*”.

Além da minha experiência como professora de Educação Infantil, tive a oportunidade de ouvir crianças em algumas situações de pesquisa, ainda como bolsista do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará. Nos anos 2007-2009 participei de uma pesquisa que objetivou analisar a qualidade de programas educacionais oferecidos às crianças de 3 a 6 anos, na perspectiva das professoras, das crianças e das famílias.

Em relação às crianças, o referido estudo buscou identificar e analisar os aspectos que as crianças apontam como indicadores da qualidade na instituição frequentada. A existência do parque<sup>4</sup> como atividade da rotina, segundo as crianças, era condição indispensável para caracterizar uma “escola legal” (SILVA *et al.*, 2008). Assim, ao mencionarem o parque, as crianças descreveram os espaços disponíveis externamente, os equipamentos e as brincadeiras vivenciadas, demonstrando entusiasmo. Dentre os diferentes aspectos apontados pelas professoras pesquisadas, a existência do parque também era imprescindível para uma escola de boa qualidade. De acordo com as professoras, as crianças necessitam de espaços externos arborizados e de brinquedos para a realização de diferentes brincadeiras.

Além da pesquisa citada, outras investigações na área de Educação Infantil que, embora não tenham focado o recreio como objeto de pesquisa, registraram a preferência das crianças pelas atividades que ocorrem na área externa, em oposição à sala. No estudo realizado por Silveira (2004), ao tomar como tema a escola de Educação Infantil na visão das crianças, a pesquisadora obteve dados a partir da produção de imagens realizadas por elas. O

---

<sup>4</sup> Na escola pesquisada, denominava-se parque o tempo da rotina destinado às atividades na área externa à sala de referência do grupo de crianças. Essa área, bastante ampla, estava dividida em subáreas: uma cimentada (pátio); uma com equipamentos (playground); uma de banho com chuveiro, mangueira e piscina.

parque foi o local fotografado por quase todas as crianças. Elas disseram que elegeram essas imagens porque esse é o local que mais gostam, que ele é o ‘prêmio’ que recebem quando fazem ‘tudo certo’ e esse é o lugar em que podem brincar e se divertir. Na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil<sup>5</sup> (CAMPOS; CRUZ, 2006), as falas das crianças revelaram a necessidade que elas sentem e o valor atribuído aos brinquedos e brincadeiras nas instituições; com frequência as crianças citaram *brincar no recreio* como um aspecto importante para uma creche ou pré-escola ser “legal”.

A pesquisa realizada por Andrade (2007), que objetivou analisar a rotina da pré-escola nas visões das professoras, das crianças e suas famílias, também evidenciou, por meio das falas das crianças, que “*um bocado de recreio*” torna a escola um lugar feliz. Martins (2009), ao identificar as concepções de crianças da Educação Infantil sobre o brincar, revelou que quando estimuladas a falar sobre onde brincam na escola, as crianças mencionaram as brincadeiras que acontecem nos espaços externos, “*no recreio*”. Os estudos de Araújo (2008) corroboram a predileção das crianças pelas áreas externas, pois ao desenharem a escola, as crianças evidenciaram a opção pelos espaços externos, em detrimento dos espaços internos (sala), em 90% das suas produções.

Barbosa (2013), ao tentar compreender a temporalidade nas escolas de Educação Infantil nos dias atuais, pontua que de uma trajetória de diversidades e singularidades, a Educação Infantil vem atravessando uma crise de identidade institucional. A autora assinala que a Educação Infantil tem feito esforço para se tornar igual ao Ensino Fundamental, desconhecendo sua história, suas especificidades, seus saberes. Destaca que:

A transformação da creche em escola infantil tem sido entendida como a busca de um modelo idêntico ao da escola fundamental, e o fato de o profissional ser o professor, e não o educador leigo, traduz em alfabetização precoce, em dividir o tempo entre o brincar e o trabalhar. Tornar-se uma escola de Educação Infantil tem significado, muitas vezes, desconsiderar o pedagógico como a soma dos cuidados e da educação e privilegiar o ensino sistematizado, as práticas de preenchimento de folhas, o trabalho na mesa e cadeira etc. (BARBOSA, 2013, p. 78).

Os aspectos evidenciados pelas pesquisas, anteriormente citadas, foram de extrema relevância para dar prosseguimento a este estudo. No entanto, outros aspectos também foram considerados. Certa vez, por ocasião de uma pesquisa sobre rotinas na Educação Infantil, requisitada durante uma disciplina do curso de graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de observar e descrever a rotina de crianças de um Centro de Educação

---

<sup>5</sup> A Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil foi realizada nos Estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, escolha definida para cobrir diferentes realidades geográficas, sociais e culturais brasileiras.

Infantil Municipal na cidade de Fortaleza. Durante as observações, percebi que no espaço e tempo destinados ao recreio, algumas crianças permaneciam sentadas ou acuadas com receio de serem machucadas pelos seus pares. Outras crianças corriam incessantemente. Nesse momento da rotina, também notei que as crianças não eram acompanhadas pelas professoras, pois estas estavam no seu momento de descanso.

No âmbito legal, o recreio é considerado um direito da criança. O Artigo 31º da Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989 consagra à criança o direito ao recreio. “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias para a sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (BRASIL, 1990, p.22). Deste modo, o recreio é um direito de todas as crianças que frequentam instituições educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), dentre vários aspectos, enfatizam a implementação de propostas pedagógicas que considerem a competência das crianças desde a mais tenra idade e o acesso delas aos processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. As instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, dentre outras condições, os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas. Ao tratar desse tema, é importante lembrar que esse documento chama a atenção para a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

O documento Parâmetros de Qualidade Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), cujo objetivo é estabelecer parâmetros de qualidade para a melhoria dos serviços oferecidos às crianças pequenas no Brasil, destaca que, para favorecer o crescimento e o desenvolvimento das crianças e para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que as crianças sejam apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

A publicação Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c) destaca que a valorização dos espaços de recreação e vivência possibilita a interação das crianças por meio de jogos, brincadeiras e atividades coletivas.

Além disso, propicia uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento, pela criança, de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior.

Bassedas, Huguet e Solé (2007) destacam que, muitas vezes, os espaços destinados ao recreio nas instituições de Educação Infantil não são reconhecidos em seu potencial. As escolas os consideram somente como espaços para as crianças correrem e descontraírem-se. Mesmo sendo essa uma de suas funções, a qual é importante para a saúde mental de todos, é necessário que outras experiências sejam vivenciadas pelas crianças.

É oportuno destacar que, de acordo com Faria (2002, p. 17):

O recreio é um tempo historicamente construído – a partir de reformulações do cotidiano escolar fundamentadas em razões ‘médicos-higiênicas’ e ‘científico-pedagógicas’ – para o gasto de energia e para o descanso, ou seja, por um lado descansa-se das aulas, por outro gastam-se as energias acumuladas que impedem a concentração.

Assim, ao institucionalizar o recreio, a escola de Educação Infantil não o faz sem estabelecer objetivos, impondo-lhe determinadas regras e expectativas educacionais. Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem pertinentes: qual o lugar do recreio na rotina de Educação Infantil? O que sentem e pensam as crianças sobre essa atividade da rotina? Como as crianças descrevem as experiências vivenciadas por elas nessa atividade da rotina? E as professoras, o que pensam sobre essa atividade? Qual a concepção das professoras e da coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina? A proposta pedagógica da instituição contempla a atividade do recreio? Que espaços e tempos são reservados para as crianças essa atividade?

Além das observações e constatações realizadas por ocasião do desenvolvimento de pesquisas, realizei um levantamento bibliográfico sobre a temática em questão – o recreio na Educação Infantil –, nos âmbitos nacional e internacional, em diferentes periódicos, bancos teses e dissertações<sup>6</sup>. De um modo geral, os estudos encontrados (BIZARRO, 2010; CAMPOS, 2013; CORRÊA; MANZINI, 2010; FERNANDES, 2006; FRANCISCO, 2005; RAYMUNDO; KUHNEN; SOARES, 2010; RICHTER; VAZ, 2010) objetivaram analisar os modos como as crianças vivenciam suas infâncias nos espaços externos das instituições frequentadas; destacando os aspectos arquitetônicos dos pátios e parques e sua relação com as brincadeiras desenvolvidas e buscaram, também, compreender como as crianças vivenciam e

---

<sup>6</sup> Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT), Banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP) e outros.

produzem cultura no espaço e tempo do recreio. Essas investigações utilizaram diferentes recursos para captar as concepções das crianças e dos adultos, tais como: observações, fotografias, filmagens e registros em diário de campo e, em relação aos adultos, a utilização de entrevistas também foi registrada. É necessário destacar que, na revisão de literatura realizada, não encontrei estudos que tenham focalizado as perspectivas das crianças por meio de entrevistas individuais e/ou coletivas sobre o recreio como atividade da rotina na pré-escola.

O estudo de Bizarro (2010) se propôs a investigar os discursos que constituem os pátios das instituições de Educação Infantil, buscando neles perceber as relações de poder que se estabelecem a partir da sua ordenação. Buscou, ainda, indagar as formas pelas quais os espaços escolares, sobretudo, as áreas externas, configuram-se tal como conhecemos. A autora concluiu que as arquiteturas escolares – e/ou o governo das infâncias através de tais arquiteturas – não pertencem a um único discurso, no caso o pedagógico. Ao contrário pertencem a um conjunto de práticas ou um campo de discursividades em torno deste espaço – a escola.

O objetivo central da pesquisa realizada por Campos (2013) foi compreender como as crianças vivenciam e produzem suas culturas nas relações entre pares no espaço-tempo do recreio. A análise dos dados evidenciou que as crianças contradizem os conceitos universais e naturalizados de infância, pois se apresentam como sujeitos culturais, atores sociais que, nas relações que estabelecem entre si, com os adultos e com a ordem institucional, constituem suas culturas.

Corrêa e Manzini (2010) buscaram avaliar as condições de acessibilidade dos parques infantis de seis escolas municipais da Educação Infantil de uma cidade do interior paulista, por meio da aplicação de um protocolo. Foram estabelecidos como critérios para a seleção das escolas: a) ano de construção; b) região; e c) atendimento a alunos com deficiência física ou visual e/ou deficiência múltipla. Nas instituições avaliadas não foram encontrados equipamentos recreativos adaptados para as crianças com deficiência, assim como alguns elementos de segurança, como: cintos de segurança nos balanços, nos gira-giras e nas gangorras; grades de proteção no escorregador; acabamentos de proteção nas porcas, pinos ou em outros materiais pontiagudos; grades de proteção ao redor dos balanços e nos gira-giras; isolamento ou retirada dos equipamentos recreativos danificados.

Fernandes (2006) investigou as diferentes áreas do pátio de um Núcleo de Educação Infantil público federal, durante o recreio, analisando a utilização do espaço e os comportamentos de interação entre crianças nesses locais, por meio da observação do

comportamento infantil. Os resultados revelaram que a área livre da escola e seus equipamentos permitem grandes possibilidades de escolhas às crianças, contudo sua ocupação não é uniforme, existindo áreas muito utilizadas e outras quase sem uso. Essa heterogeneidade se repetia em relação à distribuição dos estados interacionais pelos setores, sendo o comportamento associativo amigável o mais encontrado.

A pesquisa de Francisco (2005) objetivou conhecer e descrever os modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo e espaço do parque de um Núcleo de Educação Infantil público federal. A pesquisadora constatou que, na cotidianidade da vida das crianças no parque, este se apresenta como um espaço de disputa, de transgressão, de resistência, de criação, de conformação, espaço de cultura, de poder e principalmente como espaço da brincadeira. Para a autora, é nele que as crianças experimentam com maior vivacidade a construção da sua autonomia, revelando-se como um espaço especial na educação das crianças e que este fato exige dos educadores uma maior atenção, sobretudo no que diz respeito à participação dos adultos nesses momentos, seja na forma de organizar e disponibilizar objetos, brinquedos, seja como parceiro de brincadeiras junto às crianças.

A pesquisa de Raymundo, Kuhnen e Soares (2010) teve como objetivo principal identificar as características existentes nas configurações dos espaços abertos de instituições de Educação Infantil, relacionando os aspectos físicos com as brincadeiras desenvolvidas. A análise dos dados evidenciou a preferência de determinados equipamentos pelas crianças. As meninas preferiam os equipamentos de balanço e caixa de areia, enquanto os meninos escolhiam os equipamentos múltiplos (bombeiros e casa do Tarzan). Os equipamentos que obtiveram significativa ocupação foram aqueles que possibilitavam uma maior diversidade de brincadeiras (faz de conta). As pesquisadoras concluíram que as características físicas dos espaços deram previsibilidade para algumas brincadeiras e continuidade a certos mecanismos biológicos, sociais e culturais experienciados pelas crianças.

A investigação de Richter e Vaz (2010) consistiu em traçar uma *agenda* de estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais para a infância, abordando um conjunto de *momentos* que compõem a rotina institucional, dentre esses, os *momentos do parque*. No estudo, os discursos das professoras e as suas ações distinguem esses momentos dos demais, estabelecendo certa contraposição entre “tempo de trabalho” e “tempo livre”. Nessa relação, além de configurarem-se como períodos de renovação das energias para as demais atividades, os momentos de parque acabam por escusar um acompanhamento mais atento por parte dos professores.

No âmbito internacional, destaco os estudos realizados por Rodrigues (2010) e Silva (2010), ambos da Universidade do Minho – Portugal. A primeira investigação teve como objetivo verificar se ocorrem comportamentos agressivos durante as atividades nos espaços de recreio desenvolvidas no pré-escolar e, ainda, se o gênero das crianças, o espaço do recreio (com equipamentos fixos, sem equipamentos e com equipamentos móveis) e as dimensões da sua área exercem influência sobre os comportamentos agressivos. Para Rodrigues (2010), o que as crianças podem fazer no recreio escolar sofre influência de muitos fatores, como: a idade, o número de crianças em relação ao espaço disponível, as dinâmicas de grupos existentes, a qualidade dos equipamentos e materiais, o envolvimento de supervisores e professores, o estabelecimento de regras etc. A pesquisadora destaca que os tempos de recreio nas escolas são momentos de grande oportunidade de estruturação perceptiva, relacionamento social e estimulação motora para as crianças. Trata-se de locais de encontro e interação social que podem assumir formas negativas ou positivas.

A segunda pesquisa buscou interpretar os significados atribuídos pelas crianças ao brincar, em diferentes contextos, nomeadamente no Jardim de Infância e no Centro de Atividades de Tempos Livres. Silva (2010) concluiu que o tempo que a criança passa no Jardim de Infância e no Centro de Atividades de Tempos Livres é demasiado estruturado e organizado com atividades propostas e dinamizadas pelos adultos. No Jardim de Infância, as atividades, cada vez mais, possuem um caráter educativo/instrutivo e a sua finalidade consiste, essencialmente, em preparar as crianças para entrada na escola, o que implica na desvalorização constante da atividade lúdica: o brincar. Para a criança, neste contexto, o brincar é desenvolvido no espaço exterior, o recreio, enquanto que na sala são realizadas as atividades dirigidas.

Na França, os estudos de Delalande (2001, 2003) mostram uma organização social e cultural das crianças no recreio, fundamental para a construção individual de cada uma delas. A autora destaca as regras sociais estruturais nos grupos de pares, as normas e valores, como a solidariedade e as relações de amizade.

É válido ressaltar que ao realizar o levantamento bibliográfico, constatei que o número de publicações encontradas abordando a temática do recreio é superior no Ensino Fundamental. A produção bibliográfica sobre esse tema na Educação Infantil ainda é incipiente. No contexto do Ensino Fundamental, as pesquisas<sup>7</sup> sobre o recreio abordaram

---

<sup>7</sup> (ARAÚJO, 2007; CRUZ, 2004; GRIGOROWTSCHS, 2007; LINCK, 2009; LOPEZ, 2010; LOPES; PEREIRA, 2012; NEUENFELD, 2003; PEREIRA, 2005; PRATES, 2010; SILVA, A. M., 2010; SILVA, C.C., 2012; SILVA, L. G., 2010; SOUZA, 2009; WENETZ, 2005; WÜRDIG, 2010).

diferentes aspectos, como: as culturas infantis, brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, processos de socialização e conflitos, relações de gênero, pertencimentos identitários, gênero e sexualidade, sentidos do brincar, atividades físicas, prevenção de violência, estrutura e tipologia dos espaços, transições, aprendizagem e amizades na visão das crianças.

Os conhecimentos construídos por meio da apropriação das pesquisas sobre o recreio, anteriormente mencionadas, aliados aos questionamentos acerca das observações de determinadas realidades por mim vivenciadas, no âmbito das instituições de Educação Infantil, permitiram a formulação de um questionamento de natureza mais ampla, que motivou a realização deste estudo: Qual o lugar do recreio nas concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica de uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza?

Desse modo, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções que as crianças, a professora e a coordenadora pedagógica têm sobre o recreio, como atividade da rotina em uma instituição pública de Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: Conhecer a rotina estabelecida no grupo de crianças da pré-escola de uma instituição de Educação Infantil, com foco no recreio; Identificar as concepções das crianças sobre o recreio; Identificar as concepções da professora e da coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina na Educação Infantil.

Com a finalidade de apresentar a investigação realizada, este trabalho está estruturado em seis capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. Na Introdução, apresento e justifico a escolha do tema da pesquisa. Além disso, apresento alguns estudos nos âmbitos nacional e internacional sobre o fenômeno investigado e, por último, destaco os objetivos do estudo.

O segundo capítulo, intitulado “*As escolhas teóricas da pesquisa*”, expõe a fundamentação teórica sobre o objeto de estudo, tomando como referência perspectivas teóricas que consideram as crianças como seres ativos nos seus processos de construção de conhecimentos, atores sociais, reconhecidamente dotadas de inteligência e com direitos de expressão e comunicação. Proponho, então, um diálogo pautado nas contribuições da Sociologia da Infância, da Socioantropologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento, tomando como ponto de partida a vertente sociocultural do desenvolvimento humano, especificamente os trabalhos de Vygotsky e Wallon.

O terceiro capítulo, “*Os caminhos metodológicos*”, objetiva caracterizar, justificar e analisar as escolhas teórico-metodológicas realizadas no decurso da pesquisa. São abordadas as questões relacionadas à natureza do estudo, lócus de investigação, caracterização dos

sujeitos, critérios de escolha, procedimentos metodológicos e formas de registro. Além disso, partilho com o leitor algumas experiências vivenciadas durante o trabalho de construção dos dados na instituição pesquisada.

O quarto capítulo, “*A Escola Universo Infantil*”, procuro delinear o contexto onde se desenvolveu a pesquisa. Apresento, por tanto, os dados construídos por meio das observações e das notas de campo sobre a rotina do grupo de crianças participante da pesquisa e sobre aspectos gerais da instituição. Por fim, discuto a organização da prática pedagógica, com foco no recreio, considerando os documentos “oficiais” que orientam a prática docente na escola investigada.

O quinto capítulo, intitulado “*O recreio como atividade da rotina na Educação Infantil: as vozes das crianças, professora e coordenadora pedagógica*” se propõe a evidenciar as concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio na Educação Infantil. Para tanto, realizei uma reflexão acerca dos sentidos atribuídos por cada sujeito participante da pesquisa a essa atividade presente na rotina.

Nas *Considerações “Finais”* apresento a sistematização dos conhecimentos resultantes das observações realizadas e da escuta dos sujeitos participantes da pesquisa, retomando os objetivos que nortearam o estudo. Por fim, destaco algumas reflexões sobre a pesquisa, dificuldades enfrentadas e possíveis implicações do estudo.

## 2 AS ESCOLHAS TEÓRICAS DA PESQUISA

No recreio havia um menino que não brincava com outros meninos.  
O padre teve um brilho de descobrimento nos olhos:  
— POETA!  
O padre foi até ele:  
— Pequeno, por que não brinca com os seus colegas?  
— É que estou com uma baita dor de barriga desse feijão bichado.

(Manoel de Barros)

Foto 2 – Meninos reunidos antes do jogo de futebol



Fonte: Arquivo de pesquisa.

A poesia de Manoel de Barros e o registro fotográfico, que efetuei durante uma sessão de observação do recreio das crianças na escola pesquisada, conformam meu ponto de partida para a construção deste capítulo. Meu olhar segue em direção às perspectivas teóricas que consideram as crianças como seres ativos nos seus processos de construção de conhecimentos, capazes de produzirem sentidos, reconhecidamente dotadas de inteligência e com direitos de expressão e comunicação. Em suma, trata-se de uma ruptura com paradigmas teóricos que inferiorizam as crianças e que avaliam suas ações como imperfeitas, considerando-as como atores superficiais nos diferentes contextos socioculturais dos quais fazem parte.

## **2.1 Algumas contribuições das teorias sociointeracionistas para a realização do trabalho educativo com as crianças na Educação Infantil**

Nos últimos anos, as discussões relacionadas com a área de Educação Infantil vêm adquirindo maior visibilidade e consistência. A crescente compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o reconhecimento da importância dos primeiros anos de escolarização e ainda a consolidação dos direitos da criança pela sociedade brasileira são fatores que têm contribuído para essa trajetória.

As proposições legais relacionadas à Educação Infantil, dentre vários aspectos, enfatizam a implementação de propostas pedagógicas que considerem a competência das crianças desde a mais tenra idade e o acesso delas aos processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

A consideração da criança como sujeito de direito garante, em termos legais, um atendimento em creches e pré-escolas que favoreça de modo integral o seu desenvolvimento, respeitando as necessidades infantis, durante todo o período em que permanece na instituição. Dessa forma, frequentar uma creche ou pré-escola deve implicar na construção de novas relações sociais pela criança, na ampliação da compreensão que ela tem de si e do mundo que a cerca, no estabelecimento de novos vínculos afetivos, impulsionando a sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento (CRUZ; HOLLANDA, 2004).

Neste sentido, é imprescindível a busca por abordagens teóricas que questionem a visão tradicional que define a criança como um sujeito passivo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Partindo desse pressuposto, ratifica-se a concepção de criança como um ser que se constrói nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam e justifica-se, assim, nesse trabalho a escolha pela perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento e aprendizagem humana, especificamente os estudos de Vygotsky (2007, 2010) e Wallon (2007).

Lev Semenovich Vygotsky (1896 - 1934) desenvolveu os princípios da corrente histórico-cultural, construindo uma abordagem do desenvolvimento humano que é sociocultural, histórica, integrativa e semiótica. Para o autor, desde o início da vida, o desenvolvimento do sujeito ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o rodeiam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana de ser de consciência e linguagem, transformando-se de biológico em sócio-histórico (VYGOTSKY, 1998).

No campo educacional, a significativa veiculação da teoria de Vygotsky é explicada, parcialmente, pela ênfase atribuída ao papel da aprendizagem no desenvolvimento. Para o autor, a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona e o promove. Nas suas palavras, “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, 2007, p.103).

Os postulados de Vygotsky têm implicações significativas para a compreensão do papel da escola na vida das crianças. Ao considerar que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola assume, então, relevante papel na construção do ser psicológico adulto em sociedades escolarizadas. Pimentel (2007, p. 222) acrescenta que:

No ideal vygotskyano, a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade. Na primeira infância, isso significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, divisões estas que, na acepção histórico-cultural, não são tratadas separadamente, mas em uma perspectiva holística, integrada. Em sua visão educativa, sublinha dois conceitos nucleares: o de formação social das funções psicológicas superiores e o da via dupla do desenvolvimento- real e potencial.

Vygotsky elaborou um constructo original acerca do funcionamento do psiquismo humano. O autor destaca a existência de dois tipos de funções psicológicas no sistema mental: elementares e superiores. As primeiras são de origem biológica, têm caráter inato e involuntário e são de suma importância no início da vida do indivíduo, enquanto as segundas, resultam do processo de interação com o meio social. O processo de interação social vivenciado pelo ser humano desencadeia o surgimento de novas necessidades e possibilidades, ocorrendo um gradativo domínio dos significados culturais que impulsionam o desenvolvimento dessas funções superiores – caracterizadas pelas formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção, memória imediata, imaginação criativa, linguagem, comportamento intencional e autocontrolado, pensamento abstrato e generalizado, dentre outros. Para Vygostky (2007), os processos psicológicos especificamente humanos são mediados pelos instrumentos culturais, tais como a linguagem, os sinais e os símbolos. Do estudo dessas funções, deriva a compreensão acerca da especificidade da humanidade do homem.

Nesse sentido, o conceito de mediação é central para a compreensão dos postulados de Vygostky sobre o funcionamento psicológico. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) chamam a atenção para o papel da professora de Educação Infantil no que se refere aos processos de mediação. Segundo os autores, a professora assume um papel de

dupla mediadora nesse processo, pois no percurso das atividades partilhadas ensina estes instrumentos à criança e é assim mediadora da aquisição de instrumentos social e historicamente construídos, que por sua vez são necessários para, no contexto das interações interpessoais, desenvolver as funções caracteristicamente humanas (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, pensamento lógico, dentre outras).

Para a compreensão da relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky apresenta a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como referência para transcender as posições teóricas que priorizam o nível de desenvolvimento real, assim definida:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Nessa perspectiva, o conceito de zona de desenvolvimento proximal tem implicações diretas para a educação das crianças, pois é nela onde ocorre a interferência da professora e das demais crianças. Por isso, a noção de ZDP esclarece que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outros mais experientes, capazes de propor desafios, questionamentos, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis. Conforme esclarece o autor:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Na perspectiva histórico-cultural, o conceito de ZDP aponta de forma clara uma relação entre educação e uma conduta tipicamente infantil, o comportamento lúdico. Durante as brincadeiras, as crianças são capazes de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstram em outras atividades. A brincadeira favorece a criação de ZDP porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar novas habilidades, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo.

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém

todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (*Ibid.*, p. 122).

Para o autor, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, exercendo influência no seu desenvolvimento, ou seja, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança porque permite que, ao substituir um objeto por outro, ela opere com o significado que ela atribui às coisas, dando um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados e não nos objetos.

De acordo com as ideias de Vygotsky (2007), existe uma distinção ente o brincar da criança e outras formas de atividade – no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária, que é uma característica definidora do brinquedo. O brincar envolvendo uma situação imaginária é baseado em regras, conforme esclarece:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras que tem origem na própria situação imaginária. Portanto todo jogo com regras possui uma situação imaginária. [...] O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo. (*Ibid.*, p. 125).

Durante a brincadeira, a criança subordina-se a regras estabelecidas e, por conseguinte, renuncia ao que ela deseja, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para a satisfação na brincadeira. Nesse sentido, a brincadeira constitui-se fonte de desenvolvimento moral da criança.

Continuamente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança se vê diante de um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 2007, p.110, grifos da autora).

Agir na esfera imaginativa, criar intenções voluntárias, formar planos da vida real e motivações volitivas – tudo está presente no brinquedo, constituindo-se assim no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. Nesse sentido o brincar pode ser considerado uma atividade promotora de desenvolvimento da criança.

Na obra *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky (2010) aponta outro aspecto de extrema relevância para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças na Educação Infantil: a educação dos sentimentos. O autor destaca que “[...] a velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível ‘secamento do coração’, a completa ausência de sentimento [...]” (VYGOSTSKY, 2010, p. 143). Nesse sentido, considerar o fenômeno da brincadeira à luz dos teóricos da corrente histórico-cultural

possibilita a compreensão de uma educação da criança de modo integral. Conforme enfatiza Vygostsky:

A brincadeira, que referimos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo a melhor forma de organização do comportamento emocional. A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a não seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final. Assim, a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas de estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas. (VYGOSTSKY, 2010, p. 147).

Além de Vygostsky, nesse trabalho recorri às contribuições teóricas de Henri Wallon para a compreensão do fenômeno investigado. Vale ressaltar que o interesse pela obra de Henri Wallon (1879-1962) no campo educacional é crescente. Sua formulação teórica está entre as produções que, no início do século XX, provocaram importantes mudanças na compreensão dos processos educacionais. O pensamento do autor guarda as marcas de sua ampla formação e de seu engajamento político. Antes de chegar à Psicologia, Wallon passou pela Filosofia, Medicina e Psiquiatria, realizando um percurso teórico que contribuiu para a construção de um pensamento abrangente e fundamentado. Ao longo de sua trajetória, tornou-se cada vez mais evidente a sua aproximação com a área da educação.

Wallon considerava que entre a Psicologia e a Pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca. Para o autor, a escola constitui-se como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Dessa maneira, a Pedagogia ofereceria campo de observação à Psicologia. Ao construir importantes conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, a Psicologia ofereceria à Pedagogia instrumentos de aprimoramento do trabalho pedagógico (GALVÃO, 2008).

Opondo-se às abordagens psicológicas reducionistas que limitam a compreensão dos processos característicos do psiquismo humano, Wallon encontra no materialismo dialético o método e fundamento epistemológico para sua teoria psicológica. Contrário à visão linear que tradicionalmente se confere ao desenvolvimento, Wallon demonstra que o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos, contradições e conflitos. Nesse sentido, aborda em sua teoria as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em sua complexidade, propondo um estudo integrado do desenvolvimento.

Reconhecida como uma das teorias psicogenéticas, uma vez que busca a compreensão do funcionamento do psiquismo humano na sua origem, na sua gênese, adota como ponto de partida o estudo da criança apresentando conceitos e princípios que auxiliam

no entendimento do processo de constituição da pessoa. Para o autor, “[...] o estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que farão dela um adulto.” (WALLON, 2007, p. 27).

Wallon é responsável pela elaboração de uma abordagem que considera o ser humano em sua totalidade, recusando-se a selecionar um único aspecto do desenvolvimento sem relacioná-lo com os demais. Aspectos como a afetividade, psicomotricidade e inteligência devem ser estudados de maneira integrada. Distancia-se, então, do raciocínio dicotômico, que fragmenta a pessoa nas suas diferentes dimensões.

Na teoria psicogenética de Wallon a integração é um ponto central. Integração cognitiva-afetivo-motora e integração organismo-meio. O desenvolvimento da pessoa ocorre de maneira contextualizada, isto é, nas suas relações estabelecidas com o meio, uma relação complementar e recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais. Conforme afirma o autor:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a razão da infância, que tende à realização do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no seu momento no desenvolvimento que deve levar a isso. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que se manifestem e, quanto mais elevado o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais moldam-se à imagem da linguagem, que para cada um é a de seu meio. (WALLON, 2007. p. 192).

As interações entre as dimensões motora, mental e emocional estão em constante movimento. A cada configuração dessas dimensões, são criadas novas possibilidades que se revelam em atividades que, ao mesmo tempo em que convivem com as atividades adquiridas anteriormente, preparam a mudança para o estágio posterior. Desse modo, os estágios do desenvolvimento discutidos por Wallon, só podem ser compreendidos em uma sucessão temporal, posto que a existência de um é que faz emergir o estágio seguinte, uma vez que a criança interage com o meio a partir dos recursos dos quais dispõe, sempre considerando a dimensão social e histórica dessa interação (MAHONEY, 2009).

Os cinco estágios propostos por Wallon (2007) são os seguintes: Impulsivo-Emocional (0 a 1 ano); Sensorio-Motor e Projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11 anos) e Puberdade e Adolescência (11 anos em diante). As fases se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

A primeira fase do desenvolvimento da pessoa inicia-se com o nascimento e abrange movimentos globais, bruscos e desordenados, de enrijecimento e relaxamento da tensão muscular. As relações afetivas com o meio predominam e a emoção é o instrumento

valioso de interação da criança. Essa fase, ainda que sob o domínio emocional, prepara a fase seguinte, a fase sensório-motora.

No estágio Sensório-Motor e Projetivo predominam atividades exploratórias, de agarrar, apanhar, pegar objetos. O interesse da criança se volta para a exploração concreta do mundo físico.

A fase seguinte, denominada Personalismo, tem como objetivo central o processo de formação da personalidade da criança. Nesta fase, se inicia a construção da consciência de si, da própria subjetividade por meio das atividades de oposição (negação do outro) e ao mesmo tempo de sedução (assimilação do outro), de imitação.

No estágio Categorical ocorre um predomínio de atividades de exploração mental do mundo físico, os progressos intelectuais da criança possibilitam a realização de atividades com diferentes níveis de abstração, imprimindo assim o aspecto cognitivo nas suas relações com o meio.

No quinto estágio, da Puberdade e Adolescência, ocorre certo rompimento do “equilíbrio” afetivo que caracterizou a fase anterior. O adolescente se coloca às voltas com a definição dos contornos de sua personalidade, contrapõe-se aos valores estabelecidos pelos adultos com quem convive, questiona, confronta-se, numa retomada da predominância afetiva. “Com esse novo progresso, termina a preparação para a vida que a infância foi.” (WALLON, 2007, p. 190).

Dos aspectos do desenvolvimento e aprendizagem humana, abordados por Wallon, destacarei as suas contribuições relacionadas ao brincar na vida da criança e suas implicações no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. As ideias aqui apresentadas sobre o brincar estão fundamentadas essencialmente no livro *A evolução psicológica da criança*. Émile Jalley, na introdução que faz à referida obra, destaca que a mesma pode ser considerada a que melhor sintetiza o pensamento e contribuições teóricas de Henri Wallon: “[...] provavelmente o livro mais difícil de sua obra, devido à densidade do exposto e à complexidade do projeto.” (JALLEY, 2007, p.16). Publicada em 1941, é a exposição completa e definitiva do autor em relação à psicologia da criança.

Para Wallon (2007), a atividade própria da criança é a brincadeira. O autor destaca, primeiramente, as brincadeiras puramente funcionais, depois, as brincadeiras de ficção, de aquisição e de fabricação. Nas brincadeiras funcionais ocorrem movimentos simples, de pernas, braços, produção de ruídos ou sons. As atividades parecem buscar algum efeito, são elementares. Nas brincadeiras de ficção, faz de conta, o exemplo típico é brincar de boneca, carro, montar num cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Apontam para um tipo

de brincadeira na qual intervém uma atividade cuja interpretação pela criança é bem mais complexa e aproxima-se de certas propostas de definição do brincar mais bem diferenciadas. Nos jogos de aquisição, a criança esforça-se para perceber e compreender as coisas, seres, cenas, imagens, relatos parecem apreender toda a sua atenção. Nos jogos de fabricação, a criança encontra prazer em reunir, combinar objetos entre si, modificar, transformar e criar novos objetos.

O autor assinala que as diferentes denominações atribuídas à brincadeira estão relacionadas provavelmente à assimilação do que é o jogo para o adulto. Primeiramente, é lazer, descanso que se opõe a atividade séria que é o trabalho. Essa assimilação adquire particular relevância para a compreensão do lugar da brincadeira nas rotinas de Educação Infantil, notadamente para o sentido do recreio na organização do trabalho pedagógico. Em alguns casos, o recreio é considerado como o tempo de lazer da criança na escola, opondo-se ao tempo do trabalho realizado em sala. Wallon contesta tal assimilação e explicita que esse contraste não pode existir na criança que ainda não trabalha e que tem a brincadeira como sua principal atividade. Ressalta que:

O brincar não é essencialmente aquilo que não exigiria esforço, em contraposição à labuta cotidiana, pois uma brincadeira ou um jogo podem exigir e liberar quantidades bem mais consideráveis de energia do que uma tarefa obrigatória: é o caso de certas competições esportivas ou mesmo de obras realizadas solitariamente mas livremente. (WALLON, 2007, p. 55).

Baseando-se em Kant, que definiu a arte como uma finalidade sem fim, Wallon afirma que a brincadeira é uma realização que não tende a realizar nada além dela mesma. “A partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, enquanto meio a um fim, ele perde o atrativo e as características de jogo.” (WALLON, 2007, p. 56).

Para o autor, o brincar é uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem ao homem as condições de sua existência. Sem renunciar ou negar as necessidades práticas, o jogo as pressupõe; no entanto, não deixa de incorrer contra as disciplinas e imposições feitas ao homem. “Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis.” (*Ibid.*, p. 59).

Ao analisar a relação manifesta das brincadeiras com o desenvolvimento das aptidões na criança, Wallon tece críticas às teorias que invocam o passado para explicar tal relação e às proposições teóricas que consideram a brincadeira como a prefiguração e a aprendizagem de atividades que vão se impor mais tarde na vida da criança.

O autor afirma que a hipótese de uma recapitulação das crianças das épocas vividas pelos seus ancestrais, que supõe reprodução da filogênese pela ontogênese, provém dos conflitos entre o biológico e o social. Nesse sentido, o teórico afirma que é inevitavelmente o meio que impõe à atividade de um ser seus recursos, seus objetos, seus temas e, quando se trata do ser humano, o meio social se superpõe ao meio natural para transformá-lo de idade em idade. Assim, quanto menor a criança, mas estritamente depende do meio social. Portanto, qualquer semelhança entre as brincadeiras das crianças e as práticas de outra época, só poderiam ter origem nas tradições transmitidas pelos adultos e também pelas próprias crianças.

As hipóteses que acreditam nas brincadeiras como antecipações do futuro, prefiguração do que acontecerá mais tarde, que diferem no menino e na menina, emprestando suas características ao papel que espera a cada um deles, são contestadas pelo autor. Wallon destaca a influência dos hábitos e dos costumes no brincar das crianças que podem contribuir para opor as brincadeiras dos meninos e das meninas numa medida difícil de avaliar.

O jogo é definido numa perspectiva dialética para Wallon. Resultante do contraste entre uma atividade liberada e aquelas a que normalmente o jogo se integra; são nas oposições que o jogo evolui e as supera, para poder realizar-se. O autor fala dos paradoxos que o jogo contém: ao mesmo tempo em que o jogo é espaço de liberdade para a criança construir um mundo simbólico, a ela impõe seguir regras.

Para Wallon, a criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. A imitação para as crianças menores é a regra da brincadeira. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto. O autor esclarece que a imitação é seletiva na criança. “Dirige-se aos seres que têm sobre elas mais prestígio, aqueles que interessam aos seus sentimentos, que exercem atração da qual geralmente seu afeto não está ausente.” (WALLON, 2007, p. 67).

As teorias aqui apresentadas são de suma importância para a compreensão da brincadeira, suas características, classificações e implicações nos primeiros anos de vida da criança. Nessa perspectiva, Lev Vygotsky e Henri Wallon trazem em seus pressupostos teóricos pontos significativos para essa investigação: a brincadeira como um artefato social, pois a cultura é determinante no conteúdo e na forma de expressão da brincadeira; a brincadeira satisfaz as necessidades imediatas da criança que constrói relações e esquemas simbólicos para a superação das imposições da realidade; a brincadeira é um instrumento complexo de poder simbólico que a criança utiliza para mediar e adaptar-se ao mundo, utilizando-se de mecanismos de liquidação e de compensação das suas inquietudes.

Compreender o brincar a partir dos estudos sociointeracionistas significa criar possibilidades de implementação de práticas pedagógicas significativas para as crianças, que desde muito cedo começam a frequentar instituições de Educação Infantil.

## **2.2 Infâncias, brincadeira e Educação Infantil: diálogos com a Sociologia da Infância e a Socioantropologia da Infância**

Apesar da reconhecida contribuição da Psicologia do Desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil, as questões abordadas nesta pesquisa exigem também a necessidade de recorrer ao campo teórico da Sociologia da Infância e da Socioantropologia da Infância. Considerando os debates, tendências e disputas presentes no campo da Sociologia da Infância, trago para a discussão as contribuições teóricas de alguns pesquisadores, como: Corsaro (1997, 2009), Pinto (1997), Prout (2010) e Sarmiento (2002, 2005, 2008). Além das contribuições dos pesquisadores citados, proponho um diálogo com a Socioantropologia da Infância a partir dos estudos da antropóloga francesa Julie Delalande<sup>8</sup> (2001), que estudou o lugar da socialização nos pátios de recreio em escolas maternas<sup>9</sup> e de Ensino Fundamental de diferentes classes sociais na França. Para Delalande (2011), contemporaneamente, é mais indistinto o limite entre o olhar dos sociólogos e o dos antropólogos voltados às crianças no contexto escolar, pois eles se nutrem das teorias e conceitos uns dos outros e ocasionalmente trabalham em comum.

Deste modo, lanço um olhar sobre o universo desta investigação, pautado numa concepção de criança como sujeito cultural, reconhecida na sua alteridade, protagonista da história e dos processos de socialização no cenário sócio-histórico do qual participa.

Os estudos no campo da Sociologia da Infância têm sido crescentes, tanto no cenário internacional como no contexto nacional. Países como Portugal, França e Estados Unidos possuem grupos de trabalhos que agregam pesquisadores<sup>10</sup> de diferentes áreas com interesse nos estudos da infância. Já no Brasil, é possível consultar trabalhos individuais e de grupos de pesquisa que demonstram o crescimento de produções acadêmicas na área e, conseqüentemente, a emergência da Sociologia da Infância no país.

---

<sup>8</sup> A obra *La cour de la récréation*, da antropóloga Julie Delalande, foi publicada na França em 2001, o debate apresentado pela autora permaneceu inédito no Brasil até recentemente.

<sup>9</sup> Na França, a escola maternal atende crianças de três a cinco anos de idade.

<sup>10</sup> Qvortrup (2010, 2011); Sirota (2001); Montandon (2001); Plaisance (2004); Coll Delgado e Müller (2005); Kramer (2002); Quinteiro (2005); Faria, Dermatini e Prado (2009); Sarmiento e Cerisara (2004).

Como exemplo desse crescente interesse no contexto brasileiro, menciono a publicação realizada pela Revista de Ciência da Educação (2005). Trata-se de um dossiê sobre Sociologia da Infância e pesquisa com crianças, com o objetivo de aprofundar o debate crítico das produções na área. A referida publicação contou com as contribuições de pesquisadores do exterior, abrindo espaço para que estudiosos nacionais participassem do debate com suas marcas da cultura brasileira. Entre os artigos que compõem o dossiê, estão os trabalhos de Manuel Jacinto Sarmiento e Willian A. Corsaro que se constituem, juntamente com outros pesquisadores, referências na área.

A Sociologia da Infância pressupõe que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais, de pleno direito, ainda que com características específicas, em virtude da sua dependência, concepção oposta àquela que as compreende como meros destinatários de cuidados sociais específicos (PINTO; SARMENTO, 1997).

Conforme Sarmiento (2005), as crianças sempre estiveram presentes no pensamento sociológico; no entanto, o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu nas últimas décadas do século XX, com um significativo incremento dos estudos a partir do início da década de 90. Contemporaneamente, a Sociologia da Infância incorpora na sua agenda teórica a interpretação das condições de vida atuais das crianças, inserindo-se, dessa maneira, numa construção de uma reflexividade sobre a totalidade da realidade social.

Para Sarmiento (2008), as Ciências Sociais não são um campo no qual facilmente são produzidos consensos, pelo contrário, as diferenças no interior do campo são decorrentes de discordâncias conceituais, problemáticas analisadas, métodos, afiliações teóricas, entre outros, originando diferentes correntes dentro do mesmo campo.

As correntes e abordagens correspondem, mais do que opções epistemológicas distintas, intenções analíticas que se caracterizam por determinadas preferências, por problemáticas próprias e por orientações metodológicas predominantes (as quais são também suscitadas pela natureza das temáticas escolhidas). Nesse sentido, no interior de cada “corrente” encontrar-se-á não propriamente a coerência teórica ou a unidade paradigmática (ainda que cada paradigma suscite porventura opções temáticas e metodológicas preferenciais), mas um campo empírico distinto, “estilos” de investigação e temáticas diferenciadas. (SARMENTO, 2008, p. 30).

Nesse sentido, o autor identifica três correntes principais no arcabouço teórico-metodológico da Sociologia da Infância, a saber: estudos estruturais, estudos interpretativos e estudos de intervenção. Conforme Sarmiento (2008, p. 30), “[...] esta distinção é intencionalizada por uma preocupação analítica, mas não se sustenta na suposição da

irreduzibilidade dos seus termos; com efeito, há trabalhos de fronteira que cruzam dois ou mais tipos de abordagem”.

A primeira corrente, *estudos estruturais*, tem como objeto de estudo as condições estruturais com ênfase na infância como categoria geracional. Além disso, procuram compreender, numa perspectiva macroestrutural, como a infância se relaciona diacrônica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais, “[...] considerando indicadores predominantemente demográficos, econômicos e sociais, e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais, globalmente consideradas.” (SARMENTO, 2009, p. 31). A perspectiva dos estudos estruturais tem como um de seus principais representantes o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, que define a infância como categoria social permanente na estrutura social.

A segunda corrente, *estudos interpretativos*, trata dos processos de subjetivação das crianças nas interações que estabelecem com o mundo adulto e com os pares. O conceito de *Reprodução interpretativa* (CORSARO, 1997) é central nesta perspectiva, na qual compreende o papel ativo da criança na interpretação e transformação da herança cultural transmitida pelos adultos. William Corsaro, sociólogo norte-americano, é um dos pioneiros na realização de pesquisas com crianças pequenas no âmbito da Sociologia, coloca-se de maneira crítica à visão de socialização das crianças pelos adultos que aparece tradicionalmente nos campos da Sociologia e da Antropologia. O autor explica que o termo *interpretativa* captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto crianças. Já o termo *reprodução*, significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa dizer também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural, isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

A terceira corrente, *estudos de intervenção*, orientada por uma perspectiva crítica, enfatiza que a Sociologia da Infância só poderá alcançar suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância. Para esta última corrente, “[...] a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma ‘condição social’ – grupo que vive condições especiais de exclusão social.” (SARMENTO, 2008, p. 32).

A crítica à teoria da socialização proposta por Emile Durkheim (1858-1917) representou um impulso para o desenvolvimento da Sociologia da Infância. Na perspectiva de Durkheim, a infância é considerada como geração sobre a qual os adultos realizam uma ação

de transmissão cultural, por conseguinte, estaria vinculada a uma visão vertical a partir da qual a criança absorve o mundo adulto, por meio da ação de uma geração sobre a outra. No âmbito escolar, a escola é um lugar que possibilita a socialização metódica das crianças que ainda não estão suficientemente amadurecidas para a vida social. Conforme o sociólogo francês:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1978, p. 41).

As questões discutidas até aqui, no âmbito da Sociologia da Infância, fornecem relevantes informações acerca das percepções de criança da qual nós somos herdeiros e que, em muitos casos, condicionam a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil. Na escola, historicamente, a socialização entre crianças foi considerada algo de menor relevância, em oposição ao trabalho do professor. Nessa direção, somente uma socialização vertical, dos adultos para com as crianças é considerada e, conseqüentemente, as relações horizontais não são valorizadas na aprendizagem escolar.

A análise da infância “em si mesma”, como categoria sociológica do tipo geracional é relativamente muito recente. Prout (2010) realiza uma síntese sobre o surgimento da Sociologia da Infância:

Em sua forma contemporânea, ela surgiu nos anos 1980-1990. Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso. (PROUT, 2010, p. 731).

No processo de construção da Sociologia da Infância, Manuel Pinto (1997) lança algumas questões que objetivam contribuir para o desenvolvimento da reflexão sociológica acerca da infância. O autor propõe alguns eixos reflexivos: a necessidade de uma desconstrução e análise crítica dos conceitos dominantes de infância; a legitimidade teórica e metodológica do reconhecimento e estudos dos mundos infantis; e a contribuição da teoria da estruturação para o estudo sociológico da infância.

No que se refere à desconstrução das representações sobre a infância, Pinto (1997) aponta a necessidade de explicitar os campos semânticos do conceito de infância, pois uma observação fundamental que deve ser realizada é a de “[...] que o conceito de infância, contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio.” (PINTO, 1997, p. 63).

Outro aspecto enfatizado pelo autor refere-se ao estatuto social das crianças, o reconhecimento dos seus mundos sociais. Sobre esse ponto, na perspectiva da Sociologia da Infância, há a compreensão de que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, e que são capazes de expressá-los, desde que haja quem os queira escutar e valorizar. Há de se considerar, ainda, que existem realidades sociais que só podem ser analisadas e descobertas a partir do ponto de vista das crianças.

Sobre a Teoria da Estruturação e a Sociologia da Infância, o autor considera que de acordo com essa teoria as propriedades estruturais dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo, condição e resultado da ação dos agentes sociais. Nesse sentido, considerando as crianças como atores sociais, uma orientação sociológica que se limitasse a considerar apenas a ação social da criança, sem considerar de igual modo os condicionantes do sistema social, e também o sentido inverso, as implicações do mundo infantil no sistema social, estaria limitando ou até mesmo deformando a complexidade que o fenômeno infância e sociedade encerram.

Assim, para a Sociologia da Infância, as crianças são entendidas como atores sociais, ou seja, não somente reproduzem a cultura adulta, mas “[...] formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia.” (SARMENTO, 2005, p. 373). A partir dessa consideração, as crianças se inseririam em um grupo específico dentro da estrutura social e produziriam uma cultura própria dentro da sua categoria geracional.

Para Sarmento (1997), o reconhecimento das crianças como atores sociais implica também reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Nessa perspectiva, há um esforço epistemológico para superar a ideia da criança objeto, fruto das concepções tradicionais, nas quais as crianças foram entendidas como passivas nos processos de socialização. Para os teóricos da Sociologia da Infância, a atividade social exercida pela criança em relação aos outros atores sociais e especialmente entre elas pode ser denominada como *cultura infantil*. Para Sarmento (2002, p. 4):

As culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Ainda para esse autor, a criança tem que ser compreendida também como ser social e em contexto, nas relações/interações com seus pares. Ou seja, as crianças não produzem suas culturas em outro lugar que não o social, onde reinterpretem o universo simbólico de sua cultura. A interpretação das culturas infantis necessita estar sustentada na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (SARMENTO; PINTO, 1997).

Outro aspecto importante é a constatação que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), essas culturas infantis não são produtos exclusivos do universo simbólico da infância, pois “[...] esse universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global.” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22). Os autores alertam para que no estudo das culturas da infância não se ignore os processos de colonização exercidos pelos adultos no âmbito da institucionalização da infância e no controle dos cotidianos nas escolas, pelos “tempos livres” estruturados.

Sarmiento e Pinto (1997) apontam ainda que a geração adulta determinou um lugar comum para as crianças, a escola. Ambiente destinado ao controle e disciplinamento que estabelece como objetivo preparar as crianças para o futuro. Nesse sentido, cabe às crianças exercer papel de aluno desde a Educação Infantil, assim, suas interações e brincadeiras se tornam invisíveis, predominando os resultados obtidos pelo papel desempenhado na sala de aula.

Na discussão acerca da necessidade de uma inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas infantis, Sarmiento (2004) realiza uma contribuição ao apresentar alguns eixos estruturadores das culturas da infância: interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração. As crianças, em seus grupos, produzem culturas, e a reflexão sobre estas práticas nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis.

A interatividade, segundo o autor, demonstra que a criança vive num mundo heterogêneo, no qual ela está em contato com diferentes realidades (família, escola, comunidade etc.) que permitem a formação de sua identidade pessoal e social. É por meio da

interação com as outras crianças que se estabelecem as culturas de pares. O conceito de *cultura de pares*<sup>11</sup> utilizado por Sarmiento está presente na obra de Corsaro, que a define como: “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares.” (CORSARO, 1997, p. 114 *apud* SARMENTO, 2004, p. 23). A cultura de pares possibilita a criança partilhar tempos, sensações, representações e emoções, favorecendo o seu entendimento do mundo.

O eixo caracterizado pela ludicidade é considerado como elemento essencial da cultura da infância. A natureza interativa do brincar é um dos primeiros componentes das culturas infantis, condição de aprendizagem e sociabilidade. Sarmiento afirma que “[...] o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (*Ibid.*, p. 26). Para o autor, o ato de brincar não deve ser distinto das atividades consideradas pelos adultos como mais produtivas ou importantes, pois brincar é muito do que as crianças fazem de sério. As proposições teóricas de Sarmiento possuem significativa relevância para a reflexão sobre os espaços e tempos destinados ao brincar nas escolas de Educação Infantil, especialmente sobre as interações ocorridas na atividade do recreio, espaço privilegiado para ocorrência de brincadeiras.

Sobre a fantasia do real, terceiro eixo apresentado, Sarmiento (2004) destaca que é também por meio da imaginação que as crianças atribuem significados as coisas e constroem suas visões de mundo. Nas culturas da infância o processo de *imaginação do real* é constitutivo do modo de inteligibilidade. A transposição imaginária de situações, pessoas, acontecimentos, está na base da constituição da especificidade dos mundos que as crianças possuem face às situações mais dolorosas da existência. Conforme o autor:

A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (*Ibid.*, p. 27).

O último eixo apresentado pelo autor é o da reiteração, que pode ser compreendido como a não linearidade do tempo nas práticas sociais de interação entre pares, ou seja, a possibilidade de transitar entre o passado-presente-futuro por meio da imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares. Assim, destaca que isso pode ocorrer tanto no plano sincrônico, no qual rotinas e situações são recriadas, como no plano diacrônico, por meio da

---

<sup>11</sup> Vale destacar que o sentido da palavra “*pares*” não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais (CORSARO, 2009).

transmissão de jogos, brincadeiras e rituais “[...] das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (*Ibid.*, p. 29).

Diante do exposto, a instituição de Educação Infantil passa a ser compreendida como lugar privilegiado para a sociabilidade, espaço fecundo para as culturas da infância como produção e produto, também como equilíbrio e conflito. Conhecer as construções culturais e sociais das crianças que frequentam as creches e pré-escola constitui-se tarefa desafiadora, pois é preciso reconhecer a instituição e cada de grupo de crianças na sua heterogeneidade, considerando as diferenças, de forma a tornar visível a pluralidade cultural.

Nessa perspectiva, Delalande (2011) ressalta as contribuições da Socioantropologia da Infância para a construção de um olhar renovado sobre a infância, especialmente, nas pesquisas realizadas em instituições escolares. Para autora, durante muito tempo, a escola foi estudada pelo que ela representava, sobretudo, para a população: “uma instituição social que visa transmitir às crianças, aqui consideradas alunos, os conhecimentos julgados necessários para a sua formação como futuros adultos, e visando, de um modo alargado, a educação dos indivíduos mais novos.” (DELALANDE, 2011, p. 62). Nos pressupostos de Durkheim (1978) a sala de aula é uma “microsociedade” pelo fato de o professor organizar a vida dessa comunidade; no entanto, sem a presença do professor, essa vida passaria a ser desordenada. Delalande (2011) afirma que o discurso em relação ao recreio tal como era construído no século XIX pelos educadores, insistia em controlar os jovens quando se divertiam. A autora acrescenta que nessa perspectiva “[...] o recreio é valorizado porque permite a motricidade e higiene de vida, mas o jogo livre deve ficar sob o controle vigilante dos adultos.” (DELALANDE, 2011, p. 63).

De outro modo, Delalande (2012) destaca que o recreio se caracteriza como lugar de um enriquecimento cultural específico nos processos de transmissão e transformação cultural nos primeiros anos escolares das crianças. A autora ressalta que no espaço do recreio a criança realiza a aquisição da *cultura infantil*<sup>12</sup>, definida como “[...] conjunto dos conhecimentos, saberes, competências e comportamentos que uma criança deve adquirir e dominar para fazer parte de um grupo de pares.” (DELALANDE, 2012, p.76).

A referida pesquisadora ressalta que o recreio costuma ser percebido como um momento de pausa pelos professores, que veem nele, para as crianças, um modo de recriar forças necessárias ao trabalho na sala. Delalande (2012) mostra que as pesquisas

---

<sup>12</sup> A expressão *cultura infantil* é usada para conceitualizar as práticas infantis sem apagar ao mesmo tempo a sua heterogeneidade e as suas interações com o mundo dos adultos (DELALANDE, 2006).

contemporâneas sobre o recreio descrevem uma socialização horizontal vivenciada pelas crianças que completa a aprendizagem recebida dos adultos e se apoia nesta para se organizar. Destaca ainda os vínculos entre as aprendizagens do recreio e as que as crianças fazem em outros lugares. A autora enfatiza que desde o maternal, as crianças descobrem no pátio de recreio a necessidade de fazer amigos, de ser educado, corajoso, solícito, afetuoso etc. Aprendem ainda a fazer parte de um grupo para se proteger, passam pela experiência das relações com o sexo oposto, das histórias de amor e de amizade.

Os sociólogos da Infância desfazem a imagem comum de uma criança imatura a socializar e valorizam competências infantis que supõem uma maturidade. As crianças demonstram, dessa maneira, capazes de fazer do recreio uma “microsociedade” ou mesmo “[...] uma cidade, a se entender por tal um espaço compartilhado de legitimidade para agir e produzir a si mesmo como sujeito social.” (RAYOU, 1999 *apud* DELALANDE, 2012, p. 73).

Para Delalande (2011) o recreio na escola maternal e nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode ser analisado como uma microsociedade, na qual cada criança deve encontrar o seu lugar para integração numa brincadeira. A autora acrescenta que:

A observação dos cursos do recreio mostra a força de uma transmissão oral que enriquece as crianças com tantos saberes, técnicas, prazer e motivação que não são os da classe. Sem esses momentos recreativos, não se sabe se tais jogos se transmitiriam alhures, tão raros são os momentos semelhantes a estes, enquanto eles eram numerosos numa sociedade tradicional, na qual as crianças passavam muito tempo juntas fora da escola, na aldeia, ao abrigo dos olhares dos adultos. (DELALANDE, 2012, p. 78).

Desse modo, as crianças devem ser consideradas não apenas em sua relação de dependência da autoridade e do saber dos adultos, mas também em sua participação ativa na vida social e cultural do grupo. São capazes, pois, de organizar o momento do recreio de modo partilhado e de estabelecer dentro dele práticas culturais que lhes são próprias.

Nas instituições de Educação Infantil, ao longo de toda a rotina, mas especialmente nos espaços e tempos destinados às brincadeiras “livres” (nos quais as crianças têm maior grau de poder e controle) é possível se analisar, por exemplo, a forma como os grupos se organizam para brincar, os conflitos gerados, as amizades, as funções dos líderes, as estratégias e resistências criadas pelas crianças. Assim, se aumenta o conhecimento sobre as crianças e sobre o grupo. Nessa perspectiva, vale destacar a abordagem apresentada por Corsaro (2009) ao processo de socialização das crianças, *reprodução interpretativa*, que contribui para a compreensão dos modos como as crianças participam criativamente e ativamente da sociedade.

É relevante salientar que o trabalho de Corsaro também possibilita uma significativa reflexão sobre o brincar das crianças no campo da Sociologia. Nesse sentido, Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) realizam um esforço teórico de estabelecer um diálogo com a Sociologia da Infância a partir das pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento, tomando como ponto de partida a vertente sociocultural do desenvolvimento humano, especificamente os trabalhos de Vygotsky e Wallon, tal como é a proposta da presente pesquisa.

Para as autoras citadas, no conceito de reprodução interpretativa apresentado por Corsaro, o autor aponta a dupla face da cultura da infância: sua aderência à cultura do grupo social em que as crianças vivem e seu caráter inovador, conforme elas introduzem e exploram novos significados e formas de agir.

Dessa maneira, as crianças assumem em suas brincadeiras e condutas os papéis daqueles com quem interagem em seu grupo social, aprendendo e reproduzindo rotinas, hábitos, linguagens, valores da própria cultura. A imersão na cultura pela criança possibilita a transformação cultural da brincadeira. Nesse aspecto, Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) acreditam existir uma aproximação entre as perspectivas sociológica e psicológica sobre o brincar infantil. As pesquisadoras ressaltam que em suas pesquisas, inseridas na área da Psicologia do Desenvolvimento, a brincadeira de faz de conta, dado seu caráter simbólico, assume uma função de espelhamento e desdobramento daquilo que é percebido e vivenciado pelas crianças, mas igualmente uma função de renovação da rede de significados por elas construídos.

Cabe destacar que os trabalhos de Corsaro, na área da Sociologia da Infância, e de pesquisadores nos campos da Psicologia do Desenvolvimento e da Antropologia da Criança podem contribuir para a construção de propostas pedagógicas que garantam o direito à infância nas instituições de Educação Infantil, por meio da valorização das brincadeiras e interações.

Por fim, as bases teóricas apresentadas neste capítulo apresentam concepções de crianças como atores sociais, que interagem, produzem, e não meramente reproduzem cultura. Além disso, são capazes de assumir uma postura participativa e crítica dos processos de construção das rotinas nas instituições que frequentam. Diante das reflexões realizadas até aqui, torna-se pertinente o questionamento sobre os espaços e tempos destinados às brincadeiras “livres” nas rotinas vivenciadas pelas crianças na pré-escola.

### 3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates. Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver.

(Manoel de Barros)

Foto 3 – Entrevista coletiva com desenho – G2



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Este capítulo objetiva caracterizar, justificar e analisar as escolhas teórico-metodológicas realizadas no decurso da pesquisa. As questões relacionadas à natureza do estudo, lócus de investigação, caracterização dos sujeitos, critérios de escolha, procedimentos metodológicos e formas de registro serão abordadas a seguir. Além disso, partilho com o leitor algumas experiências vivenciadas durante o trabalho de construção dos dados na instituição pesquisada.

#### 3.1 A natureza da pesquisa

O problema central da pesquisa – analisar as concepções das crianças, da professora e da coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina numa instituição pública de Educação Infantil – encontrou na abordagem qualitativa a metodologia adequada para alcançar os objetivos traçados para o estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa, que se preocupa mais com os processos do que com os produtos, possibilita descrever um fenômeno com profundidade a partir da tentativa de apreender os pontos de vista dos sujeitos participantes. Neste estudo, o referido processo foi representado pela busca de respostas à indagação norteadora: Qual o lugar do recreio nas concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica de uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza? Outras questões intrinsecamente relacionadas à compreensão do fenômeno pesquisado também foram formuladas: Que espaços e tempos são reservados às crianças durante a atividade do recreio? A proposta pedagógica da instituição contempla a atividade do recreio? Quais experiências são vivenciadas pelas crianças durante a atividade do recreio na rotina? Que materiais e equipamentos são disponibilizados para durante essa atividade?

Além disso, outras características da abordagem qualitativa legitimam a natureza desta pesquisa, conforme Bogdan e Biklen (1994): a escolha do ambiente natural como a fonte direta de dados (aqui representada pela instituição de Educação Infantil); o fato de o investigador constituir o instrumento principal na construção dos dados; a abordagem descritiva dos dados e a consideração de que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida constituem focos de atenção para o investigador. Nesse estudo, foram imprescindíveis os significados atribuídos pelas crianças, professora e coordenadora pedagógica ao fenômeno focado – o recreio como atividade da rotina na Educação Infantil.

O paradigma qualitativo exige que o pesquisador se certifique de que as diferentes perspectivas dos sujeitos da pesquisa estão sendo apreendidas adequadamente; não atribuindo relação hierárquica entre as vozes dos diferentes participantes. Nessa direção, a busca das distintas concepções – crianças, professora e coordenadora pedagógica – presentes neste estudo pretendeu, pois, conhecer as especificidades, diferenças e semelhanças entre os significados que cada sujeito atribuiu à realidade vivenciada, conferindo importância similar a todos.

Dentre os diferentes tipos de pesquisas associados à abordagem qualitativa, esta investigação inspirou-se nos estudos etnográficos, posto que:

Uma das características da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes. (ANDRÉ, 2012, p. 29).

As pesquisas com enfoques etnográficos caracterizam-se por privilegiar as interações nos seus contextos cotidianos; o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações,

locais, eventos, mantendo com eles um contato direto. Os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística (ANDRÉ, 2012). O foco reside na compreensão dos sistemas de significações dos sujeitos que compõem o campo, nos significados que determinados grupos produzem e compartilham.

O interesse pelos comportamentos, atitudes, significados que os sujeitos implicados nas atividades da rotina, especificamente na atividade do recreio, atribuem a esses comportamentos constitui outra característica que justifica a escolha pelo enfoque etnográfico deste estudo. Durante o meu trabalho de campo, foi muito relevante a inserção no cotidiano dos sujeitos pesquisados, tanto para ser aceita pelo grupo e realizar as observações na sala, entrevistas e filmagens como para entender a dinâmica da turma. Outra característica importante na pesquisa de cunho etnográfico é o uso de dados descritivos. Nessa perspectiva, esta investigação recorreu à transcrição de entrevistas, fotografias, filmagens, diário de campo, desenhos, documentos oficiais e questionários.

### **3.2 O lócus da pesquisa e os sujeitos pesquisados**<sup>13</sup>

Para a realização desta investigação, *a priori*, foram definidos critérios de escolha para a instituição pesquisada e sujeitos participantes. Os seguintes critérios determinaram a escolha da escola que constituiu o contexto de análise da pesquisa: a instituição deveria ser pública e pertencer à rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza; deveria oferecer Educação Infantil para crianças em idade pré-escolar; seus gestores, professores, famílias e crianças necessitariam concordar com a realização da pesquisa e, por último, a instituição a ser pesquisada deveria oferecer no mesmo estabelecimento a etapa da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental. O último critério justificou-se pela tentativa de apreender possíveis significados atribuídos ao recreio pelos participantes da pesquisa, considerando as características do contexto investigado. Uma vez que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas da Educação Básica que possuem objetivos específicos, tornou-se, então, imprescindível considerar esse critério para a compreensão do fenômeno pesquisado.

É importante destacar que a realização da pesquisa em uma escola pública da rede municipal ratifica o compromisso político e ético do pesquisador com a Educação Pública.

---

<sup>13</sup> Neste capítulo, propus-me a apresentar os caminhos metodológicos que possibilitaram levar a cabo esta investigação; nesta seção, optei por apenas apresentar os critérios de escolha dos sujeitos e do campo de pesquisa. Nos capítulos seguintes, apresentarei o delineamento da instituição pesquisada assim como dos sujeitos participantes da pesquisa.

Além disso, reafirma-se o direito das crianças à Educação Infantil que em nosso país, desde 2009<sup>14</sup>, tornou-se obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos de idade; provocando implicações diretas no que se refere ao acesso de um número maior de crianças a essa etapa da educação. Ressalta-se, então, a essencialidade das pesquisas que buscam compreender os diferentes pontos de vista dos segmentos que compõem essas instituições, incluindo os das crianças, acerca das experiências oferecidas no cotidiano escolar.

Além das justificativas acima mencionadas, vale ressaltar que a escolha para a realização de uma pesquisa numa instituição de Educação Infantil decorre do meu envolvimento profissional como professora de crianças pequenas e ainda da minha experiência como pesquisadora nessa etapa da educação. Outro argumento que contribuiu para a preferência desse contexto de investigação foi o fato de a escola se localizar numa região da cidade de fácil acesso.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram: crianças, professora e coordenadora pedagógica. Em relação às crianças, participaram do estudo oito crianças (quatro meninos e quatro meninas) na faixa etária entre cinco e seis<sup>15</sup> anos de idade e pertencentes ao mesmo agrupamento, Infantil V. Conforme Campos (2008), ao definir o papel das crianças nas pesquisas, o pesquisador deve levar em consideração alguns fatores, como: a idade, pois crianças menores podem sentir dificuldade de se expressar oralmente e nesses casos outras formas de expressão podem ser utilizadas, como o desenho; o gênero: em muitas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos; a escuta dos adultos próximos a elas: ao ouvir as crianças, é preciso levar em conta também a escuta aos adultos próximos a elas, que podem se sentir excluídos e perceber essa situação como injusta.

Para a escolha das crianças, inicialmente estava previsto a realização de um sorteio, mas não houve essa necessidade devido ao tamanho da turma. O grupo era composto apenas por quinze crianças e algumas não desejaram participar da pesquisa. É importante destacar que o desejo de participação da criança foi considerado em todas as etapas desta investigação. Além disso, enviei aos pais de todas as crianças do grupo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido solicitando a autorização para a participação de seus filhos na pesquisa. Desde que alguns pais não assinaram o termo, tornou-se dispensável o recurso do sorteio na escolha das crianças.

---

<sup>14</sup> Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

<sup>15</sup> Como a pesquisa foi realizada nos últimos meses do ano letivo de 2014, algumas crianças já haviam completado os seis anos de idade.

A escuta das crianças nessa faixa etária, justifica-se, principalmente, pelas seguintes razões: primeira, minha participação em pesquisas (SILVA *et al.*, 2006, 2009, 2010) que ouviram crianças entre quatro e cinco anos, fato que possibilitou a construção de certa experiência com a investigação de crianças desse agrupamento; segunda, a consideração de que as crianças nessa idade, provavelmente, frequentaram a Educação Infantil há pelo menos dois anos, o que lhes possibilita um acúmulo de experiência sobre a escola; terceira, aos cinco anos, em geral, as crianças já relatam suas experiências por meio da linguagem oral com mais propriedade do que aquelas de menor idade.

Em relação à professora, conforme estava previsto no projeto, foi escolhida aquela que trabalhava diretamente com o grupo de crianças pesquisado. No primeiro contato lhe apresentei os objetivos e a metodologia que seria utilizada na pesquisa, para que ela decidisse sobre sua participação. Uma resposta positiva da professora possibilitou o prosseguimento da investigação.

Para a consecução dos objetivos do estudo, além da participação das crianças e da professora, foi necessária a participação da coordenadora pedagógica da instituição. Nesse caso, a profissional escolhida foi aquela que trabalhava diretamente com as crianças da Educação Infantil, já que na escola também funcionava o Ensino Fundamental. Assim como ocorreu com a professora, considerei o desejo de participação da coordenadora na pesquisa, explicitando os objetivos e metodologia da investigação.

### **3.3 Os instrumentos de construção dos dados**

Com o objetivo de apreender o fenômeno enfocado – o recreio como atividade da rotina na Educação Infantil – este estudo combinou diferentes procedimentos e formas de registro para a construção dos dados. Os procedimentos utilizados foram: observação participante, entrevista semiestruturada com a professora e coordenadora pedagógica e entrevistas individuais e coletivas com as crianças, questionário e análise documental. Os registros consistiram no emprego de diário de campo, fotografia, vídeo e gravador (MP4). A seguir, apresento o detalhamento sobre a escolha e a finalidade dos procedimentos e formas de registros utilizados.

### *3.3.1 Observação participante*

A observação é um procedimento imprescindível na pesquisa qualitativa. “Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso.” (BARROS; LEHFELD, 2005, p. 76).

A respeito desse procedimento, Minayo (1994, p. 63) argumenta que “[...] é sobre ele que o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa.” Por meio da observação participante, o pesquisador pode apreender determinadas situações que certamente não seriam possíveis através apenas dos questionamentos direcionados aos sujeitos.

A escolha desse procedimento possibilitou conhecer a rotina estabelecida no grupo de crianças do Infantil V da instituição, com foco nos seus elementos constitutivos – tempo, espaço, atividades e materiais –, possibilitando, assim, contemplar o primeiro objetivo da pesquisa. Além disso, as observações permitiram a construção detalhada dos dados relativos ao fenômeno enfocado – o recreio como atividade da rotina – considerando o contexto em que o mesmo acontecia.

Antes de iniciar as observações, realizei duas visitas à instituição. Na primeira visita, tive a oportunidade de conversar com a diretora sobre o motivo de minha ida à escola. Apresentei-me e, em seguida, realizei uma breve apresentação do projeto de pesquisa explicitando os objetivos e a metodologia. A diretora da instituição ressaltou que aceitaria a realização da pesquisa, com a condição de manter em sigilo a identificação da escola e de todos os envolvidos. Nesse momento, ratifiquei meu compromisso, como pesquisadora, com a ética na pesquisa, garantido que todos os participantes e a instituição teriam suas identidades preservadas. A diretora, então, aceitou a minha solicitação para a realização do estudo.

Após o contato inicial com o núcleo gestor da escola, especificamente com a diretora, dirigi-me à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza - SME para obtenção de autorização para a efetiva realização do estudo. Entreguei os documentos solicitados ao Departamento de Educação Infantil da referida Secretaria. Depois de alguns dias, recebi uma Carta de Apresentação expedida pela SME com o objetivo de permitir a minha entrada no campo de pesquisa.

Retornei à instituição, na segunda visita, portando os documentos – Carta de Apresentação e Despacho – emitidos pela Secretaria. Na ocasião, a diretora não estava presente e então, o contato foi estabelecido com a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil. Apresentei-me, expliquei sobre o projeto de pesquisa e entreguei os documentos.

Nesse momento, tive a oportunidade de convidá-la para participar da pesquisa. Sempre tive a preocupação de esclarecer os aspectos éticos do estudo para os participantes, no sentido de construir uma relação respeitosa e de confiança com todos. Garanti para a coordenadora a preservação do seu anonimato, assim como o da instituição. A coordenadora pedagógica aceitou participar do estudo.

No mesmo dia, durante a segunda visita, tive a oportunidade de conhecer um pouco as dependências da escola. Juntamente com a coordenadora, fui apresentada às professoras e às crianças. Com as professoras, falei rapidamente nesse dia, apenas me apresentei e falei sobre a pesquisa. Cuidadosamente, fiz a primeira aproximação em relação às salas de atividades e, neste momento, tive a sensação de que era uma estrangeira. Outro ponto que busquei valorizar foi a chegada ao campo de pesquisa; entendia que eu necessitava daquele lugar, daquelas pessoas, e nunca poderia impor qualquer situação. Nesse sentido, buscava respeitar os horários e a disponibilidade de cada sujeito. Vale destacar que nem sempre esse aspecto se constituiu como algo fácil.

Não foi possível escolher o grupo que iria participar da pesquisa durante a segunda visita. Tive a preocupação de realizar uma aproximação de maneira tranquila, sem pressa, para que as pessoas fossem se habituando à minha presença na instituição, processo que também eu estava vivenciando. Percebia a necessidade de, aos poucos, sentir minha presença naquele lugar. Logo no primeiro contato, notei que as crianças demonstraram curiosidade com a minha presença; olhavam para mim intensamente. Esse processo também foi experimentado por mim, pois havia de minha parte muita curiosidade em conhecê-las. Após essas primeiras aproximações, foi estabelecido o próximo passo da pesquisa; a escolha dos sujeitos.

A coordenadora me falou sobre o funcionamento da escola, sobre o número de turmas. No Infantil V, no período da tarde, havia três salas. Foi possível realizar a pesquisa piloto com uma das turmas, e depois escolher o grupo definitivo. Para essa escolha, levei em consideração o número de crianças em cada turma, o desejo de participação da professora e das crianças e, ainda, a assiduidade das crianças. A coordenadora já havia me informado sobre as turmas em que as crianças costumavam faltar.

Por conseguinte, as observações aconteceram na sala de referência de um dos grupos do Infantil V e no espaço destinado à atividade do recreio. Adotei como foco de observação a organização dos tempos e espaços, assim como as experiências e materiais oferecidos às crianças na sala e em outros espaços da escola. Durante a atividade do recreio, busquei observar o grupo de crianças do Infantil V na área destinada a esse tempo da rotina, a

área externa. No caso da atividade do recreio, observei a forma como estava proposto; focalizando os espaços, materiais, tempo, experiências ocorridas, envolvimento das crianças e dos adultos nessa atividade da rotina.

É importante salientar que a utilização da observação participante como procedimento metodológico, apesar de significativo e rico em aprendizagens, não se caracterizou como tarefa das mais simples. Mesmo com todas as informações prestadas à professora e às crianças da sala, em alguns momentos a minha presença causava certa curiosidade e/ou desconforto. As crianças solicitavam minha ajuda para algumas atividades e às vezes me chamavam de “tia”; ora eu era solicitada para ajudá-los, ora eu era convidada a participar de alguma brincadeira. No momento do recreio, essas situações foram mais delicadas, pois, em muitas ocasiões eu era a única pessoa adulta no espaço e as crianças quase sempre solicitavam minha presença para a mediação de conflitos ou até mesmo para a participação em brincadeiras. Já a professora, em alguns momentos, parecia enxergar a minha presença na sala como a de alguém que iria ajudá-la nas tarefas da turma.

No decorrer das sessões, observei que algumas impressões acerca da minha presença na sala e na área externa foram ressignificadas pela professora e também pelas crianças, favorecendo os vínculos de confiança e respeito entre todos. Dessa maneira, ressalto que o acesso às situações cotidianas, no contexto em que se desenvolveram, permitiu o registro de valiosas informações que possibilitaram entender melhor o fenômeno observado, bem como, as informações fornecidas pelos sujeitos em situações de entrevista. Neste sentido, foram realizadas 15 sessões de observação participante, em dias alternados, nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2014, com duração média de 4 horas cada uma.

No transcorrer das observações, utilizei um diário de campo para o registro das informações a partir de um roteiro<sup>16</sup> de observação que assumiu certa flexibilidade, em função dos episódios observados. Em diversas ocasiões, os registros do diário de campo não se restringiram ao roteiro de observação previamente elaborado, pois também procurava registrar no diário o que via, sentia, experimentava, angustiava, uma vez que enxergava a escola como uma totalidade. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo consistem em dois tipos de materiais: descritivo e reflexivo. O primeiro representa a tentativa do pesquisador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorre em campo. O segundo visa captar as suas ideias, suposições, impressões, preocupações e sentimentos frente a esse

---

<sup>16</sup> Ver Apêndice A

campo. Assim, o objetivo desses registros, tantos descritivos como reflexivos foi facilitar as análises posteriores.

Além do diário de campo, também recorri à fotografia e à filmagem como forma de registro durante as observações. Vale destacar que tais recursos foram fundamentais para a complementação dos registros realizados no diário de campo, sobretudo nos momentos do recreio no qual a movimentação das crianças era intensa. As filmagens que muito contribuíram para o registro de situações específicas foram transcritas e incorporadas aos registros realizados no diário de campo.

As fotografias foram realizadas nos diferentes espaços da instituição (sala de atividades da turma pesquisada, refeitório, pátio, biblioteca, sala de informática etc.). Uma das utilizações mais comuns da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesse caso, é um recurso utilizado pelo pesquisador para lembrar e estudar detalhes que poderiam ser negligenciados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível. As fotografias tiradas pelo investigador no campo fornecem imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades (BOGDAN; BIKLEN, 1994). É importante ressaltar que o uso da câmera, inicialmente, despertou a curiosidade das crianças que se aproximavam e solicitavam para serem fotografadas. Porém, com o passar das sessões de observação, isso foi se naturalizando de maneira que essas reações diminuíram. O diálogo abaixo é ilustrativo de uma situação vivenciada, durante a observação do recreio:

No recreio, com a máquina fotográfica na mão, percebi que uma menina me olhava de maneira curiosa, também olhei para ela como quem se abre para um diálogo, ela então perguntou:

- Tia, por que a senhora tira foto das crianças brincando?

Eu: Porque eu estou pesquisando sobre o recreio das crianças.

Criança: E o que é pesquisar?

Eu: É observar vocês para tentar entender o que vocês fazem aqui.

Criança: É por isso que você tira a nosso foto, é?

Eu: É sim.

Criança: Pois tira uma foto de eu brincando de bola!

Eu: Tiro sim. (NOTAS DE CAMPO, 07/11/2014).

### **3.3.2 As Entrevistas**

#### *3.3.2.1 Entrevistas semiestruturadas com a professora e a coordenadora pedagógica*

Além da observação participante, a entrevista representa um dos procedimentos básicos para a construção dos dados na pesquisa qualitativa. Conforme os objetivos traçados para esta investigação, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com a professora

e com a coordenadora pedagógica da instituição. A intenção foi apreender de forma mais aprofundada as concepções desses sujeitos acerca do recreio como atividade da rotina na Educação Infantil. Sobre a entrevista semiestruturada, May (2004, p. 148) ressalta que: “[...] esses tipos de entrevistas permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas, mas ainda forneçam uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas.”

A escolha por esse tipo de entrevista se justificou pela valorização que a mesma confere à presença do pesquisador e pela possibilidade de oferecer diferentes oportunidades para que o entrevistado tenha a liberdade de expressar seu ponto de vista, seu pensamento, favorecendo a investigação. Assim, a entrevista semiestruturada apresenta certo grau de flexibilidade que permitiu recolher dos respondentes suas interpretações, descrições de fenômenos e compreensões sobre a realidade, respeitando os seus próprios quadros de referência – sua linguagem, valores e crenças (TRIVIÑOS, 1987).

Apesar das vantagens do uso deste procedimento metodológico, como todo instrumento de construção de dados, a entrevista também apresenta limitações. Gil (1989) aponta alguns pontos críticos em relação a isto: a falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhes são feitas; a inadequada compreensão do significado das perguntas; o fornecimento de versões falsas dos fatos por razões conscientes e inconscientes; inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos; a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado. Conforme o autor, essas limitações podem interferir na qualidade da entrevista e levar o pesquisador a fazer falsas inferências a respeito de situações ou acontecimentos.

Considerando tais limitações, durante o processo de realização das entrevistas, tentei criar um clima favorável a fim de que as entrevistadas se sentissem seguras e confiantes para compartilhar suas concepções e experiências. Inicialmente, o desafio consistiu em atenuar a tensão causada pela relação hierárquica e de poder, que certamente há, entre pesquisadora e sujeitos. Mesmo com as informações fornecidas às profissionais e o consentimento das mesmas para participação na pesquisa, era notável, em alguns momentos, o desconforto com a minha presença e com o fato de que seriam solicitadas a expressarem suas concepções, por ocasião da realização de uma entrevista. Em decorrência disso, a data prevista para a realização das entrevistas de ambas foi modificada inúmeras vezes. Nesse processo, busquei compreender as razões, os possíveis sentimentos de resistência tanto da

professora como da coordenadora, no sentido de manter o compromisso ético da pesquisa, respeitando o desejo claro de participação dos sujeitos.

É relevante ressaltar que o receio inicial das profissionais foi abrindo espaço para a construção de uma relação de confiança com a pesquisadora. A convivência com esses sujeitos durante o período de observação favoreceu significativamente a constituição de um contexto favorável à realização das entrevistas. Outro ponto a destacar é que para a realização de todas as entrevistas foi buscado um ambiente adequado, com poucas interferências externas, sobretudo de barulho, o que nem sempre foi possível, especialmente durante as entrevistas com as crianças. Dessa maneira, as entrevistas ocorreram na própria instituição, em horário previamente estabelecido com as profissionais e foram gravadas diretamente em áudio (MP4) com a autorização das participantes e posteriormente transcritas para análise.

Para Lüdke e André (2013), a gravação direta tem a vantagem de registrar todas as expressões orais do entrevistado, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Além disso, esse recurso possibilita o acesso a todo o material fornecido pelas entrevistadas, permitindo, caso necessário, a sua revisão posteriormente.

Embora a utilização da gravação permita registrar, imediatamente, as expressões orais dos respondentes, outros recursos foram necessários no sentido de garantir o registro das circunstâncias em que ocorreram as entrevistas. Para tanto, utilizei um diário de campo que possibilitou o registro de expressões faciais, gestos, mudanças de postura, impressões pessoais, dificuldades e facilidades na concretização da entrevista.

Os roteiros<sup>17</sup> de entrevistas foram construídos com a finalidade de conduzir a entrevista para os objetivos da pesquisa e abordaram, dessa maneira, os tópicos principais a serem cobertos.

### 3.3.2.2 A escuta das crianças

A escuta das crianças se constituiu como um momento privilegiado da pesquisa. Foram realizadas entrevistas coletivas utilizando a estratégia da História para Completar<sup>18</sup>, entrevistas coletivas com desenho e entrevistas individuais (Desenho com Estória). Por meio desses procedimentos, foi possível ouvir as opiniões das crianças acerca do recreio como atividade da rotina na Educação Infantil.

---

<sup>17</sup> Ver Apêndice B e Apêndice C.

<sup>18</sup> É importante lembrar que, no caso da *História para Completar*, realizei uma pesquisa piloto com as crianças de outro grupo, da mesma idade, a fim de aprimorar o instrumento e os procedimentos adotados. Essa experiência revelou a necessidade realizar modificações na história, assim como nos procedimentos utilizados.

Convém destacar que a realização das entrevistas com as crianças na escola constituiu tarefa difícil, por algumas razões. A primeira delas diz respeito ao local de realização da entrevista; já na experiência da pesquisa piloto percebi o quanto havia dificuldade de encontrar na escola um local adequado para ouvir as crianças, como mostra o extrato de texto a seguir:

[...] meu objetivo era realizar a entrevista piloto. As primeiras dificuldades foram surgindo. Onde realizar a entrevista? Já havia falado com a coordenadora sobre a necessidade de um lugar mais tranquilo na escola para que as crianças fossem entrevistadas. Ela indicou a biblioteca. No entanto, a biblioteca era utilizada por todas as turmas, diariamente grupos de crianças frequentavam o espaço. Restou-me pesquisar os horários em que o espaço não estava ocupado. A dificuldade não era apenas em relação à indisponibilidade de um local, mas já não sentia, nesse momento, certa disposição da coordenadora e das professoras para me ajudar com a pesquisa. As profissionais estavam sempre ocupadas, parecia ser difícil empregar um pouco de tempo para encontrar um local para a realização da atividade. Aguardei então um horário livre na biblioteca. Realizei a entrevista coletiva logo após o horário do lanche, único horário disponível. Considero que esse horário não foi interessante – era um horário muito próximo ao tempo do recreio – mesmo com a demonstração de entusiasmo das crianças com a atividade de pesquisa, a hora do recreio parecia ser muito esperada por elas, dessa maneira demonstravam ansiedade para logo terminarem a entrevista. Uma criança falou logo no início da entrevista: “no recreio nós sai, né? Depois nós volta pra cá de novo.” Respondi: sim, no recreio todos vão sair. A entrevista durou apenas seis minutos. (NOTAS DE CAMPO, 29/10/2014).

Assim, conforme a situação descrita acima necessitei realizar as entrevistas no decorrer da pesquisa com as crianças, em diferentes locais da escola, a saber: biblioteca, sala de atividades do grupo, sala de informática e sala de atividades de outros grupos. Locais como a sala de informática despertavam muito o interesse das crianças; elas pareciam não conhecer esse espaço da escola, por isso chegavam a me solicitar a realização da entrevista nesse local.

Além disso, apesar da minha experiência em pesquisas que ouviram crianças, outra dificuldade foi observada: a ausência de um anotador. Tornou-se desafiador realizar a entrevista com as crianças, gravá-la e utilizar um diário de campo.

Aqui, destaco alguns pontos observados por ocasião da realização do estudo piloto: dificuldade de encontrar um local adequado na escola para a realização das entrevistas; falta de disponibilidade dos profissionais para contribuir com a atividade de pesquisa; inadequação do horário para ouvir as crianças; impossibilidade de realizar o procedimento da História para Completar em apenas um dia<sup>19</sup>. As dificuldades mencionadas, reveladas no estudo piloto, muito contribuíram para o prosseguimento da pesquisa, pois permitiram o aprimoramento dos procedimentos metodológicos.

---

<sup>19</sup> Estava previsto no projeto de pesquisa a realização de apenas uma etapa relacionada à História para Completar, no entanto, por ocasião do estudo piloto, foi revelado que as crianças necessitariam de duas etapas; uma para expressar opiniões sobre um bom recreio e outra para um recreio ruim.

Para Cruz (2008), acreditar que as crianças pequenas têm o que dizer deriva de algumas ideias que vem sendo construídas, nas últimas décadas. Nesse sentido, tem destaque o reconhecimento de que as crianças, desde muito cedo, são capazes de atribuir significados às suas experiências. De acordo com a autora, o que as crianças falam pode subsidiar mudanças ao seu favor, porque os seus pontos de vista trazem elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e da infância.

Dessa maneira, nessa pesquisa, considere as crianças como informantes preciosos acerca das questões que lhes dizem respeito. A ideia não consistiu numa simples escuta, mas na *ausculta* das crianças, que conforme Rocha (2008, p. 44-45) “[...] não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro.” Nesse sentido, considerando o outro – criança –, busquei construir diferentes estratégias a fim de que pudessem se expressar por meio de diferentes linguagens, não apenas pela linguagem oral.

Uma das entrevistas coletivas foi realizada, empregando um instrumento utilizado na prática clínica psicológica com crianças e adaptado para muitas pesquisas em outros campos do conhecimento, inclusive na Educação<sup>20</sup>. Trata-se da *Histoires à Completer* de Madeleine B. Thomas. A “História para Completar” consistiu em uma narrativa iniciada pela entrevistadora sobre a escola e, em seguida, por meio de indagações, as crianças foram incentivadas a continuá-la. Esperava que, ao prosseguirem a narrativa, as crianças pudessem por meio dos personagens, expressar as suas opiniões acerca das atividades da rotina vivenciada na instituição, em especial, sobre o recreio, revelando “[...] conteúdos inconscientes e/ou considerados pouco recomendados de serem ditos aos adultos.” (ANDRADE, 2007, p. 82).

A aplicação desse instrumento ocorreu em duas etapas, em dias alternados, com grupos de quatro crianças (duas meninas e dois meninos). Na primeira etapa, as crianças foram solicitadas a completar uma história sobre uma escola onde na rotina não havia recreio. Em seguida, por meio de perguntas, foram incentivadas a falar sobre o que acham a respeito da não existência do recreio na rotina, e como as crianças se sentiriam nessa situação. A história contada foi a seguinte:

Era uma vez uma escola de crianças de cinco/seis anos de idade. Nessa escola tinha muitas coisas. Tinha a hora da acolhida, a hora da tarefa, a hora do lanche, só não tinha a hora do recreio. Então, o que vocês acham de não ter a hora do recreio? Como as crianças se sentiam por não terem recreio? E o que elas acham que deveria ser feito nessa situação?

<sup>20</sup> Campos; Cruz (2006), Cruz (1987), Andrade (2007), Silva (2012), Farias (2012) e Monteiro (2014).

Após esgotar as opiniões das crianças acerca de como seria uma rotina sem a atividade do recreio, convidei-as a dizer como deveria ser o recreio das crianças e o que o recreio necessitava ter para ser bom. Aspectos positivos sobre a atividade do recreio foram elencados pelas crianças ao responderam os seguintes questionamentos: se tem que criar um recreio, como deve ser o recreio das crianças? O que o recreio precisa ter para ser bem legal?

Já na segunda etapa da entrevista coletiva, utilizando o procedimento da História para Completar, as crianças foram solicitadas a darem prosseguimento à narrativa que versava sobre um recreio ruim para as crianças. As perguntas realizadas após a contação da história foram: como não pode ser o recreio? O que as crianças não vão gostar na hora do recreio? O que poderia ser feito nessa situação? O que não é legal no recreio?

É relevante registrar que antecedendo o início da leitura das narrativas, certificava-me de que as crianças envolvidas sabiam o meu nome e os de seus colegas. Assim, solicitava que todos falassem seus nomes e explicava o que iríamos fazer e a finalidade do gravador de voz (MP4). No início, as crianças demonstravam curiosidade em relação ao gravador; perguntavam sobre o objeto e desejavam manuseá-lo. Assim, conversei com o grupo e decidimos que iríamos testar o equipamento, e todas poderiam gravar sua voz para depois ouvi-la, assim teríamos a garantia de que tudo seria devidamente guardado. Individualmente as crianças falavam ao gravador e, em seguida, ouviam a gravação. Eles riam muito ao escutarem as suas vozes e as de seus colegas. Esses momentos iniciais de interação com as crianças foram imprescindíveis para o andamento da investigação. Posto isso, todas as entrevistas foram gravadas a fim de facilitar o registro mais fiel da comunicação verbal ocorrida entre pesquisadora e entrevistados.

Além dos procedimentos iniciais em relação ao uso dos equipamentos, como gravador de voz, por exemplo, é oportuno destacar os processos de negociação vivenciados na pesquisa com as crianças. Quando decidi ouvir as crianças nessa pesquisa, parti do pressuposto de que pesquisar com elas exigiria uma compreensão de que existe um tempo das crianças diferente do tempo dos adultos, e que o desafio seria o meu distanciamento de posturas adultocêntricas, estabelecendo relações configuradas por diálogos e trocas autênticas. Nesse sentido, o meu *fazer pesquisa* estava imbricado no modo como poderia escutar meninos e meninas, numa pesquisa *com* crianças e não *sobre* elas, respeitando suas especificidades e seus contextos socioculturais. O extrato de texto a seguir ilustra essa compreensão:

Nessa segunda etapa da entrevista coletiva as crianças já não apresentavam tanto interesse pelo gravador de voz. A entrevista foi realizada na biblioteca da escola, e algumas coisas chamavam a atenção das crianças, especialmente os livros de história. Os pingos que caíam do ar condicionado dentro de um balde também despertavam o interesse do grupo. Mas os livros, esses sim, eram desejados. Uma criança pegou um livro de história sobre monstros, em seguida, todas as outras se aproximaram para ver o livro. Até que Ester olhou pra mim e disse: “tia, conta essa história pra nós!” Rapidamente pensei na importância que teria para aquelas crianças a leitura de uma história, já que eu sabia que elas quase não vivenciavam esse tipo de experiência no dia a dia, esse era um momento oportuno para elas. Realizei então uma proposta para o grupo: depois da entrevista, contaria a história sobre o monstro. E assim, todas as vezes que a entrevista aconteceu na biblioteca, eu lia histórias para as crianças, escolhidas por elas, após as entrevistas. Elas ouviam atentamente e apresentavam muita satisfação. (NOTAS DE CAMPO, 08/12/2014).

De um modo geral, durante as entrevistas coletivas, as crianças demonstraram envolvimento com a atividade de pesquisa. Elas deram prosseguimento à narrativa proposta e responderam às indagações realizadas pela pesquisadora. Esse fato indica a compreensão, pelas crianças, das questões relacionadas ao tema, permitindo que expressassem suas concepções acerca da atividade do recreio na rotina.

De acordo com Cruz (2011), a escolha pela realização de entrevista coletiva com as crianças justifica-se, especialmente, por duas razões: primeira, permitir que as crianças fiquem mais confortáveis diante do entrevistador, considerando que o fato de constituírem a maioria contribui para a diluição da autoridade do adulto e segunda, propiciar maior participação das crianças, pois cada integrante do grupo poderá estimular os demais a expressar suas opiniões e/ou desencadear uma discussão.

#### 3.3.2.2.1 Entrevista coletiva com desenho

De forma complementar, as crianças foram solicitadas a desenhar, em outra ocasião, a atividade do recreio. Após a representação por meio do desenho, as crianças foram solicitadas, em grupo, a tecer comentários sobre suas produções e a responder a questões relacionadas ao tema da pesquisa. Cada grupo composto por quatro crianças (duas meninas e dois meninos) participou da entrevista com desenho que se constituiu de apenas uma etapa.

A escolha pela realização de entrevistas com desenho se justificou pela compreensão de que as crianças se comunicam por meio de múltiplas linguagens, e o desenho se configura com uma importante produção simbólica da criança. Ouvir as vozes das crianças “através do desenho é o convite para esse ato sinestésico de apreensão de uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente com o que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel.” (SARMENTO, 2011, p. 54).

Assim como nas entrevistas coletivas utilizando a História para completar, houve dificuldades também em relação ao espaço para as entrevistas nessa etapa da pesquisa. Os grupos de crianças foram escutados em locais distintos; um na sala de atividades de outro grupo (Infantil IV), outro na biblioteca da escola.

Foto 4 – Entrevista coletiva com desenho - G1



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Semelhante ao que ocorreu na aplicação da História para Completar, nesse momento também realizei uma explicação inicial acerca da atividade para as crianças. Ressaltei que iríamos novamente utilizar o gravador de voz (MP4) e uma máquina fotográfica para a filmagem. Aqui as crianças puderam ver as imagens produzidas pela máquina antes de iniciarmos a entrevista. Era notável a curiosidade das crianças pela filmagem. Mais uma vez considerei o desejo de participação das crianças na atividade, indagando a todas sobre a vontade de realizar os desenhos.

Após as explicações iniciais, entreguei para cada criança uma folha de sulfite A4 e canetinhas, em seguida, solicitei que as crianças desenhassem a atividade do recreio. Embora já tivesse um roteiro previamente elaborado sobre como prosseguir com esse procedimento de pesquisa, a condução da entrevista coletiva contou com a participação das crianças na própria construção da metodologia, ao acrescentarem elementos que não existiam. Quando solicitei ao grupo que desenhasse a atividade do recreio, duas crianças perguntaram: é um recreio assim? (sinalizou com o dedo polegar para cima para destacar um recreio legal) ou um recreio assim? (sinalizou com o dedo polegar para baixo, indicando um recreio ruim). Percebi que a utilização desses sinais auxiliava no processo de compreensão das crianças sobre o que havia sido solicitado. Assim, no decorrer da pesquisa, em várias situações, utilizei essa forma de comunicação com as crianças.

As crianças demonstraram compreensão sobre o que foi solicitado e, em alguns casos, desejavam mais folhas para a realização de outros desenhos e perguntavam: “posso desenhar outra coisa?” Diante desse fato, percebi que desenhar com o uso de canetinhas era algo relativamente novo para as crianças e, conseqüentemente, despertava o interesse delas pela atividade. Nesse caso, compreendendo o contexto de investigação, garanti às crianças mais papel e canetinhas para a realização de outros desenhos. O diálogo a seguir, registrado durante uma sessão de entrevista coletiva com desenho, ilustra esse fato:

Ester: Essas canetinhas estavam aonde tia?  
 Pesquisadora: Foi a professora Silvia Helena que emprestou para vocês usarem na entrevista, ela sempre faz entrevista com crianças...  
 Ester: Ah...  
 Júnior: E a gente pode desenhar o que a gente quiser?  
 Pesquisadora: Pode! E o que vocês vão desenhar?  
 Ester: O recreio.  
 Júnior: Eu vou desenhar o parquinho!  
 Natanael: Eu vou desenhar a escola por dentro.  
 Júnior: Eu vou fazer o recreio e a escola.  
 Taís: Eu vou escolher o recreio.  
 Taís: Eu vou desenhar o parquinho.....  
 Júnior: Eu vou desenhar o pé de jambo! (NOTAS DE CAMPO, 09/12/2014).

Apesar do interesse das crianças pela atividade do desenho, a aplicação desse procedimento não foi simples. Era comum as crianças me perguntarem sobre o que podiam desenhar, como se solicitassem a minha autorização. A etapa seguinte consistiu em tecer comentários em grupo sobre os desenhos produzidos, nesse momento as crianças pareciam tímidas para falar sobre suas produções diante dos demais colegas. O fato de estarem em círculo, como numa roda de conversa, parecia não fazer parte da rotina das crianças, constituindo uma situação relativamente nova. Não poderia insistir para que falassem, mas sentia certa dificuldade em conduzir a situação. Aos poucos, fui estimulando o grupo por meio de perguntas a expressarem verbalmente o que tinham desenhado.

### 3.3.2.2.2 Entrevistas Individuais com as crianças – Desenhos com Estória (D-E)

Além das entrevistas coletivas, as crianças também foram escutadas individualmente, por meio do instrumento Desenho com Estória (D-E)<sup>21</sup>. Tal procedimento se caracterizou por uma adaptação da técnica “Desenho com Estória” desenvolvida por Walter

<sup>21</sup> Segundo Trinca (1997), o procedimento de Desenhos-Estórias tem percorrido as mais diferentes áreas de atuação. O autor destaca que na pesquisa realizada por Cruz (1987), tem-se o registro da primeira vez que o procedimento foi utilizado para investigar um tema específico. Posteriormente, em vários trabalhos, foram realizadas adaptações semelhantes, que se mostraram relevantes para a pesquisa com crianças.

Trinca (1997). Inicialmente esta técnica era utilizada na investigação clínica, e tem por base os desenhos livres e o emprego do recurso de contar estórias.

O Procedimento de Desenho-Estórias reúne e utiliza informações oriundas de técnicas gráficas e temáticas de modo a se constituir em nova e diferente abordagem da vida psíquica. Basicamente, é formado pela associação de expressivo-motores (entre os quais se inclui o desenho livre) e processos aperceptivos-dinâmicos (verbalizações temáticas). Dessa junção surge um instrumento individualizado, que se diferencia de outras técnicas de investigação. Ele consiste de cinco unidades de produção, que são realizadas pelo examinando, sendo cada qual composta por desenho livre, “inquérito” e título. (TRINCA, 1997, p. 13).

Nesta investigação as seguintes adaptações da técnica foram realizadas: cada criança realizou apenas quatro D-Es subdivididos em dois D-Es positivos a partir da solicitação “desenhe uma criança da sua idade num recreio bem legal” e dois D-Es negativos a partir da solicitação “desenhe uma criança da sua idade num recreio que não é legal”; a outra adaptação consistiu no fato de o desenho não ser totalmente livre, pois a criança era solicitada a desenhar uma criança da idade delas em situações diferenciadas de recreio, em seguida, inventar uma história oral baseada nessa produção.

É oportuno salientar que os desenhos e estórias produzidos pelas crianças visaram possibilitar um maior aprofundamento acerca dos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno focalizado na pesquisa. Nesse sentido, em momento algum desta investigação lancei um olhar avaliativo sobre as produções das crianças. Assim como nos estudos de Andrade (2007), tanto os desenhos como as estórias foram considerados formas de expressão e não instrumentos de classificação e/ou diagnóstico das crianças.

A fim de criar condições para que as crianças respondessem sobre a atividade do recreio, realizei duas entrevistas individuais com cada uma delas. De maneira análoga ao que se deu nas entrevistas coletivas utilizando a História para Completar, aqui também houve a preocupação de explicar inicialmente as crianças sobre o uso do gravador e máquina fotográfica.

Após as explicações iniciais, entregava uma folha de tamanho A4 à criança que estava sendo entrevistada naquele momento, deixando à sua disposição, sobre a cadeira, lápis preto comum e borracha. Ao finalizar o desenho, às vezes a criança verbalizava, dizendo: “já terminei, tia!” Já outras crianças, olhavam-me dando indícios de que haviam concluído o desenho. O tempo médio utilizado para cada etapa, com uma criança, incluindo o desenho e entrevista, variou de 19 a 28 minutos.

Durante as entrevistas, após os desenhos, foram realizadas as seguintes indagações às crianças: O que você desenhou? Onde está o personagem desenhado? O que

ele (a) está fazendo? Como ele (a) está se sentindo nessa situação? Finalmente, solicitava-lhes para criar uma história baseada no desenho e ainda um título para a história criada. É interessante destacar que algumas crianças apresentavam dificuldades de inventar as histórias; diziam não saber contar histórias, outras pareciam tímidas. Para incentivá-las, além das indagações citadas acima, também realizava uma pequena introdução da história para que a criança continuasse. Assim, iniciava: “*Era uma vez...*” O resultado da utilização dessa curta frase foi positivo na maioria dos casos. Apesar de a solicitação ter sido a de desenhar uma criança no recreio, em alguns casos, os personagens criados pelas crianças não estavam na escola.

Convém destacar a demonstração de satisfação das crianças ao serem ouvidas. Para a maioria delas, participar de uma entrevista era motivo de orgulho. Quando retornava com as crianças para a sala de atividades, era comum elas me pediram para continuar comigo, ou serem entrevistadas novamente. Durante uma sessão de entrevista, uma menina revelou de maneira espontânea: “tia, eu adoro entrevista!” Percebia que o fato de poderem desenhar e falar era muito importante para aquelas crianças que possivelmente eram pouco ouvidas na escola; pareciam se sentir valorizadas.

Em alguns momentos, também senti certo desconforto, sensação de impotência, especialmente quando acabava as etapas das entrevistas de uma criança e ela desejava continuar, ou então quando crianças de outras turmas me pediam para serem entrevistadas. No decorrer dos dias na escola, crianças de outras turmas começaram a me questionar porque realizava a pesquisa em apenas uma sala, e solicitavam para que eu as levasse comigo. Sempre que podia, eu explicava a situação para as crianças que não participavam da pesquisa, mas nem sempre elas compreendiam e insistiam em participar. Era uma situação difícil para mim, entendia as solicitações, mas precisava continuar com a pesquisa.

Realizar uma entrevista, desenhar, falar e, inclusive, conhecer alguns espaços da escola parecia ser algo muito novo para aquelas crianças. Certa vez, quando retornei com uma criança para a sala da turma, outra criança perguntou como tinha sido a entrevista, a menina então respondeu: “*foi legal, a gente fala muito!*” Essa resposta da criança parecia ser bastante ilustrativa do que significava para ela participar da pesquisa e dizia também das poucas oportunidades que tinha na escola de falar e de ser escutada.

Foto 5 – Entrevista Individual com Desenho (D-E)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

### ***3.3.3 Outros recursos para a construção dos dados: questionário e consulta documental***

Com o propósito de complementar os dados construídos por meio das observações e entrevistas, foram realizadas aplicações de questionários<sup>22</sup> com a professora e coordenadora pedagógica. E, ainda, consulta à proposta pedagógica e ao regimento escolar da instituição.

Os questionários objetivaram coletar informações sobre o contexto de investigação e sobre aspectos das vidas da professora e da coordenadora que participaram do estudo. Para tanto, alguns aspectos foram enfocados, como: identificação pessoal, formação profissional, experiência profissional em educação e atividades desenvolvidas na instituição. O questionário foi entregue com antecedência às participantes para que pudessem respondê-lo e devolvê-lo após o preenchimento.

A aplicação dos questionários foi relevante porque permitiu o acesso a informações acerca dos sujeitos da pesquisa e, conseqüentemente, favoreceu a melhor compreensão do contexto pesquisado assim como as concepções desses acerca do tema investigado. É importante ressaltar que o questionário foi elaborado de maneira que facilitasse o entendimento do que estava sendo solicitado às participantes, não exigindo a presença da pesquisadora para a sua aplicação.

Em virtude dos objetivos estabelecidos na pesquisa para o uso do questionário, sua aplicação ocorreu logo no início da pesquisa de campo. Antes de entregar os questionários aos sujeitos, expliquei que seu objetivo consistia em possibilitar o acesso a informações importantes sobre os profissionais participantes da pesquisa. Nesse sentido, foi estabelecido

<sup>22</sup> Ver Apêndices F e G.

um prazo de devolução do instrumento, combinado com a professora e com a coordenadora pedagógica, que se comprometeram em devolvê-los preenchidos. Contudo, apesar de estabelecido um acordo prévio, o prazo não foi cumprido por ambas que, inclusive, afirmaram ter perdido o documento. Desse modo, necessitei realizar uma nova impressão e estabelecer uma nova data para a entrega.

Alguns documentos obtidos na secretaria da escola também constituíram importantes fontes complementares de informações. Para Lüdke e André (2013), consulta a documentos pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outros procedimentos, seja desvelando aspectos novos de um tema. Assim, para as autoras, esta técnica permite identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Nessa investigação, o procedimento de consulta à proposta pedagógica justificou-se pelo fato de ser esse o documento balizador das ações nas instituições de Educação Infantil. Dentre outros aspectos, a proposta pedagógica reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente construída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Dessa maneira são partilhadas crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica (FARIA; SALLES, 2007).

A proposta pedagógica é constituída por alguns elementos, dentre eles a organização dos tempos, espaços equipamentos e materiais, objeto de interesse desse estudo. Dessa maneira, a consulta ao documento foi orientada por um roteiro<sup>23</sup> elaborado com base no documento Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996).

A consulta ao Regimento Escolar da instituição foi importante para o melhor entendimento do conjunto de regras que definiam a organização administrativa, didática e pedagógica da instituição. Contudo, apesar de disponibilizar a proposta pedagógica e o regimento escolar para a realização de análise documental, a coordenadora pedagógica alertou que esses documentos estavam desatualizados, eram de 2011, e a atualização deveria ocorrer a cada dois anos.

---

<sup>23</sup> Ver Apêndice E.

### 3.4 A análise dos dados

As análises dos dados foram orientadas pelos objetivos da pesquisa com base no referencial teórico adotado. Para esse fim, os dados construídos por meio das observações participantes, entrevistas com os sujeitos, questionários e consulta aos documentos da instituição foram transcritos, categorizados e analisados.

O objetivo consistiu em realizar uma produção textual com análises pertinentes que permitissem desvelar o objeto de estudo considerando o contexto investigado. É oportuno destacar que também ocorreram análises de dados no decorrer da pesquisa, no próprio campo de investigação, pois na pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994) há análise no trabalho de campo, e esse fato é extremamente pertinente para a avaliação dos instrumentos utilizados, para a tomada de decisões durante o trabalho de campo, assim como para as análises dos dados posteriormente.

Após o trabalho de campo, foram iniciadas as sistematizações e categorizações dos dados construídos por meio dos procedimentos adotados. Inicialmente, todas as gravações foram transcritas e arquivadas em pastas identificadas. Em seguida, uma leitura minuciosa foi realizada a fim de possibilitar a construção de categorias descritivas do estudo. É importante destacar que o referencial teórico da pesquisa forneceu a base inicial dos conceitos a partir dos quais realizei a classificação dos dados.

Para Lüdke e André (2013), as leituras sucessivas do material construído devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Nessa perspectiva, para a análise dos dados dessa investigação, busquei compreender também “o não dito”, ou seja, considerei tanto aqueles conteúdos manifestos, como os conteúdos latentes nas interações com os sujeitos pesquisados, tentando desvelar possíveis mensagens implícitas do material.

Formuladas as categorizações e organização do material, houve um esforço para apresentar os dados de forma clara e coerente. Para isso, necessitei rever ideias iniciais, repensá-las e reavaliá-las de modo que novas ideias surgissem nesse processo. É relevante apontar que a categorização, por si mesma, não esgota a análise. O esforço de se fazer pesquisa consiste em ir além, ultrapassando a mera descrição. Para tanto, a realização desse intento, caracterizou-se pelo estabelecimento de relações que possibilitaram a proposição de explicações e/ou questionamentos acerca da atividade do recreio como atividade da rotina na Educação Infantil.

#### 4 A ESCOLA UNIVERSO INFANTIL

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros)

Foto 6 – Crianças brincando no “pé de jambo” no recreio



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Este capítulo tem por finalidade caracterizar a instituição onde foi realizado o trabalho de campo da pesquisa. Inicialmente, apresento as informações gerais sobre a instituição “Escola Universo Infantil<sup>24</sup>”, sua localização, estrutura física e funcionamento. Em seguida, enfoco mais detalhadamente os aspectos relacionados ao atendimento às crianças da Educação Infantil, destacando a proposta pedagógica, a organização e o desenvolvimento das experiências educativas propostas na rotina do grupo escolhido – Infantil V.

É importante destacar que as informações apresentadas no decorrer deste capítulo são provenientes das observações realizadas na instituição, na sala escolhida para ser alvo maior de atenção nesta investigação e de consultas a documentos cedidos pela secretaria da escola.

---

<sup>24</sup> Este nome fictício foi escolhido por mim para identificar a instituição pesquisada, resguardando, dessa maneira, o direito ao anonimato.

## 4.1 Dados gerais da escola investigada

### 4.1.1 Localização

A Escola Universo Infantil é uma instituição da rede pública de ensino do município de Fortaleza, que atende crianças na faixa etária de três a sete anos de idade e integra o conjunto dos 54 equipamentos que atendem a Educação Infantil na Secretaria Regional (SER)<sup>25</sup> II.

A Secretaria Executiva Regional II é composta por 21 bairros, onde moram 364.808 habitantes (IBGE, 2009) que constituem 14,64% da população de Fortaleza. Abrange o Centro, que tem uma secretaria executiva própria, e a Aldeota, bairros com grande adensamento de estabelecimentos comerciais e de serviços, responsáveis por importante parcela da arrecadação municipal. Ao mesmo tempo, concentra 16 áreas de risco, onde moram 2.808 famílias. Os bairros nela localizados possuem o segundo menor índice de analfabetismo dentre todas as regionais – fica atrás da Regional IV – e a melhor renda média por família: 13,2 salários mínimos por mês. Os rendimentos mais elevados estão no Meireles: 28,6 salários mínimos. Os piores rendimentos, assim como os piores índices de analfabetismo da Regional, estão nos bairros Cais do Porto, Praia do Futuro e Dunas. A SER II concentra 48,3% dos estabelecimentos que geram emprego na Capital. Estão ali reunidos 38,74% dos empregos formais de Fortaleza, sendo o principal motor econômico da cidade. As principais atividades estão relacionadas ao setor de serviços, seguido pelo comércio. De acordo com o levantamento feito a partir dos dados do Censo 2000, dez bairros da Regional II possuem Índice de Desenvolvimento Humano<sup>26</sup> (IDH-M) entre 0,500 e 0,799<sup>27</sup>.

A Regional II é caracteristicamente marcada pela segregação social, aspecto emblemático da cidade de Fortaleza. É uma região com bairros que concentram boa estrutura física, belas avenidas e prédios, áreas verdes, serviços, comércio, bons equipamentos sociais e, ao mesmo tempo, localidades com estrutura urbana precária, sem a presença de equipamentos e ações de natureza pública. (MOURA, 2011, p. 23).

<sup>25</sup> SER é a sigla de Secretaria Executiva Regional que é órgão da prefeitura que funciona como subprefeitura. No total são seis SERs cada uma encarregada de administrar determinado grupo de bairros, (com exceção ao bairro do Centro no que se refere a administração de grupos de bairros). Com a inclusão da SER do bairro Centro em 28 de dezembro de 2007, passa a ser 7 SERs. Esta tem objetivo de prestar serviços, gerenciar e assessorar políticas públicas somente na área central. Ver anexo 1. Fonte: [www.fortaleza.ce.gov.br/regionais](http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais)

<sup>26</sup> O índice de desenvolvimento humano municipal - por bairro (IDHM-B) contempla três indicadores: média de anos de estudo do chefe de família, taxa de alfabetização e renda média do chefe de família (em salários mínimos). Quanto mais próximo da nota 1,0, mais desenvolvido é o bairro.

<sup>27</sup> Dados obtidos no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Fortaleza ([www.fortaleza.ce.gov.br](http://www.fortaleza.ce.gov.br)).

Situada em um bairro comercial, a Escola Universo Infantil atende, em sua maioria, filho (a)s de comerciários e, ainda, a uma clientela de baixa renda residente nos bairros vizinhos. Para atender as crianças que moram mais distante, a Prefeitura disponibiliza um transporte escolar (micro-ônibus) nos dois horários de funcionamento da escola: manhã e tarde. Algumas crianças necessitam utilizar o transporte coletivo para chegar até a instituição, fato que pode se caracterizar como uma dificuldade para muitas famílias.

#### ***4.1.2 Estrutura física***

A escola possui 12 salas de atividades com banheiros internos, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala para os professores com banheiro interno, uma sala para diretoria, outra sala para a secretaria, um pátio coberto, um parque infantil (área externa), um almoxarifado, um depósito, uma dispensa e um refeitório.

As salas de atividades, de um modo geral, não são espaçosas. Durante as observações no grupo Infantil V, notava que as crianças disputavam o espaço de circulação da sala com as cadeiras, mesas, birô da professora, armário e um móvel com uma TV, que não era utilizada. Além disso, as salas são pouco iluminadas e ventiladas; os ventiladores de teto disponíveis não asseguram uma boa ventilação. Era comum observar as professoras e crianças transpirarem muito, especialmente no período da tarde.

Nas salas, as cadeiras e mesas coloridas são adequadas ao tamanho das crianças. Há ainda em cada sala uma lousa (quadro branco), um armário onde as professoras guardam os materiais utilizados durante as atividades com as crianças e um birô com cadeira para a professora. Nas salas de Educação Infantil ficam expostos alguns trabalhos das crianças nas paredes, mas há também alfabetos, números e calendário afixados, na parte mais alta, distante do campo visual das crianças.

Foto 7 – Sala do Infantil V



Fonte: Arquivo de pesquisa.

No interior de algumas salas, não há filtro, nem copos individuais. Quando as crianças sentem a necessidade de beber água, caminham até o bebedouro que fica na área externa, no pátio. As crianças utilizam o bebedouro com dificuldades, dada a sua inadequação, além disso, o mesmo bebedouro é utilizado pelas crianças maiores. As condições de higiene são precárias. É oportuno destacar que:

[...] o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula das instituições de educação infantil, é possível apreender que concepção de criança e de educação tem. (HORN, 2004, p. 37).

O refeitório localiza-se próximo à cozinha e é utilizado em horários diferenciados pelos grupos; geralmente juntam-se duas turmas para a hora do lanche. As cadeiras e mesas desse espaço são adequadas ao tamanho das crianças. É importante ressaltar que o papel das profissionais responsáveis pela preparação da alimentação das crianças restringe-se apenas a servir o lanche, cuidar dos utensílios e do local. Entregam o lanche de forma mecânica, sem conversa, sem estímulo ou cuidado.

No que diz respeito ao papel das professoras nesse tempo da rotina, observei que elas não sentam à mesa com as crianças, não fazem elogios ou incentivos, apenas observam quem está lanchando ou não. Às vezes, dizem para as crianças o que elas irão comer e, raramente, realizam algum elogio para a criança que repetiu o lanche. O tempo de utilização desse espaço pelos grupos é breve, raramente ultrapassa dez minutos, constatando-se, portanto, que na instituição não é conferida à ocasião do lanche a importância devida. Parece não haver a compreensão de que o momento do lanche é integrante da prática educativa, faz

parte da rotina, e tem uma função pedagógica importante para a apropriação de práticas culturais e desenvolvimento de bons hábitos alimentares.

É relevante considerar que conforme Zabalza (1998), a escola deve ser um lugar privilegiado no qual se tem acesso à cultura, constituindo um cenário formador onde toda a série de hábitos, atitudes, competências, conhecimentos são abordados de uma maneira explícita.

O espaço-escola, o prédio escolar, o salão, o pátio, a cozinha, as salas de aula, o depósito, todos os espaços que estão presentes na escola pertencem a esses âmbitos, ou seja, deverão ser dos lugares que ajudam a criança a enfrentar a construção das atitudes, comportamentos, procedimentos, conhecimentos que formam a cultura. [...] Não é um recipiente, um lugar no qual nos defendemos da chuva, do frio ou onde estamos resguardados, mas um lugar que oferece, que dá, que gera toda uma série de comunicações para a criança e para os adultos. (ZABALZA, 1998, p. 240).

A sala de informática é usada apenas pelas crianças do Ensino Fundamental. No decorrer das observações e das entrevistas percebi que muitas crianças não conheciam esse espaço da escola. A biblioteca é utilizada por todos os grupos, de modo alternado. No acervo havia livros de literatura infantil, gibis, DVDs e aparelho de TV. O espaço da biblioteca também é utilizado para guardar outros materiais da escola, como: cadeiras, mesas, brinquedos, livros didáticos, estantes com fichários e armários. Todos esses materiais ocupavam grande espaço de circulação das crianças na biblioteca.

A sala dos professores é ampla e possui banheiro interno. Em seu espaço existem dois birôs, computadores, armários, um “gélagua” com copos individuais e uma mesa retangular com cerca de 15 lugares. Essa sala é utilizada durante as reuniões com a coordenação, no momento do planejamento, para a confecção de materiais e diariamente no tempo do recreio. No período do recreio, os professores se reúnem nessa sala para lanche, ir ao banheiro e descansar, pois segundo a coordenadora, esse é o momento do “*recreio das professoras*”.

A sala da secretaria é ampla; possui dois computadores, dois armários e um balcão com algumas cadeiras. É nesse espaço que as famílias são recebidas para resolver assuntos burocráticos. A sala da direção dispõe de pouco espaço; no local existe um birô, três cadeiras, um armário e um computador. As crianças têm pouco acesso a essas salas, geralmente são espaços de circulação dos adultos.

O pátio é ligado à área interna; possui espaço amplo e coberto. Essa área é utilizada diariamente por todas as turmas da escola, no momento da acolhida. No tempo do recreio a área do pátio é pouco utilizada pelas crianças da Educação Infantil, pois esse é o

espaço usado pelos meninos do Ensino Fundamental para a realização do jogo de futebol. Algumas crianças, especialmente as menores, demonstram receio de caminhar pelo pátio na hora do recreio devido ao risco que correm de serem machucadas, conforme mostram os trechos da entrevista coletiva, realizada com as crianças do Infantil V:

Danilo: Eu desenhei as crianças, tão brincando de futebol, conversando...

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Danilo: Eu acho bom!

Maria: Eu também!

Pesquisadora: E o que vocês acham das crianças jogarem futebol?

Kaio: Eu acho bom só eu!

Beatriz: Eu não! Porque não é legal! Eu que não gosto porque os meninos fica jogando a bola em cima de nós, e a bola oh, [Pêi na perna do menino! Pêi na cara do menino!]

Pesquisadora: E o que poderia ser feito?

Beatriz: Eu acho, pra resolver essa situação, a gente sentava e jogava a bola um pro outro com a mão.

Danilo: Seria melhor jogar de bila!

(Fonte: Dados da pesquisa).

Foto 8 – Jogo de futebol no pátio



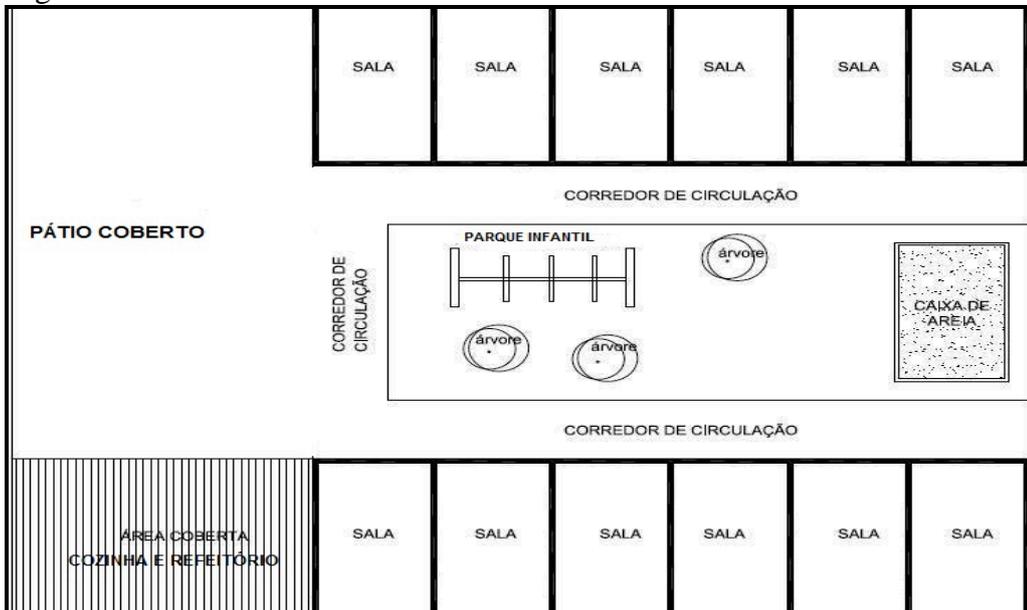
Fonte: Arquivo de pesquisa.

Além disso, as crianças menores muitas vezes são impedidas de participar do jogo de futebol por não serem consideradas aptas, na opinião das crianças maiores (1º e 2º anos), que “mandam no jogo”. Durante o período de observação, constatei que apenas um menino do Infantil V participava do jogo, pois ele era considerado forte pelos demais e se destacava no jogo. Negrine (2014), em seus estudos acerca das brincadeiras das crianças em espaços abertos, destaca que o jogo infantil no pátio de escolas revela também o poder que algumas crianças exercem sobre outras. O autor acrescenta que “[...] as atividades nesses espaços, quando não há adultos por perto preparados para intervir, não são tão livres como pode

aparentemente parecer. Às vezes a lei do mais forte, do mais ávido ou do mais informado predomina na relação [...]” (NEGRINE, 2014, p. 142).

A área ao ar livre possui espaço amplo, algumas árvores de médio porte e equipamentos de parque, como: caixa de areia, escorregador, balançador, trepa - trepa e gangorra. A maior parte da área de parque é revestida com piso de pedra. Nesse espaço, onde acontece o recreio diariamente, as crianças realizam diversas brincadeiras e brincar de pega-pega é a principal delas. A área destinada à atividade do recreio na Escola Universo Infantil é composta pelo pátio coberto e espaço ao ar livre, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1 – Planta baixa da área destinada ao recreio na Escola Universo Infantil



Fonte: Arquivo de pesquisa

Durante o recreio, as crianças não contam com materiais ou brinquedos que deem suporte às suas brincadeiras, como: cordas, bambolês, jogos de encaixe, baldes de areia, pás, garrafas, observando-se apenas a disponibilidade de bolas para o jogo de futebol no pátio. Devido à falta de brinquedos e materiais, muitas vezes as crianças coletam nas lixeiras da escola, restos de embalagens dos alimentos consumidos na hora do lanche, para serem utilizadas nas brincadeiras, como pode ser observado na fotografia abaixo:

Foto 9 – Crianças utilizando embalagem para brincadeira com água



Fonte: Arquivo de pesquisa.

É importante ressaltar que:

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. [...] Nessa perspectiva, as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição. (BRASIL, 1998, p. 70).

Além da ausência de brinquedos, muitos equipamentos do parque infantil estão quebrados. Observei em vários momentos as crianças maiores tentarem, sem sucesso, consertar o balançador ou gangorra que estavam com as cordas quebradas. A falta de manutenção nesses equipamentos oferece muitos riscos de acidentes às crianças, que os escolhiam para brincar.

Foto 10 – Balanço com a corda quebrada



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 11 – Gangorra com corda quebrada



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 12 – Casinha sem escorregador



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 13 – Equipamentos quebrados



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Segundo Harada, Pedreira e Andreotti (2003, p. 383),

Os acidentes na infância envolvem vários segmentos populacionais, com peculiaridades marcantes em relação à faixa etária, local de ocorrências e características ou circunstâncias em que se desenvolvem. Nesse contexto, os parques infantis e seus brinquedos podem representar um perigo para as crianças quando não se encontram adequadamente estruturados, sendo esse problema frequentemente ignorado pelos responsáveis. Todavia, observa-se que, na maioria das vezes, esses eventos poderiam ser evitados com medidas simples de prevenção.

As referidas autoras sugerem que os parques infantis sigam as recomendações de segurança de parques infantis, baseadas no Plano de Ação Nacional para Prevenção de Acidentes em *Playgrounds* (EUA) do ano 2000<sup>28</sup>, a saber: designar a idade apropriada para uso de cada brinquedo do parque infantil; instalar superfícies apropriadas em baixo e ao redor dos brinquedos; realizar supervisão adequada para crianças nos parques infantis, principalmente quando estão subindo, balançando e escorregando nos brinquedos; realizar adequada manutenção dos parques infantis. As inspeções sugeridas são as seguintes: a diária, a registrada (realizada a cada 1 a 3 meses) e a inspeção certificada que deverá ser realizada por profissional especializado a cada 8 a 12 meses. Os problemas observados devem ser comunicados imediatamente aos responsáveis pelo parque e, se necessário, ele deve ser interditado.

É interessante destacar que, apesar de ser uma área relativamente ampla, o espaço onde acontece o recreio parece se reduzir quando se constata o número de crianças que o

<sup>28</sup> National Center for Injury Prevention and Control. National Program for Playground Safety [serial online] Available from: URL: <http://www.uni.edu/>. No Brasil, existem as especificações sugeridas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) por meio da NBR16071-2, que especifica os requisitos de segurança para os equipamentos de playground. A Norma Técnica aplica-se aos equipamentos para uso em escolas, creches, áreas de lazer públicas (praças, parques e áreas verdes), restaurantes, buffets infantis, shopping centers, condomínios, hotéis e outros espaços coletivos similares.

frequenta: em média 130 crianças, provenientes das turmas de Infantil V, 1º e 2º anos. O elevado número de crianças e a quase ausência de adultos no tempo de recreio se transformam um grave problema nesse tempo da rotina. Durante o período de observação, constatei que apenas um ou dois adultos permanecem com as crianças nesse espaço, geralmente as funcionárias ligadas ao trabalho desenvolvido na cozinha e/ou serviços gerais. O corpo docente, durante a atividade do recreio, dirige-se à sala dos professores, como já mencionado. De dentro desta sala, é possível ouvir o barulho ensurdecedor que vem do exterior; é comum alguma criança bater à porta da sala dos professores para se queixar de acontecimentos ocorridos no recreio – conflitos, acidentes, violência física – e solicitar a ajuda de algum deles e quase sempre não são atendidas.

É oportuno dizer que a principal funcionária responsável por todas as crianças durante o tempo do recreio (20 minutos) é a cozinheira da escola, Paulina<sup>29</sup>, que tem 64 anos de idade, aposentada, e atualmente está contratada pela Prefeitura. Ela completou o Ensino Médio e trabalha na escola há sete anos. No período do recreio, Paulina permanece a maior parte do tempo sentada, observando, de maneira distante, as crianças.

A constatação da ausência de acompanhamento pedagógico durante a atividade do recreio na escola pesquisada corrobora os dados encontrados por Leitão (2011), em pesquisa também realizada em uma instituição pública de Educação Infantil de Fortaleza. A pesquisadora verificou que parece não haver o entendimento da direção da escola sobre a necessidade de se repensar e rever as intenções educacionais referentes a essa atividade da rotina. “Parece que não há a intenção de se considerar o momento do recreio como um tempo e um espaço em que as crianças possam expressar atitudes, relacionamentos e trocar experiências.” (LEITÃO, 2011, p. 90).

Na instituição pesquisada, a atividade do recreio apresenta-se, para muitas crianças, como um momento de insegurança, medo, tensão, principalmente para as crianças menores, as mais vulneráveis. Além disso, convém mencionar que a ausência de acompanhamento profissional nesse tempo da rotina fere o direito à proteção, direito fundamental, de todos os meninos e meninas que frequentam instituições de Educação Infantil.

Por último, em relação aos aspectos ligados à limpeza e cuidados com o espaço, as funcionárias da escola demonstram esforço para manter todas as dependências da

---

<sup>29</sup> Nome fictício.

instituição limpas, mas nem sempre isso é possível, pois são poucos funcionários para esse setor.

#### 4.1.3 Funcionamento

A Escola Universo Infantil funciona nos turnos manhã e tarde, nos seguintes horários: manhã de 07h15min às 11h15min e tarde de 13h15min às 17h15min. Vale ressaltar que esses são os horários registrados no Regimento Escolar da Instituição. Entretanto, durante o período observado, no turno vespertino, constatei que o horário praticado é de 13h às 17h, respeitando, dessa maneira, o atendimento à criança de, no mínimo quatro horas diárias para o turno parcial, conforme determina a Lei 12.796/2013<sup>30</sup>.

A instituição oferece turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, funcionam as turmas denominadas Infantil III, IV e V, com crianças de três, quatro e cinco anos, respectivamente. No Ensino Fundamental, nos dois turnos, são atendidas as crianças que frequentam os 1º e 2º Anos. O Quadro Nº 01, a seguir, informa a distribuição das turmas e a quantidade de crianças matriculadas por grupo, nas duas etapas da educação oferecidas pela escola.

Quadro 1 – Número de turmas no ano de 2014

TURMA	Nº DE TURMAS			Nº DE CRIANÇAS		
	MANHÃ	TARDE	TOTAL	MANHÃ	TARDE	TOTAL
INFANTIL III	2	1	3	38	18	56
INFANTIL IV	2	3	5	41	58	99
INFANTIL V	3	3	6	55	59	114
1º ANO	3	3	6	53	53	106
2º ANO	2	2	4	41	38	79
<b>TOTAL</b>	12	12	24	228	226	454

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>30</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

A escola conta com 45 funcionários, dos quais sete são profissionais terceirizados<sup>31</sup> e oito professores substitutos. A diretora, coordenadora, supervisora e professores possuem graduação em Pedagogia. Em relação à formação dos professores, somente o professor de Educação Física difere dos demais, pois possui graduação na área de atuação. Vale salientar, que as aulas de Educação Física são destinadas somente às crianças do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Dados sobre a quantidade e formação dos profissionais da Escola Universo Infantil

<b>FUNÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
Professores	32	Pedagogia Educação Física (01)
Diretora	01	Pedagogia
Coordenadora Pedagógica	01	Pedagogia
Supervisora	01	Pedagogia
Agentes administrativos	04	Ensino Médio
Secretária	01	Ensino Médio
Serviços Gerais	03	Ensino Fundamental
Cozinheiras	02	Ensino Médio/ Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa.

#### **4.2 A proposta pedagógica da instituição e o planejamento das atividades**

A escola possui uma Proposta Pedagógica que, conforme a coordenadora, orienta o trabalho desenvolvido com as crianças na instituição. É importante salientar que a proposta pedagógica é o documento norteador das ações nas creches e pré-escolas. “É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa.” (FARIA; SALLES, 2007, p. 20). De acordo com a coordenadora, a proposta pedagógica necessita ser atualizada, pois o documento foi elaborado no ano de 2011 e,

<sup>31</sup> A escola conta com funcionários de empresas terceirizadas contratadas pela Prefeitura: três zeladoras e quatro agentes administrativos.

exclusivamente, por ela. Na escola, o documento é mantido no armário da referida profissional, que tem o poder de autorizar ou não a consulta ao documento.

No tópico referente à elaboração de propostas pedagógicas, a LDBN<sup>32</sup>, determina que:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] (BRASIL, 1996, p. 05).

A construção da proposta pedagógica, conforme relatada pela coordenadora da instituição, parece cumprir apenas uma função burocrática. A ausência de participação dos professores, das famílias e das crianças na elaboração do documento viola o direito à participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. É válido ressaltar que “[...] a forma como se dá a construção da proposta pedagógica [...] bem como o que é feito com ela após a sua sistematização, expressam a importância que lhe é atribuída.” (ANDRADE, 2007, p. 87).

Para o planejamento das atividades, as professoras dispõem de um terço<sup>33</sup> da jornada de trabalho, sem interação com as crianças. Conforme explica a Professora da turma Infantil V:

O tempo de planejamento é o tempo normal da aula, né? O tempo todinho: de 7 até às 11. Ou de 13 às 17h. Por exemplo: eu trabalho de 2ª a 6ª nos dois períodos. Então, na parte da manhã eu dou aula 2ª, 4ª, 5ª e 6ª. Na 3ª feira pela manhã, é livre para planejamento. [...] No caso da tarde, é na 4ª feira à tarde. Então eu tenho o período de 3ª feira pela manhã para planejar Infantil 4, pela manhã. E 4ª feira à tarde para planejar a semana inteira do Infantil 5. O terço da tarde é na 5ª feira... Que vai de 13h até 10 para as 15h, que é o recreio. Aí nessa hora também nessa hora dá pra planejar, corrigir atividades deles, fazer planejamento de atividades... (VALÉRIA, professora)

A professora Valéria destaca, ainda, que os conteúdos trabalhados com as crianças são determinados pela coordenação, como mostram os trechos da entrevista a seguir:

<sup>32</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Título IV – Da Organização da Educação Nacional.

<sup>33</sup> Conforme a Lei 11.738/2008, “Lei do Piso” de 16/07/2008 (Art. 2º), que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, na composição da jornada de trabalho deve-se observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, 1/3 da jornada deverá ser utilizada para preparação de aulas, planejamento e demais atividades fora da sala (BRASIL, 2008a).

Pesquisadora: Como é realizado o planejamento das atividades que você desenvolve com as crianças?

Valéria: O planejamento é feito em cima dos conteúdos programáticos, né?

Pesquisadora: Como são esses conteúdos?

Valéria: Os conteúdos são dados pela coordenação, né? Eu não trago nada por mim... Todo conteudozinho é dado pela coordenação e a gente tem que trabalhar em cima desses conteúdos. Então, todo mês você tem aquele conteúdo “X” e você trabalha aquele conteúdo, né? No mês de fevereiro, março... Aí tem as datas comemorativas, a questão dos numerais. Nesse mês você vai dar o numeral “8” e “9”, né? No outro você já vai trabalhar o “10” e “11”, você vai trabalhando aos poucos esses números. (VALÉRIA).

Sobre o planejamento das atividades realizado pelas professoras a coordenadora esclarece que:

Todos os meses a gente se reúne, eu coloco mais ou menos o que acho que deveria ser feito. Eu organizo, na verdade, um programa que a escola tem. E na verdade, dentro da Resolução Nº 05, nós não podemos fazer isso... Mas, eu faço aqui na escola, mais por uma questão... Para as professoras terem um direcionamento do que trabalhar com as crianças, né? A gente discute o que vamos trabalhar com eles, e aí vão surgindo dentro disso outras sugestões que as professoras colocam – e que fazem, fica bem interessante o trabalho depois, que tem um bom resultado. (RENATA, coordenadora pedagógica).

Os trechos das entrevistas apresentados revelam como o processo de elaboração do planejamento pedagógico das professoras é desprovido de escuta e de autonomia. A maioria das decisões é tomada pela coordenadora pedagógica, que assume centralidade no processo. Às professoras é destinado o papel de executoras do que foi planejado, em um processo caracterizado pela ausência de reflexão e crítica sobre as práticas desenvolvidas na instituição. Nesse contexto, as crianças, que deveriam ser o centro do planejamento curricular, conforme as DCNEI, têm suas necessidades, interesses e falas negadas nas decisões que envolvem suas experiências cotidianas. Destarte, “[...] a criança que aparece é uma criança passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada a dizer ou expressar.” (OSTETTO, 2012, p. 180).

A coordenadora pedagógica, por sua vez, demonstra ter conhecimento das determinações legais, especificamente das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009); no entanto, não as considera no momento do planejamento pedagógico com as professoras. Essa situação parece revelar a resistência dos profissionais ao processo de assimilação das determinações legais, estabelecidas pelo Estado. Sobre esse aspecto, as pesquisadoras Ezpeleta e Rockwell (2007), ao adotarem a ideia da *construção social* da escola, destacam que essa construção, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma aversão local e particular neste movimento.

A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 133).

### **4.3 A sala observada**

As observações realizadas na sala do Infantil V possibilitaram identificar os seguintes tempos da rotina: acolhida, cópia da agenda, tarefa, lanche, recreio, “tarefa” e saída. Contudo, segundo a proposta pedagógica da escola, a rotina das crianças da Educação Infantil deve ser constituída dos seguintes tempos: tempo da acolhida, tempo da oralidade, tempo de aquisição da escrita, tempo de aquisição da leitura, tempo de atividades diversificadas e tempo do recreio. Sobre o tempo do recreio, o documento explicita que esse é o período da rotina em que as crianças têm a opção de usufruir do playground e de brinquedos, como: bolas, bambolês, cordas etc.

#### **4.3.1 Acolhida**

Algumas crianças começam a chegar à escola antes mesmo do horário de abertura do portão, às 12 horas e 50 minutos. Elas aguardam do lado de fora da instituição, acompanhadas de suas mães, pais ou outros responsáveis. Na recepção das crianças, próximas ao portão, ficam as funcionárias do serviço de limpeza da escola que são responsáveis pela entrada e saída das crianças.

Quando o portão se abre, às 13 horas, as crianças se dirigem ao pátio. No local há uma caixa de som e um microfone e, todos os dias, acontece uma acolhida na qual participam as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Durante esta atividade da rotina, as crianças devem permanecer sentadas, em filas, de acordo com a turma de referência. Depois de todas sentadas enfileiradas, aguardam a chegada da coordenadora pedagógica ou de alguma professora que realiza a acolhida dos grupos.

Por volta de 13h10min, a sirene toca. A coordenadora deseja boa tarde a todos. Solicita que todos fiquem em silêncio e inicia uma oração (Pai Nosso). As crianças são convidadas a orar e agradecer pela vida de todos ali presentes, inclusive das professoras. Depois a coordenadora convida uma criança para cantar ao microfone.

O conteúdo da interação da coordenadora com as crianças é basicamente composto por ordens e disciplinamentos. Todas necessitam ficar sentadas enfileiradas e em silêncio. Apenas quando solicitadas podem se manifestar. Mesmo com as ordens da coordenadora, as crianças transgridem e realizam brincadeiras entre elas. Passados em média 15 minutos as crianças são orientadas a aguardar a professora para só assim se dirigirem à sala. As crianças são organizadas em filas e seguem a professora até a sala. Cada professora possui a chave da porta da sua sala. (NOTAS DE CAMPO, 10/11/2014).

Durante os dez minutos que antecedem a fala da coordenadora ou de alguma professora, as crianças aproveitam para interagir, conversar e algumas utilizam os equipamentos do parque.

Foto 14 – Meninas conversando no pátio antes da acolhida



Fonte: Arquivo da pesquisa.

#### ***4.3.2 Cópia da agenda***

Ao chegarem à sala, as crianças novamente se organizam em fileiras. Depois de escolher um lugar, cada criança retira da mochila sua agenda, comportamento esse que parece ser automático. Enquanto conversam, as crianças pegam a agenda e procuram a data do dia para iniciar a cópia, que se caracteriza por uma exercitação mecânica. A professora escreve no quadro a agenda do dia:

- ACOLHIDA
  - LEITURA DE PALAVRAS COM FINAL ÃO
  - ATIVIDADE AVALIATIVA
- ASS: \_\_\_\_\_

Foto 15 – Criança copiando a agenda



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Durante o período de observação do grupo, percebi que as crianças passam, em média, todos os dias, de 30 a 40 minutos na atividade de cópia da agenda. Algumas crianças logo que terminam de copiar, circulam pela sala, brincam com o lápis, com a borracha ou até mesmo com a própria cadeira. Esse é um tempo da rotina permeado por tensões e ameaças. As crianças apresentam vários sinais de resistência à atividade, que não são consideradas pela professora, como mostra a nota de campo:

Uma criança levanta da cadeira e inicia uma conversa com um colega. Ao perceber esse movimento a professora diz: “Quem já terminou tem que ficar sentado!”. Minutos depois aparece uma aranha na sala. A presença do animal chamou a atenção do grupo. Uma criança gritou. Segundos depois, todas as crianças foram observar a aranha. Não demorou muito para que a professora repreendesse o grupo: “Já está bom! Pronto, todos para as cadeiras!”. Uma criança que estava sem chinelos também foi chamada a atenção pela professora: “Cadê suas chinelas? Tenha modos! Seus pés estão todos sujos!” O tempo de cópia da agenda já chegava a quase uma hora. A professora exercia certa pressão para que as crianças terminassem de escrever: “Eu vou apagar, viu?” “Hoje vocês começaram uma hora e dez e já são quase duas horas!” A professora começou a apagar as primeiras letras das palavras que havia escrito no quadro. As crianças que não tinham terminado, demonstrando preocupação, pegaram o lápis e terminaram de copiar a agenda do dia. (NOTAS DE CAMPO, 17/11/2014).

A cópia da agenda ocupa um lugar de destaque na rotina das crianças do Infantil V. A realização dessa atividade diariamente parece ter a função de apenas preencher o tempo da rotina ou até mesmo de punir crianças e inibir conversas.

A professora tenta conter a fala e o movimento das crianças, dizendo: “**Se não copiar a agenda, não vão para o recreio, vão ficar aqui!**” É possível perceber que copiar a agenda tem a função de preencher o tempo das crianças. O tempo de cópia já dura 55 minutos. As crianças terminam a atividade em tempos diferentes. Aquelas que logo concluem devem permanecer sentadas, esperando os demais. A interação da professora com as crianças resume-se em tentar controlá-las; separando as crianças envolvidas em algum conflito, subtraindo delas objetos utilizados em alguma brincadeira. As crianças passam um longo tempo de espera e ociosidade. Há uma tentativa explícita das crianças de realizar alguma brincadeira, interagir.

Observo uma menina que trouxe uma boneca ela retira lentamente o brinquedo da mochila, seus olhos se direcionam a professora, a menina parecia ter receio de que a professora pegasse sua boneca, como havia feito com os objetos das outras crianças. Durante um curto período de distração da professora, a menina de maneira encorajada, retirou a boneca da mochila. Mas não demorou muito para que a professora observasse a cena e repreendesse a criança, dizendo: “quem mandou? Pode guardar a boneca, se não eu guardo!” (NOTAS DE CAMPO, 04/12/2014 – Infantil V).

É oportuno registrar que a oferta de brinquedos na sala era escassa, quase não existia, e as crianças quase sempre traziam algum brinquedo de casa. Geralmente esses brinquedos eram carrinhos, bonecas e bonecos pequenos, que cabiam na mochila. Na sala, havia apenas um balde grande com poucos brinquedos quebrados, como pode ser observado na fotografia abaixo:

Foto 16 – Balde com brinquedos da sala



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A brincadeira, que deveria ser um dos eixos norteadores das experiências na Educação Infantil (BRASIL, 2009), acontece com hora marcada na rotina das crianças da sala observada. Contudo, mesmo com as proibições, as crianças, algumas vezes, rompem com essa rotina e brincam, mesmo que esse não seja o desejo da professora. Situação semelhante foi descrita por Martins (2009, p. 139), a autora constatou em seus estudos que “[...] as brincadeiras mais presentes em sala de aula são as espontâneas, vividas clandestinamente durante quase todas as atividades propostas pela professora e as permitidas por ela nos momentos de espera”.

### 4.3.3 “Tarefa”

Após a cópia da agenda, a professora diz que todos devem permanecer nas cadeiras para a realização da tarefa; ela então anuncia a tarefa que será realizada. Este momento da rotina parece ser considerado muito significativo para a docente e mais uma vez é exigido das crianças que elas se concentrem e tenham atenção. Esse é um tempo em que prevalecem as atividades na área de linguagem escrita. A professora demonstra claramente a preocupação com a alfabetização das crianças em detrimento de outras experiências, como pode ser observado no trecho abaixo:

Às 14h inicia-se outra atividade, também de escrita. A professora organiza as crianças de modo que todos fiquem de frente para o quadro. A atividade consiste em, por meio de um desenho realizado no quadro pela professora, as crianças devem adivinhar qual a letra inicial da palavra correspondente ao desenho, e ainda dizer a quantidade de sílabas da referida palavra. A professora parece satisfeita quando as crianças dizem o número de sílabas. Exclama: **“Olha aí, tudo sabendo ler no Infantil V, imagine quando chegarem no primeiro ano!”**. [...] Durante a escrita das palavras, as crianças sempre recorrem à professora para se certificar de que estão escrevendo corretamente. No entanto, percebo que algumas crianças, contrariam a ordem estabelecida e realizam brincadeiras. Ao perceber o movimento de duas crianças, a professora fala: “Você não leva nada a sério! Você não leva a sua agenda a sério, você não leva a sua tarefa a sério! Só quer saber de brincadeira. Vou falar com a sua mãe! Em seguida, a professora muda a criança de lugar com o objetivo de evitar a interação e a brincadeira. (NOTAS DE CAMPO, 26/11/2014 – Infantil V).

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), a Educação Infantil sempre teve um caráter pedagógico, mas este foi negado, através do binômio cuidar e educar. Para ele, as instituições assistencialistas, embora consideradas não educativas, na verdade foram construídas para os pobres, com proposta curricular orientada para a submissão, e as pré-escolas assumidamente para os ricos. Com a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a forma encontrada para considerá-la oficialmente educativa foi seguir o modelo tradicional de ensino. Nesse sentido, emerge a tentativa explícita de disciplinamento dos corpos das crianças e de escolarização na sala e durante as atividades propostas, na tentativa de conter a espontaneidade infantil que parece ameaçar a autoridade adulta.

Ao privilegiar o ensino sistematizado, o trabalho na mesa e cadeira, a cópia, a “tarefa”,

As escolas infantis passaram a cada vez mais a abandonar seus saberes práticos e teóricos para aderir ao modelo oficial de escola, submetendo-se a regras que não lhe diziam respeito. Sem se dar conta de que poderiam contribuir para a reflexão sobre a educação do ensino fundamental a partir das suas próprias construções, a escola infantil se submeteu. Afinal, ela sempre foi colocada hierarquicamente em um lugar de subserviência e submissão com relação ao ensino fundamental, achando que, para se tornar escola, deveria imitar as práticas da escola. (BARBOSA, 2013, p. 78).

Foto 17 – Parede da sala do grupo Infantil V



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O momento da tarefa transcorre até o horário do lanche, podendo, no entanto, ter continuidade após a alimentação das crianças. O tempo médio utilizado na rotina para a realização da tarefa é de 30 a 40 minutos.

#### **4.3.4 Lanche**

Aproximadamente às 14h30min as crianças seguem em fila para o lanche, que é servido no refeitório da escola. As professoras ajudam a servir o lanche, mas não lancham com as crianças. Como já referido, as crianças do Infantil V lancham juntamente com outras turmas, também de Infantil V. É importante ressaltar que as crianças não lavam as mãos antes da refeição, fato que revela a desvalorização das práticas relativas à higiene e aos cuidados das crianças.

“As professoras ficam em pé observando quem está lanchando, mas nem um diálogo é estabelecido com as crianças. A função assemelha-se a de um vigilante. O tempo do lanche dura aproximadamente oito minutos.” (NOTAS DE CAMPO, 24/11/2014).

Biscoitos tipo cream cracker, suco, frutas, leite, sopas, pão e ovos são os alimentos mais oferecidos. O índice de rejeição alimentar é elevado; poucas crianças apreciam a comida e raras são aquelas que repetem o lanche, existindo, casos de crianças que apenas observam o alimento servido e nada comem. A ausência de estímulos por parte dos adultos e a pouca variedade dos alimentos são fatores que possivelmente contribuem para a pouca aceitação do lanche pelas crianças.

Ao saírem do refeitório, as crianças retornam para a sala de atividades e realizam o chamado “lanche da sala”. Nesse lanche são consumidos os alimentos trazidos de casa, fato

que provavelmente explica também o pouco interesse pelo lanche da escola. O momento do lanche na sala parece ser um momento de um pouco mais de liberdade para as crianças; elas compartilham o que trazem e conversam entre si, mesmo que brevemente, conforme mostra o trecho a seguir:

Às 14h25min é hora do lanche, as crianças seguem até o refeitório. O lanche nesse dia é sopa de frango. Somente duas crianças comem. As professoras permanecem com as crianças nesse momento, mas não as estimulam, apenas ficam em pé observando ou garantindo que as crianças permaneçam sentadas. A professora disse em um comentário que as crianças gostam mesmo é de “xilito e refrigerante” e que “tem criança que nunca comeu o lanche da escola.” Às 14h32min as crianças retornam à sala. Foram exatamente sete minutos de permanência no refeitório. Na sala, as crianças tiram o lanche de dentro da mochila, lanche que trouxeram de casa. A professora diz: **“Quem trouxe lanche de casa é hora de lanchar, quem não trouxe termina a tarefa!”** Da mochila, as crianças tiram: refrigerantes, biscoitos, salgadinhos, bolos, iogurtes e achocolatados. Algumas crianças também ficam sem lanchar. Aquelas crianças que já terminaram de lanchar iniciam uma brincadeira dentro da sala. Percebo que as crianças demonstram pressa em concluir o momento do lanche para usufruírem mais tempo de brincadeira. (NOTAS DE CAMPO, 08/12/2014).

Logo após o lanche na sala, minutos que antecedem o recreio, é possível ver crianças na porta aguardando o toque da sirene. O recreio é ansiosamente aguardado por todos. Geralmente, a professora ao observar as crianças na porta, diz que é para todos aguardarem sentados até tocar. Quando toca, as crianças saem da sala correndo.

#### **4.3.5 Recreio**

Esse parece ser o tempo da rotina mais esperado pelas crianças. O tempo destinado a essa atividade é de vinte minutos diariamente, e sempre após o lanche. Como já referido anteriormente, a professora da turma não acompanha as crianças nesse momento da rotina. As crianças do Infantil V ficam juntas com as crianças dos 1º e 2º Anos.

Minhas primeiras impressões ao observar o recreio foram registradas no diário de campo:

Por onde começar? O que observar nesses vinte minutos? Apesar de ter um roteiro de observação, o número de crianças compartilhando/disputando o espaço me impressiona. Tento encontrar as crianças de cinco anos, busco saber onde elas estão, com quem brincam, como brincam, que espaços são explorados etc. Observo as crianças maiores tentando consertar um equipamento do parque que está quebrado, na tentativa de resgatá-lo e construir uma brincadeira. Não está sendo fácil. O barulho é ensurdecador. As crianças correm intensamente, a sensação que tenho é a de que elas necessitam extravasar energias. (NOTAS DE CAMPO, 30/10/2014)

Durante as observações dos recreios na escola, presenciei muitos acidentes com as crianças, inúmeros conflitos e violência física. A nota de campo abaixo registra um episódio vivenciado durante o período de observação:

O momento mais tenso foi quando observei um menino cair de um equipamento e machucar seus testículos. Olhei para os lados e não vi nenhum adulto, somente eu. Deixei o caderno de lado e fui ajudar a criança que chorava, demonstrando sentir muita dor. Conversei com a criança, tentei acalmá-la, as outras crianças também tentaram ajudar. Alguns instantes depois, uma professora que estava na sala ao lado ouviu o choro da criança e resolveu sair da sala. Ela chamou a funcionária dos serviços gerais, que apareceu para levar a criança até a sala dos professores. Conte para ela o que aconteceu, ela exclama: “esses meninos são muito danados, ficam correndo!”. Parecia que a própria criança era culpada pelo ocorrido. (NOTAS DE CAMPO, 10/11/2014).

Diante de um contexto caracterizado pela ausência de adultos, a minha presença no período de observação, tornava-se importante para as crianças, especialmente quando necessitavam de algum auxílio. É interessante destacar que apenas uma ajuda, aparentemente algo trivial e perfeitamente esperado de um adulto, parecia suficiente para que as crianças me percebessem como “legal”. É o que se pode perceber no episódio a seguir:

[...] No recreio, de adulto apenas eu e uma funcionária do serviço de limpeza da escola. Percebo que uma criança caiu e se machucou durante uma brincadeira de corrida. As outras crianças olham para mim como se tivessem pedindo ajuda, deixo o meu diário e ajudo a criança que estava caída a levantar, converso um pouco com ela, na tentativa de acalmá-la. Outra criança puxa a minha blusa e diz: “**Ei, tu é legal!**” Agradeço e levo a criança com o joelho machucado até a funcionária que observa as crianças no recreio. Depois a criança foi levada para a sala dos professores. “Esse é o momento de recreio do professor”, lembrei da fala da coordenadora. Como pesquisadora, mais uma vez senti as dificuldades de estar naquele espaço, pois de repente estava “sozinha”, observando o recreio das crianças e me sentindo responsável por todas elas. Pensava sobre o meu papel naquele contexto e nas necessidades das crianças, que já percebiam em mim alguém que pudesse ajudá-las de alguma forma. (NOTAS DE CAMPO, 14/11/ 2014).

Vale destacar que a Secretaria Municipal de Educação do Município, nas Diretrizes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil (SME, 2014), destaca que o **tempo do parque** é um dos “tempos que não podem faltar” na rotina. Conforme o documento:

O tempo do parque deve ser pensado como um momento de brincadeira livre, na rotina diária, no sentido de ser permitido às crianças escolher a brincadeira, o parceiro, o enredo, como também, dirigir e controlar sua atividade. Assim, ele é compreendido para além do uso do espaço com equipamentos lúdicos, é a oportunidade de brincar livremente, seja na sala de atividades, no pátio, na área verde, entre outros espaços. **O papel do professor deve ser o de propor espaços estruturados (os cantinhos), oferecer brinquedos e materiais diversificados, além de tempo cronológico suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças.** Vale ressaltar que nas escolas que possuem turmas de Educação infantil e Ensino Fundamental (preferencialmente, o atendimento parcial), o recreio

é um espaço-tempo da rotina que acontece, geralmente, após a higiene e alimentação das crianças, e se constitui uma excelente oportunidade de movimentação corporal ampla (correr, jogar bola, pular corda, amarelinha, jogar carimba), de interagir com outras crianças e adultos, devendo ser garantido de forma segura e organizada pela escola, sempre sob a supervisão de profissionais. Nesse sentido, constitui-se como tempo pedagógico no qual a criança também aprende e se desenvolve. Embora o recreio aconteça no espaço de intervalo do professor, a escola deverá garanti-lo em continuidade da rotina escolar da criança, não devendo ultrapassar 20 minutos (SME, 2014, p.15).

É interesse observar no trecho do documento apresentado acima, que mesmo diante de muitos aspectos positivos, exista uma delimitação tão rígida quanto ao tempo de duração do recreio – no máximo vinte minutos.

De fato, embora com muitos aspectos negativos apontados pelas crianças e constatados na observação, o recreio no contexto da escola pesquisada constitui-se como a uma das poucas oportunidades na rotina para a realização de brincadeiras e interações, elementos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, de acordo com Vygostsky (2007).

A regulação dos tempos das crianças na escola por meio das imposições realizadas pelos adultos revela o quanto os profissionais da instituição lidam de forma adultocêntrica com os elementos que envolvem a temporalidade e a ludicidade da criança, no espaço institucional. Sarmiento (2005) lembra que a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância, que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos e, ainda, da desqualificação das vozes das crianças na configuração dos seus mundos de vida. O autor destaca o processo de colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças que acentua os paradoxos da condição social da infância na contemporaneidade.

É durante o recreio que as crianças conversam, encontram amigos, negociam papéis, realizam movimentos amplos, cantam, imaginam, transgridem, escolhem com quem brincar e do que brincar e produzem culturas infantis (DELALANDE, 2011).

Em seguida, alguns registros fotográficos de brincadeiras realizadas pelas crianças:

Foto 18 – Brincar de pular



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 19 – Brincar de empurrar



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 20 – Brincar de pintar



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 21 – Brincar com areia



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 22 – Brincar de construir pulseiras



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 23 – Brincar de futebol



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Transcorridos os vinte minutos na área externa, a sirene toca anunciando o fim do recreio e todos devem retornar às suas salas de referência. Algumas crianças correm em direção ao bebedouro para matar a sede; nenhuma possui copo individual e compartilham as

saídas de água do equipamento, sem cuidados higiênicos. Muitas ficam cobertas de suor e areia, pois a área de parque, especialmente no período vespertino, fica bastante ensolarada. Nesse contexto a professora reaparece com a chave da porta da sala na mão. Ela sinaliza para que as crianças voltem à sala. É hora de acalmar o grupo. As crianças entram na sala e logo procuram sua cadeira para sentar.

#### 4.3.6 “Tarefa”

O momento da rotina que sucede o tempo do recreio é marcado pela tentativa da professora de acalmar as crianças.

Às 15h20min as crianças retornam à sala. Parece que elas gostaram do recreio de hoje. Algumas comentam: **“O recreio hoje foi legal!”** e **“A gente fez um bocado de brincadeira!”** A chegada à sala, após o recreio, é sempre marcada pela tentativa da professora de acalmar as crianças. A professora observa as crianças e faz o seguinte comentário: “Se quiser fazer alguma coisa com essas crianças tem que ser feito logo, antes do recreio, depois do recreio eles ficam assim, tudo agitado! Olha as pernas da Beatriz, cheia de areia! Olha a cara deles!” A professora parece incomodada com a forma com que as crianças voltam do recreio, e mais ainda pela dificuldade de conter o grupo. (NOTAS DE CAMPO, 10/12/2014).

Nesse tempo da rotina, as crianças realizam atividades do livro didático relacionadas à aquisição da linguagem escrita. Durante o período de observação, constatei que, esporadicamente, ocorriam experiências com massa de modelar e/ou com livros de histórias, como é o caso relatado a seguir:

A professora decide ler uma história para as crianças, “A Branca de Neve”. As crianças continuam enfileiradas e a professora, em pé, inicia a leitura. O livro, por ser de tamanho pequeno, não permite que as crianças observem as ilustrações. Dessa forma, muitas crianças levantam das cadeiras para ficarem mais próximas do livro. A professora não permite que as crianças saiam de suas cadeiras. A leitura é interrompida diversas vezes, intercalam-se os trechos da história com as ordens. Ao terminar a leitura, a professora sugere que o livro passe por cada criança, assim aconteceu. Em seguida, ela chama o grupo para realizar uma dramatização da história. As crianças gostam da ideia! Inicialmente a professora pergunta quem vai ser cada personagem, mas no decorrer do processo, ela assume a centralidade e escolhe quem vai assumir cada personagem com suas respectivas falas. Depois da dramatização, a professora diz que todos devem pegar o livro para fazer a tarefa da página 110. Ela escreve o número no quadro e diz que é para cada criança achar a página no livro: “Vocês devem procurar a página no livro que é para poder aprender!” As crianças procuram a página e iniciam a atividade de escrita. Segundo a professora, eles precisam terminar o livro. As crianças fazem atividade de escrita até a hora da saída. (NOTAS DE CAMPO, 08/12/2014).

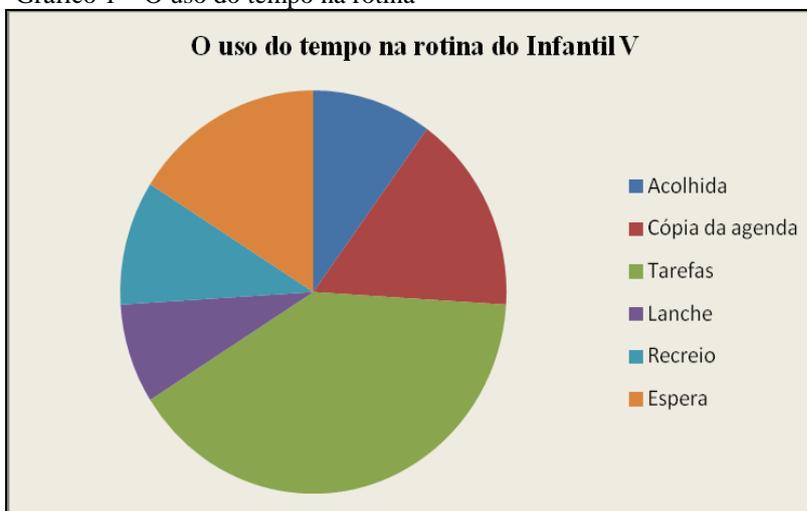
#### 4.3.7 Saída

Após a realização das atividades, mencionadas acima, as crianças vivenciam consideráveis períodos de espera e ociosidade. Esse tempo é caracterizado pela ausência de propostas de atividades e pela presença marcante de controle e disciplinamento, pois as crianças devem permanecer sentadas até a hora da saída. O grupo apresenta sinais de resistência à situação imposta; empurram a mesa de um lado para o outro, balançam a cadeira, conversam baixinho com o colega do lado e, alguns, arriscam-se a retirar o brinquedo da mochila. Tudo isso ocorre sob os olhares repressores da professora, que usa esse tempo para organizar os materiais da sala e seus pertences.

Algumas crianças, por necessitarem do transporte escolar, saem mais cedo, em média 15 minutos antes. As outras aguardam o toque da sirene, avisando que é hora de ir para casa. As crianças saem da sala correndo. De um modo geral, as observações da rotina do grupo parecem revelar que tanto as crianças como a professora desejam o momento de ir embora da instituição.

O gráfico, abaixo, mostra o uso do tempo pelas crianças do Infantil V, na rotina observada. É notável como as atividades gráficas, envolvendo a aquisição da linguagem escrita são preponderantes no uso do tempo das crianças. Contrariamente, o tempo destinado às brincadeiras ocupa uma fatia mínima, representada no gráfico pela atividade do recreio. A ausência de outras oportunidades para a realização de brincadeiras na escola provavelmente ajudam a entender a extrema importância dada pelas crianças a essa atividade da rotina. Outro aspecto que merece destaque é o tempo de espera e ociosidade, que acontece especialmente no período após a atividade do recreio.

Gráfico 1 – O uso do tempo na rotina



Fonte: Dados da pesquisa

A rotina das crianças da pré-escola na instituição pesquisada assemelha-se, portanto, às rotinas observadas por Barbosa (2006) e Andrade (2007) em outras instituições de Educação Infantil, por apresentarem maior ênfase nos processos de transmissão de informações e preparação para o Ensino Fundamental. É importante destacar que os longos períodos de espera e ociosidade na rotina também foram evidenciados nos estudos de Andrade (2007).

## 5 O RECREIO COMO ATIVIDADE DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DAS CRIANÇAS, PROFESSORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. [...] Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros)

Foto 24 – Meninas conversando no recreio



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Aqui pretendo falar das lacunas provocadas pelas diversas indagações que surgiram no decurso dessa pesquisa. São “silêncios” pronunciados, são vazios aparentes que, no encontro com outras vozes, nas diferentes interlocuções, poderão ser preenchidos. Minha “invencionática” constituiu-se na tentativa de fazer emergir uma interação de vozes que possivelmente ajudarão a compor os meus silêncios.

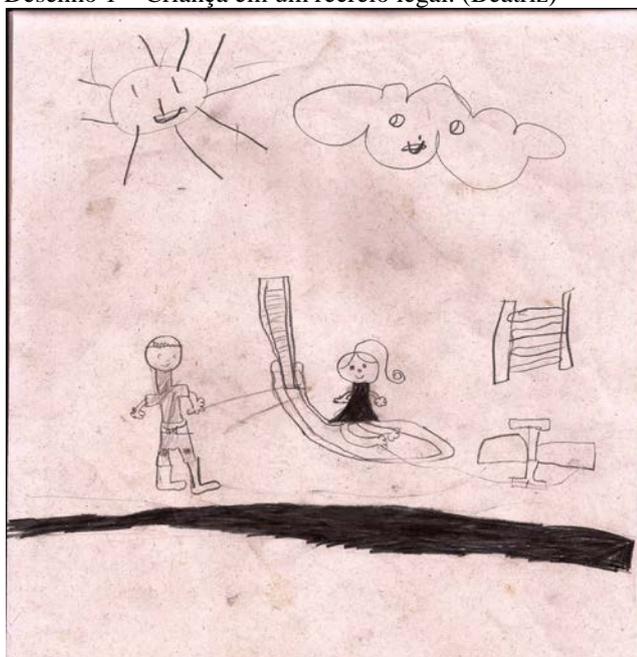
Nesse sentido, esse capítulo se propõe a evidenciar as concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio na Educação Infantil. Para tanto, realizei uma reflexão acerca dos sentidos atribuídos por cada sujeito participante da pesquisa a essa atividade presente na rotina. Dessa maneira, discuto as vozes das crianças tomando como referência a escuta por meio das histórias para completar, entrevistas coletivas com desenho e Desenhos com Estória (D-E). Já as vozes da professora e da coordenadora pedagógica foram

analisadas com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas. Além das entrevistas, também utilizei informações advindas das observações realizadas.

Posto isto, este capítulo está distribuído em dois momentos. Primeiramente, analiso as falas das crianças do grupo Infantil V, explicitando suas concepções acerca do fenômeno focado. Em seguida, analiso as concepções da professora e da coordenadora pedagógica, colocando em destaque possíveis elementos atribuídos por esses sujeitos ao recreio, como atividade da rotina na Educação Infantil.

### 5.1 Ouvindo as crianças a respeito do recreio na pré-escola

Desenho 1 – Criança em um recreio legal. (Beatriz)



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As crianças foram parceiras nesta pesquisa. Conforme já mencionado, a consideração do ponto de vista dos meninos e meninas neste estudo constituiu uma tentativa de ampliar os conhecimentos acerca das experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil. Além disso, é oportuno enfatizar que, subjacente a essa tentativa, existe uma imagem de criança capaz de opinar, criticar e dar sugestões sobre as mais diversas situações que as afetam. Nessa perspectiva, as crianças foram consideradas informantes preciosos sobre o recreio, já que este é um momento eminentemente vivenciado por elas durante a rotina.

Convém salientar que em relação à análise das informações resultantes das falas das crianças, alguns aspectos foram considerados, a saber: primeiramente, durante os processos de transcrição, classificação e interpretação de todos os dados construídos, houve um cuidado ético para que os conteúdos das falas das crianças fossem respeitados, isto é, mantidos em sua forma original. Outro ponto importante é que, embora o objetivo da investigação tenha sido identificar as concepções das crianças acerca do recreio como atividade da rotina, a análise dos dados advindos dos procedimentos de escuta possibilitou também captar o ponto de vista delas sobre outras questões, como o papel exercido pela professora e pela coordenadora na instituição.

### ***5.1.1 As crianças participantes da pesquisa***

De maneira breve, porém necessária, apresento as crianças que participaram deste estudo, enfocando aspectos relacionados à experiência escolar, à vida familiar e à experiência nesta pesquisa. Ester<sup>34</sup>, Natanael, Taís e Júnior constituíram o primeiro grupo. Kaio, Danilo, Beatriz e Maria fizeram parte do segundo grupo. A maioria das crianças, na ocasião da pesquisa, tinha cinco anos de idade, exceto Natanael e Danilo, que já estavam com seis anos.

De acordo com a coordenadora da instituição, esse grupo de crianças, pertencentes ao Infantil V, já estavam juntos desde o Infantil III na escola. Assim, é possível observar que se trata de um grupo que já acumulou certa experiência escolar e, nesse caso, a instituição pesquisada constituiu a principal referência de escola, na vida dessas crianças.

Ester residia próximo à escola, durante o período de observação, pois, foi possível perceber que ela chegava à instituição caminhando na companhia de sua mãe. Nas primeiras entrevistas, ela parecia tímida; falava em tom de voz baixo e, às vezes, colocava a mão na boca quando pronunciava algo. No decorrer da pesquisa, Ester demonstrou interesse pelo gravador de voz, quando retornava à sala comentava com os demais colegas: “*a tia gravou nós, a tia gravou nós!*” e mostrava-se satisfeita em participar da pesquisa. Outra atividade apreciada por Ester foi desenhar com as canetinhas; quase sempre ela solicitava mais folhas para realizar desenhos de seu interesse, tendo participado ativamente de todas as etapas da investigação. Durante uma entrevista individual, Ester comentou: “*Tia seu vestido é lindo, eu gostei!*”.

---

<sup>34</sup> Os nomes das crianças são fictícios.

Foto 25 – Entrevista coletiva com desenho – Criança G1



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Natanael chegava à escola na companhia de seu pai, de bicicleta e, portanto, possivelmente também residia nas proximidades da instituição. Quando perguntei se ele gostaria de participar da investigação, ele respondeu prontamente que sim. Nas primeiras entrevistas, demonstrava um pouco de timidez, mas aos poucos, no decorrer das etapas da pesquisa, parecia menos tímido e expressava-se verbalmente e também por meio da escrita com muita facilidade. Era visível o interesse de Natanael pelas entrevistas que envolviam a atividade de desenho. Ao final da pesquisa, durante uma conversa informal, perguntei a opinião de Natanael sobre a participação dele na pesquisa e ele então revelou:

Pesquisadora: O que você achou de participar dessa pesquisa Natanael?

Natanael: Eu achei legal!

Pesquisadora: O que você achou legal?

Natanael: Desenhar!

Pesquisadora: O que mais?

Natanael: Desenhar com canetinha também.

Pesquisadora: Quer falar mais?

Natanael: Eu achei legal mesmo.

Pesquisadora: Muito obrigada por você ter participado dessa pesquisa, viu.

Natanael: [sorriu].

(NATANAEL)

Foto 26 – Entrevista coletiva com desenho – Criança G1



Foto: Arquivo de pesquisa.

Taís, que é filha única, chegava à escola acompanhada da avó; as duas utilizavam transporte coletivo (ônibus) para chegar à instituição. Quando a convidei para participar da pesquisa, Taís demonstrou muita alegria. Desse modo, ela participou intensamente de todas as etapas da investigação, apresentando envolvimento. Em alguns momentos, porém, Taís não aceitava esperar a sua vez de ser entrevistada, dizia: *“Tia, me leva logo! Agora é minha vez!”* Esse fato ocasionou alguns conflitos no grupo que necessitaram de minha mediação, negociando com as crianças e explicando a situação. Quando não atendida em seus interesses, Taís, às vezes, chorava. Assim, precisei conversar um pouco mais com ela, garantindo que ela seria entrevistada.

Foto 27 – Entrevista coletiva com desenho – Criança G2



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Júnior utilizava o transporte escolar (micro-ônibus) juntamente com Danilo e Beatriz e Kaio. Ele às vezes comentava no grupo sobre sua irmã mais nova. Durante a pesquisa demonstrou satisfação em desenhar e falava com tranquilidade sobre os assuntos enfocados.

Foto 28 – Entrevista coletiva com desenho – Criança G2



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Vale destacar que desenhar após a entrevista constituiu uma atividade muito apreciada pelas crianças, como mostra o diálogo a seguir:

Após a entrevista, entreguei então uma folha para cada criança. Ester, perguntou-me: “tia, eu posso desenhar o que eu quiser?” Sim, respondi. Nesse momento as crianças conversavam bastante, pareciam satisfeitas com a possibilidade de conversar, como mostra o diálogo<sup>35</sup>:

Taís: Sabia que a minha mãe vai ficar buchuda?

Natanael: A minha mãe já teve.

Júnior: Minha mãe comprou um negócio assim para colocar o bebê dela [fez gesto de quem coloca um sling] Ela já tem nove meses!

Taís: Quando eu fui pra casa da Ester, eu vi a mãe dela com um bebezinho.

Ester: A minha mãe carrega o bebezinho dela aqui [gesto de quem carrega bebê no colo]

Júnior: Mas tia, a gente pode desenhar o que nós quer?

Pesquisadora: Sim, claro!

Júnior: Pois eu vou desenhar a minha casa, eu brincando com a minha irmãzinha.

Taís: Eu vou fazer o Júnior no castelo. (NOTAS DE CAMPO, 11/12/2014).

É oportuno observar que no diálogo apresentado acima, as crianças trouxeram alguns elementos que possibilitaram compreender um pouco sobre seus contextos familiares.

Kaio, Danilo, Beatriz e Maria compuseram o segundo grupo do estudo. Kaio aceitou participar da pesquisa, mas, em alguns momentos, negou-se a desenhar ou a falar algo sobre o recreio. Nesse momento, busquei compreender os sentimentos de negação da criança, respeitando a decisão dele de continuar participando ou não da investigação. Nesse sentido, perguntei algumas vezes se ele gostaria de continuar na pesquisa, ele respondeu que sim. Foi possível observar que, nas entrevistas coletivas, Kaio realizava algumas brincadeiras com os colegas, especialmente com Danilo e apresentava também muita curiosidade pelos locais onde

<sup>35</sup> Esse episódio ocorreu após a entrevista coletiva com desenho.

realizávamos as entrevistas. Participar da pesquisa parecia se caracterizar como oportunidade para realizar brincadeiras com os amigos, falar e até mesmo caminhar pela sala, ações que provavelmente não aconteciam na sala de referência do grupo. Kaio apresentou curiosidades acerca da minha presença na sala, conforme mostram os registros a seguir:

Foto 29 – Crianças e pesquisadora



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Pego o meu diário de campo e sento em um local, no canto da sala. Kaio observa que estou escrevendo, e pergunta:

Kaio: Tia, o que você fica escrevendo aí?

Pesquisadora: Eu fico escrevendo sobre vocês, observando o que vocês estão fazendo...

Kaio: A gente brinca.

Pesquisadora: Só brinca?

Kaio: Não, só no recreio. Aqui na sala a gente estuda, faz tarefa.

Outras crianças se aproximaram:

Beatriz: Tia, tu tem medo de ladrão?

Pesquisadora: Tenho.

Danilo: Eu também tenho. (NOTAS DE CAMPO, 24/11/2014).

Foto 30 – Entrevista individual (D-E)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Danilo apresentou muito interesse durante todas as etapas das entrevistas. Assim como as outras crianças, a oportunidade de desenhar parecia ser muito importante para ele. Além de desenhar, solicitava minha ajuda para escrever os nomes dos personagens desenhados na folha. Ele gostava de dizer: *“tia eu já sei escrever, e ler também!”*

Durante uma entrevista individual, Danilo revelou alguns sentimentos em relação à participação na pesquisa:

Danilo: Era uma vez nove meninos indo pra sala sozinho, esperar a tia, fazer a agenda, fazer a tarefa, aí depois de fazer a tarefa ir pra entrevista...

Pesquisadora: E como esses meninos se sentiam?

Danilo: Sentiam zangados!

Pesquisadora: Com o que?

Danilo: Sei lá, chegar primeiro!

Pesquisadora: Como assim?

Danilo: Porque eles não obedeciam a tia, esperar a tia, iam logo pra sala.

Pesquisadora: E a entrevista, o que os meninos achavam?

Danilo: Achava legal.

Pesquisadora: Por quê?

Danilo: Porque sim, porque achava maravilhoso...

Pesquisadora: E o que os meninos achavam maravilhoso na entrevista?

Danilo: Desenhar!

Pesquisadora: Hum... o meninos gostavam de desenhar.

Danilo: Muito bom aqui! (DANILO 1/2 D-E 1ª etapa).

Foto 31 – Entrevista individual (D-E)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Beatriz apresentou envolvimento nas atividades da pesquisa e falou com tranquilidade sobre os assuntos focalizados. Ela tinha um irmão mais novo (quatro anos) que também frequentava a instituição pesquisada. Certa vez, durante uma sessão de entrevista individual, Beatriz comentou sobre uma situação envolvendo seu irmão na escola:

A criança desenha... (muito barulho do lado de fora, é a hora do recreio das crianças do Infantil 3 e 4)

Beatriz começa então uma fala:

Beatriz: É meu irmão.

Pesquisadora: Teu irmão?

Beatriz: É, ele tá lá fora no recreio.

Pesquisadora: Ele é mais novo ou mais velho que você?

Beatriz: Mais novo, da sala 1. Ele faz tudinho assim, e eu faço assim! (mostra como o irmão desenha, faz movimentos horizontais com o lápis)

Pesquisadora: Hum...

Beatriz: A professora diz: “tá ótimo, Beatriz!” Mas se o menino não desenha direito, ela diz: “tá feio, viu! Você vai fazer tudo de novo e se você errar não vai fazer mais não! Vai ficar querendo até a vontade...”

Pesquisadora: É mesmo?

Beatriz: É... [continua a desenhar]

Beatriz: Acho que os meninos tá batendo no meu irmão. (Demonstra estar preocupada com o irmão)

Pesquisadora: Será que é ele?

Beatriz: É a voz do meu irmão. Ele não se garante na luta.

Pesquisadora: Tem que lutar?

Beatriz: Ele é mole.

Pesquisadora: Ele tem quantos anos?

Beatriz: Quatro anos.

Pesquisadora: E por que ele precisa lutar?

Beatriz: É porque os menino tão batendo nele.

Pesquisadora: Na hora do recreio?

Beatriz: É, eles sempre bate, sempre bate.... E meu irmão nem ligando, ele é mole.

B: Eles fica conseguindo bater nele, e ele não consegue. Os meninos só fica batendo nele.

Pesquisadora: E por que as crianças se batem na hora do recreio?

Beatriz: Eu que não sei... Eu acho que não pode! (DIÁRIO DE CAMPO - BEATRIZ 1/2 1ª etapa D-E).

Foto 32 – Entrevista individual (D-E)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Maria chegava à escola acompanhada de sua tia. Ela relacionava-se de maneira tranquila com as outras crianças e apreciava a companhia das outras meninas do grupo, especialmente a de Ester. Durante a investigação, desde os primeiros momentos, Maria apresentou muito envolvimento com as atividades propostas na pesquisa, sendo visível seu interesse pelas entrevistas que envolviam a atividade de desenhar. Ela sempre me solicitava

mais tempo para continuar desenhando e suas produções eram ricas em detalhes. A participação de Maria, por meio da linguagem oral, foi muito relevante para este estudo.

Foto 33 – Entrevista individual (D-E)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

### ***5.1.2 Sentidos iniciais atribuídos pelas crianças ao recreio***

A entrevista coletiva, realizada por meio do instrumento História para Completar (H-C), foi o primeiro procedimento metodológico empregado para escutar as crianças sobre a atividade do recreio na rotina. Através desse instrumento, foi possível, em um primeiro momento, captar o sentido inicial atribuído pelas crianças ao tema proposto; posteriormente, o que consideram mais “legal” e, por último, o que não gostam no recreio.

Após serem solicitadas a completar uma história sobre uma escola em cuja rotina não havia recreio, as crianças expressaram sentidos diversos para esse fato, que foram confirmados a partir das respostas associadas à pergunta “O que vocês acham de não ter a hora do recreio?”. Vale destacar, que essa indagação inicial revelou-se de natureza ampla, ou seja, possibilitou às crianças liberdade para a expressão dos seus pontos de vista e de seus sentimentos sobre o assunto em questão.

As crianças do primeiro grupo (duas meninas e dois meninos) apresentaram diferentes opiniões, quando questionadas sobre a ausência do recreio na rotina. Inicialmente as respostas revelaram que não ter recreio seria algo “legal” para as crianças por algumas razões. Primeiramente, uma criança respondeu que se não existisse recreio ficaria descansando, “pelo menos descansa”. Já outra criança, destacou: “não gosto da hora do recreio porque toda vez que eu vou pra minha casa eu vou pra lá gripado”. A possibilidade de

adoecer devido à exposição ao sol no momento do recreio foi revelada pelas crianças quando disseram: “a minha mãe não deixa eu pegar sol”, “Nem a minha mãe”, disse outra. Apenas uma criança, nesse primeiro momento, enfatizou que se não existisse recreio na rotina seria ruim: “não, não vai ser legal não!”. Quando perguntei por que não seria legal, prontamente ela me respondeu: “é porque eu brinco muito!”.

Embora, inicialmente, a maioria das falas revele o recreio como algo dispensável, foi possível perceber algum grau de influência das falas das mães nas respostas do grupo. A não existência do recreio parece alcançar certa conformidade com as recomendações dadas pelas mães às crianças. Por outro lado, esse aspecto demonstra também a preocupação da família com as crianças no espaço destinado ao recreio na instituição, já que o ambiente apresenta-se pouco arborizado e, conseqüentemente, recebe muito sol, especialmente no período da tarde.

No decorrer da entrevista, ainda com o primeiro grupo, quando novamente questionados sobre a não existência do recreio na rotina, novas respostas surgiram, como mostra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: E se não tivesse a hora do recreio?  
 Júnior: As crianças iam ficar tristes.  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Taís: Porque a tia não deixa.  
 Pesquisadora: A tia não deixa ir para o recreio?  
 Ester: Deixa.  
 Natanael: Mas quem não terminou a tarefa, não pode ir não!  
 Júnior: Mas tem que ter recreio mesmo pra as crianças brincar!  
 Taís: Mas se ficar correndo na sala, aí não vai para o recreio.  
 Natanael: É, não pode desobedecer a professora!  
 Taís: Se ficar correndo na sala, vai ficar sem recreio, de castigo lá na sala!  
 (H-C Grupo 1).

Nestas falas, as crianças registram a expressão do sentimento de tristeza associado à ausência do recreio na rotina e ratificam que deve existir “recreio mesmo, pra as crianças brincar!”. O diálogo apresentado acima oferece alguns elementos para a compreensão de como as crianças, por meio de suas experiências cotidianas, constroem significados acerca da rotina. Neste sentido, percebem a sala como lugar de fazer tarefa e de obedecer à professora, já o recreio é o lugar de brincar. O tempo da sala parece estar orientado pelo tempo do adulto, revelando, dessa maneira, uma postura adultocêntrica e hierárquica nas relações/interações adulto-criança. Situação semelhante foi evidenciada por Francisco (2005), ao analisar os modos como os adultos e as crianças utilizam o espaço do parque, em uma instituição pública de Educação Infantil. A pesquisadora evidenciou que o espaço do parque é um lugar por

excelência para a brincadeira, revelando uma dicotomia entre a centralidade excessiva dos adultos na sala e a ausência de propostas e participação dos adultos no parque.

A professora aparece como alguém a quem as crianças devem obediência. Assim, desobedecer às regras estabelecidas pela professora pode ter como consequência o castigo, isto é, não ir ao recreio. Uma dicotomia entre os espaços escolares – sala de atividades *versus* espaço externo – é revelada, ou seja, a sala é o espaço do trabalho e o recreio, área externa, é o lugar da brincadeira. O recreio, desse modo, algumas vezes é utilizado como uma espécie de “moeda de troca” pela professora, conforme afirmou uma criança: “mas quem não terminou a tarefa, não pode ir não!” Outro ponto destacado, e não menos importante, tem relação com o medo das crianças de sofrerem violência física no momento do recreio.

A importância atribuída ao recreio na rotina pelas crianças pode ser percebida quando o grupo apresenta possíveis soluções para resolver o problema da não existência do recreio na escola. Assim, as crianças expressam seus sentimentos sobre o que fariam nesse caso, como mostram os trechos a seguir:

Pesquisadora: E se não tivesse recreio, o que as crianças iam fazer?  
 Natanael: As crianças iam mudar de escola!  
 Júnior: E se essa escola não tivesse mais parquinho, aí eu ia pra outra, e se a outra tivesse eu ficava lá estudando...  
 Ester: A gente ia ficar mudando de escola até ficar no segundo ano, até ficar grande!  
 Natanael: No segundo ano não, no sexto!  
 Pesquisadora: E o que as crianças iam fazer?  
 Júnior: Mudar de escola!  
 Ester: As crianças iam chorar muito.  
 Taís: Ela não vinha mais pra escola porque ia passar pra outra sala. (H-C Grupo 1)

É importante observar que a existência do recreio na rotina constitui-se como a principal razão das crianças para frequentarem a escola. Por conseguinte, tudo indica que ir à escola significa ter a possibilidade de brincar.

Os sentidos iniciais atribuídos ao recreio pelas crianças do segundo grupo apresentaram aproximações com os que foram revelados pelo primeiro grupo. As crianças expressaram sentimentos de tristeza relacionados à ausência do recreio na rotina, além disso, também manifestaram o desejo de mudar de escola:

Pesquisadora: E o que vocês acham de não ter a hora do recreio?  
 Maria: Sem graça.  
 Danilo: Eu ia me mudar para o Paulo Paulino se não tivesse recreio aqui. Eu ia me mudar...  
 Kaio: Eu ia me mudar para o Paulo Paulino também!  
 Pesquisadora: E o que é o Paulo Paulino?  
 Beatriz: É que o ônibus, nós entra lá, aí ele para lá no Paulo Paulino, vai buscar os menino do Campo do América, mas não é os menino do Jornal O Povo, nem da praia.

Pesquisadora: Então é outra escola?  
 Beatriz: É.  
 Pesquisadora: E como as crianças iam se sentir se não tivesse recreio?  
 Maria: Sem graça.  
 Kaio: Mal  
 Danilo: Não, mal não! Elas iam se sentir chorando, chateada.... (H-C Grupo 2).

Ao mesmo tempo em que expressaram tristeza pela ausência do recreio na rotina, as crianças também manifestaram o desejo de ter um recreio melhor, referindo-se a um recreio idealizado, como mostram os seguintes trechos:

Beatriz: Ah, eu ficava triste...elas também... Eu queria que tivesse um recreio mais bom mais do que esse colégio.  
 Pesquisadora: E como seria um recreio bom para as crianças?  
 Beatriz: Eu queria escorregador, patinete, piscina, brinquedo, brinquedo de areia, balde de areia... Que tão quebrado... [outra criança riu timidamente]  
 Pesquisadora: e você Kaio? O que você acha de não ter recreio?  
 Kaio: É muito chato!  
 Pesquisadora: E se não tivesse recreio, o que poderia ser feito nessa situação?  
 Maria: Eu ia dar recreio!  
 Danilo: Mas nós não fez o recreio, foi o Deus!  
 Pesquisadora: Hum... O que fazer então?  
 Danilo: Pedir pro Deus o recreio!  
 Beatriz: Não! Pedir a Deus a orar, e pedir mais brinquedo pra cá, mais novo, ou que ninguém quebre...  
 Pesquisadora: E você Maria?  
 Maria: Pedir a Deus pra ter brinquedo mais novo, e um hospital de brinquedos.... (H-C grupo 2).

As crianças demonstraram claramente suas insatisfações com o recreio oferecido pela escola, quando se referiram aos equipamentos e brinquedos quebrados. Portanto, a existência de equipamentos e brinquedos em boas condições de uso é uma condição necessária apontada pelas crianças para que o recreio seja bom.

Em relação à importância da atividade do recreio na rotina, assim como no primeiro grupo, as crianças atribuíram ao recreio a principal razão pela qual frequentam a escola, ou seja, a escola existe porque existe o recreio. Os trechos a seguir ilustram essa compreensão:

Pesquisadora: Então o que poderia acontecer se não tivesse recreio?  
 Maria: As crianças iam ficar sem nada...  
 Danilo: Não, as crianças iam ficar só na sala estudando!  
 Pesquisadora: As crianças iam gostar disso?  
 Beatriz: Não! Eu queria era ir pra outro colégio... (H-C grupo 2).

Após a análise das falas dos dois grupos de crianças a partir da história para completar, foi possível perceber que as crianças têm opiniões semelhantes quanto à presença do recreio na rotina. O sentimento de tristeza causado pela possível inexistência dessa

atividade esteve presente nos dois grupos. Além disso, o medo de sofrer violência física durante esse momento da rotina também foi evidenciado. Outro ponto relevante é que as crianças se referiram à sua própria experiência no recreio vivenciado na escola, mas também, revelaram desejos relacionados à existência de um recreio idealizado, ou seja, um recreio bom para elas.

É essencial destacar que, em ambos os grupos, o recreio representa para as crianças a possibilidade de brincar na escola, em contraposição às atividades realizadas em sala sob o direcionamento da professora. Por conseguinte, as crianças trouxeram de maneira muito explícita o valor que atribuem a essa atividade na rotina, pois sem o recreio na escola “*as crianças iam ficar sem nada...*” (MARIA).

### ***5.1.3 Um recreio legal na perspectiva das crianças***

Esta seção integra as respostas dadas às perguntas dos tipos: “O que é necessário ter em um recreio legal?” e “O que é legal fazer no recreio?”. É importante mencionar que as falas analisadas aqui e nas seções posteriores são oriundas dos diferentes procedimentos metodológicos empregados para escutar as crianças nesta pesquisa: entrevista coletiva utilizando a História para Completar, entrevista coletiva com desenhos e as entrevistas individuais utilizando os Desenhos com Estórias (D-E).

Uma síntese de cada instrumento metodológico foi realizada a partir das respostas dadas pelas crianças às perguntas mencionadas anteriormente. Após analisadas, as falas foram organizadas em temas que emergiram nas próprias respostas das crianças. No que se refere à pergunta do tipo “o que é necessário ter em um recreio legal?”, os seguintes temas foram identificados: brincadeiras e brinquedos em boas condições, equipamentos, espaço arborizado, presença de adulto e amigos (interações amistosas).

As crianças expressaram de maneira muito clara a necessidade que sentem e o valor que atribuem às brincadeiras e aos brinquedos durante a atividade do recreio. O recreio para ser legal precisa ter: “brinquedo”, “brincadeiras”, “brinquedo de areia”, “balde de areia (que tão quebrado)”, “patinete”, “skate”, “câmera”, “bola”, “bonecos”. Na opinião das crianças: “não é legal não ter nada pra gente brincar.”. A estória criada por Natanael durante a entrevista individual mostra que a existência de brinquedos no recreio é imprescindível para tornar uma escola legal:

Pesquisadora: Natanael, agora conta uma história sobre o teu desenho?

Natanael: Uma escola aqui, aí tinha um menino, e aí ele gostava muito do recreio, aí ele ficava até acabava o recreio e ele não ia pra sala. Ele era novato e tinha acabado de chegar, ele pensou que essa escola era muito legal, mas não tinha nenhum brinquedo, aí ele ficou chorando.... (NATANAEL 1/2 D-E 2ª etapa).

Desenho 2 – “O menino chamado Davi que não gostava do recreio”  
(Natanael 1/2 D-E 2ª etapa)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Dos títulos criados pelas crianças nas produções individuais dos Desenhos com Estórias, dois deles, na primeira etapa<sup>36</sup>, chamaram atenção para a importância da brincadeira, pois após contarem a história, duas crianças disseram que os títulos seriam: “A escola da brincadeira.” e “Messias brincando de bola.”.

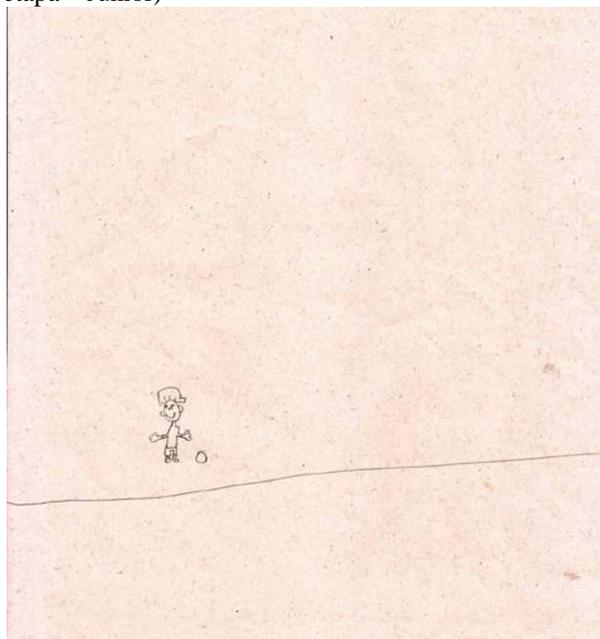
A importância da brincadeira para tornar a escola um lugar feliz também foi evidenciada nos estudos de Andrade (2007), ao ouvir crianças da pré-escola. As palavras e expressões mais frequentes usadas pelas crianças para destacar a necessidade e o direito à brincadeira foram: “parquinho”, “escorregador”, “casinhas”, “balançador”, “boneca”, “um bocado de bola”, “brinquedo pequeno” e “brinquedo grande”.

É oportuno salientar a essencialidade da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, enquanto, contextos histórico-culturais, devem propiciar oportunidades para a realização dessa atividade pelas crianças. De acordo com Vygotsky (2007), a brincadeira é a principal atividade da criança pré-escolar, ou seja, é a mediadora por excelência das principais transformações que definem o desenvolvimento. Nessa perspectiva, fundamentar a Educação

<sup>36</sup> Na primeira etapa as crianças foram solicitadas a desenhar uma criança em um recreio bem legal.

Infantil na ludicidade significa possibilitar práticas pedagógicas reflexivas, em que a brincadeira seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal.

Desenho 3 – “Messias brincando de bola” (2/2 D-E 1ª etapa – Júnior)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

A existência de equipamentos no recreio também foi apontada como importante pelas crianças. O recreio para ser legal precisa ter: “escorregador”, “trenzinho”, “parquinho”, “gangorra”, “balançador”. Vale destacar que o escorregador apareceu nas entrevistas como o equipamento mais apreciado pelas crianças no recreio, tendo sido citado 34 vezes. Além de mencionarem os equipamentos que fazem parte da escola que frequentam as crianças também revelaram o desejo de alguns novos equipamentos no recreio, como: “pista de skate”, “caixa de areia”, “piscina”, “cadeira de ficar rodando”, “campo de futebol”, “casinha na árvore”, “motinha”, “pula-pula” e “pista de bicicleta”. Kishimoto (2001) lembra que, se o brincar é uma atividade social e cultural, seu espaço deve ser construído pelas crianças. Nesse sentido, o equipamento por si só não constrói o espaço do brincar, são as crianças, com auxílios de elementos fixos ou móveis, que devem construí-lo.

Um espaço arborizado também foi considerado relevante pelas crianças. Para elas, ter árvores no espaço do recreio é fundamental para a garantia do bem estar de todos que interagem nesse ambiente da escola. As árvores foram citadas 42 vezes, considerando todas as etapas da pesquisa com as crianças. Além das árvores, as crianças expressaram o desejo de poder brincar em um ambiente mais acolhedor que possua: “rosas”, “arbustos”, “flores”,

“borboletas”, “coqueiro”, “pé de jambo” e “sol.” A dimensão do espaço também foi mencionada: “tem que ser mais grande! Tem que ter outro parquinho!”

Desenho 4 – “Sol, nuvem, a casinha, um escorregador, as rosas, a árvore de jambo”. Beatriz – Entrevista coletiva com desenho



Fonte: Arquivo de pesquisa.

As crianças demonstraram preocupação com a violência física que podem sofrer durante o recreio, especialmente agressões cometidas pelas crianças maiores. Diante desse contexto, as crianças expressam claramente o desejo pela presença dos adultos, como mostram os seguintes trechos:

Pesquisadora: E o que tem que ter no recreio para que ele seja bem legal?

Natanael: Alguma pessoa pra ficar olhando as crianças!

Pesquisadora: Quem?

Ester: A tia Paulina!

Taís: Ou alguma coisa pra deixar as crianças danada de castigo.

Ester: Sim, tem que ter adulto!

Natanael: Mas tem que ser dois adultos!

Pesquisadora: Mas por que tem que ter adulto no recreio?

Taís: Porque então bate.

Pesquisadora: Quem que bate?

Taís: Os menino grande!

Júnior: Tem um grandão que fica batendo nos outros, aí toda vez que o Maycon vai dizer pra ele não sei o que, aí ele fica batendo em todo mundo! (H-C 1ª etapa).

É interessante observar que ao mencionarem a necessidade de adultos no recreio, as crianças não se referiram às professoras como as pessoas que poderiam estar presentes e ajudar neste momento da rotina. A entrevista e o desenho ilustram o fato:

Pesquisadora: E por que o coração está quebrado? (desenhou um coração quebrado)  
Maria: Porque todo mundo está se danando.  
Pesquisadora: E o que é se danar?  
Maria: É quando uma pessoa tá brigando com as outras.  
Pesquisadora: E isso acontece no recreio?  
Maria: Acontece....  
Pesquisadora: E o que tu acha disso?  
Maria: Eu acho que o coração tem que ser...[pensando] Ficar inteiro!  
Pesquisadora: E o que precisa acontecer para que o coração fique inteiro?  
Maria: Vou desenhar outro coração...  
Pesquisadora: Tá.  
Maria: [desenhando]  
Pesquisadora: Parece que esse novo coração está feliz, né?  
Maria: O coração é o anjo da guarda.  
Pesquisadora: Então, o que precisa acontecer no recreio para o coração ficar inteiro e feliz?  
Maria: Todo mundo voltar ao normal...  
Pesquisadora: Como é voltar ao normal?  
Maria: Brincar junto, sem bater...  
Pesquisadora: Além de não bater, o que mais precisa para o recreio ficar legal?  
Maria: Para voltar ao normal?  
Pesquisadora: Sim.  
Maria: Para o recreio ficar legal.... [pensando]  
Maria: Ah, levar alguma pessoa para o recreio, outra pessoa ajudar...  
Pesquisadora: Quem?  
Maria: A tia Paulina já tá lá.  
Pesquisadora: Outra pessoa?  
Maria: Sim, um monte!  
Pesquisadora: Um monte de crianças ou de adultos?  
Maria: Eu escolho mais adultos!  
Pesquisadora: E como os adultos iam ajudar na hora do recreio?  
Maria: Se alguém batesse, ele botava de castigo.  
Pesquisadora: Tem alguma outra forma de ajudar?  
Maria: Vou desenhar....  
Pesquisadora: E agora, como está esse adulto do teu desenho?  
Maria: Ele tá dando a mão pra criança.  
Pesquisadora: Pra que?  
Maria: Pra ajudar. (MARIA – Entrevista coletiva com desenho).

Desenho 5 – “O coração é o anjo da guarda” (Maria) – Entrevista coletiva com desenho



Fonte: Arquivo de pesquisa.

As brincadeiras “livres”, em muitos casos, são vistas pelos professores como descanso de atividades dirigidas realizadas na sala e não como forma de socialização e integração das crianças. Essa compreensão, conforme Kishimoto (2001), torna difícil justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Desse modo, para os professores o recreio serve para descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, define-se então a função da Educação Infantil: estudar. Segundo a pesquisadora, “[...] o modelo da escolarização, com suas normas e regras, exerce uma violência simbólica, desrespeitando as necessidades infantis.” (KISHIMOTO, 2001, p. 238).

Outra opinião recorrente no grupo é a de que para o recreio ser legal, é necessário ter amigos, “conversar com os amigos”, “se divertir com os amigos”, estabelecer, portanto, relações amistosas. O D-E de Ester oferece alguns elementos, que destacam a valorização dessas interações.

Pesquisadora: Diz pra mim o que foi que você desenhou?

Ester: Desenhei eu brincando no parquinho. Desenhei duas árvores, um escorregador e eu.

Pesquisadora: Agora Ester, conta uma história sobre o teu desenho.

Nesse momento Ester esboçou um sorriso tímido e disse que não sabia.

Pesquisadora: Eu posso te ajudar. *Era uma vez...*

Ester: Era uma vez eu brincando no escorregador (risos)..

Pesquisadora: E o que aconteceu?

Ester: Não sei, eu vou todo dia no escorregador.

Ester: Espera aí! Deixa eu fazer um negócio, o balançador!

Pesquisadora: Sim, pode fazer. (Ester desenha o balançador)

Ester: O balançador daqui. Pronto.

Pesquisadora: E como você se sentia aí?

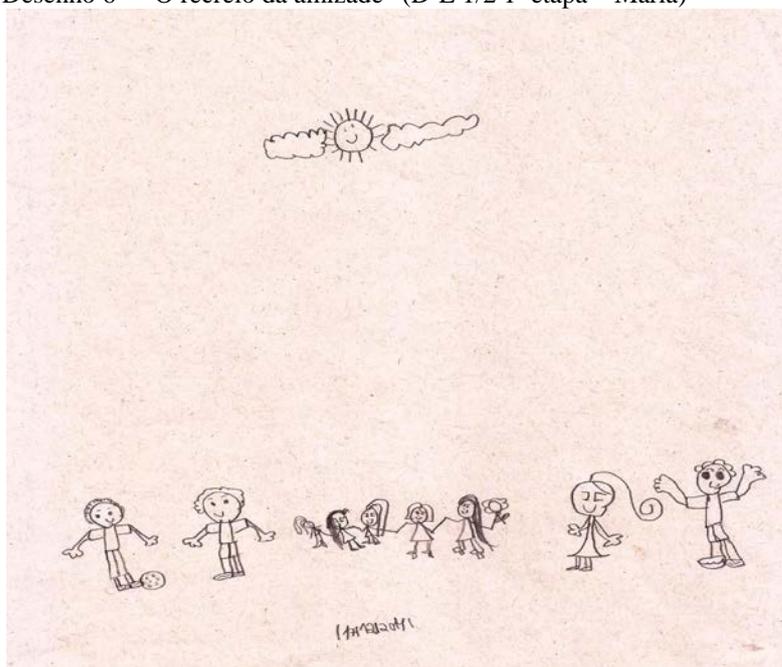
Ester: Bem.

Pesquisadora: Por quê?

Ester: Ela tinha as amiguinhas dela, ela brincava no balançador e no escorregador.  
(D-E 1/2 – Ester 1ª etapa).

A valorização das amizades também foi expressa pelas crianças nos desenhos e nos títulos das histórias. Dois títulos chamaram atenção para esse fato: “O recreio da amizade” e “Maria e Angelina e Ana que nunca pararam de ser amigas”. As expressões das crianças revelam que a possibilidade de vivenciar experiências e situações interativas amistosas entre elas é algo necessário no espaço e tempo do recreio. Talvez a ênfase na amizade expressa também o quanto as crianças não gostam das violências que acontecem no recreio.

Desenho 6 – “O recreio da amizade” (D-E 1/2 1ª etapa – Maria)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Desenho 7 – “Maria e Angelina e Ana que não pararam de ser amigas”.  
(Natael D-E 2/2 1ª etapa)



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Para Delalande (2012), desde a Educação Infantil, as crianças sentem a necessidade de fazer amigos no período do recreio. Além disso, descobrem a necessidade de serem educadas, afetuosas, solícitas, corajosas etc. Aprendem a entrar numa *gangue* para se proteger dos atacantes e passam também pelas relações de amizades conflituosas. Os sociólogos da infância, entre eles, William Corsaro (1997), mostram a capacidade das crianças de fazerem do recreio uma “microsociedade” ou mesmo uma “cidade”, a se entender por tal um espaço compartilhado de legitimidade para agir e produzir a si mesmo como sujeito social.

De acordo com Ferreira (2002, p. 296), a amizade pode ser vista na pré-escola como “[...] uma propriedade sócio-afetiva emergente da participação ativa da criança em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo.”

Em relação à pergunta do tipo “o que é legal fazer no recreio?”, a análise das falas das crianças possibilitou a identificação dos seguintes temas: brincar e cuidar das plantas. Brincar para as crianças é a principal atividade que deve ser realizada no recreio. Considerando as produções individuais (D-Es), das 16 histórias produzidas pelas crianças na primeira etapa, em 12 delas o personagem desenhado no recreio legal estava brincando.

Desse modo, as crianças revelaram que o sentido da existência do recreio na rotina relaciona-se à possibilidade de brincar, possibilidade que tem ainda mais valor pelo fato de que na sala não são permitidas as brincadeiras, conforme o diálogo a seguir:

Danilo: O menino quer brincar com ele, mas não pode.... [tenta escrever as palavras N-Ã-O E-S-T-E-J-A] (refere-se à ideia de *não esteja brincando*)  
 Pesquisadora: Mas onde esses meninos estão brincando?  
 Danilo: Na sala, e não pode!  
 Danilo: No recreio, no recreio que pode!  
 Pesquisadora: Só no recreio?  
 Danilo: É.  
 Pesquisadora: E o que eles podem fazer na sala?  
 Danilo: Pode fazer desenhar, pode fazer brincar um pouquinho, pode fazer estudar, pode fazer ler, pode fazer...escrever... o que mais... jogar bila até que pode na sala, mas só um pouquinho, muito não né, porque a tia pode chamar a mãe e reclamar, né. (DANILO, 2/2 D-E 1º etapa).

A necessidade que as crianças sentem de brincar e o valor atribuído aos amigos nas brincadeiras também apareceram nas falas das crianças que participaram da pesquisa desenvolvida por Silva (2010), em um Jardim de Infância português. A referida autora verificou que as crianças não dispõem de tempo suficiente para a brincadeira livre, sobretudo no Jardim de Infância, e que o seu tempo está ocupado com atividades pedagógicas e é controlado e condicionado por decisões dos adultos, negando à criança o seu direito de participante ativo na gestão do seu tempo.

Nos relatos das crianças sobre o brincar no recreio chamou atenção a diversidade de brincadeiras apresentadas por elas. As meninas e os meninos entrevistados expressaram em suas narrativas seus mundos lúdicos; revelaram seus vocabulários e um interessante mapa do brincar no recreio na pré-escola. Para Sarmiento (2004), o brincar é um elemento essencial das culturas da infância, condição de aprendizagem e sociabilidade. Para o autor, brincar é muito do que as crianças fazem de sério.

Assim, ao adentrar o universo do brincar infantil no recreio, as crianças falaram que é legal: “brincar no parquinho”, “brincar no escorregador”, “brincar no balançador”, “brincar no escorregador com as amigas”, “brincar e andar com os amigos”, “brincar de pega-pega com os amigos”, “brincar na casinha”, “brincar no cavalinho”; “brincar de esconde-esconde”, “brincar de João atrepa”, “brincar com os amigos sem bater”, “subir no pé de árvore para brincar de esconde-esconde”, “brincar de se esconder atrás da árvore”, “brincar de bola”, “jogar futebol”, “brincar na areia”, “brincar de amarelinha”, “brincar na gangorra”, “meninos brincando de bola e meninas brincando de roda”; fazer piada; “brincar com as borboletas”, “brincar de cantar”, “brincar de salão e de pega-pega”, “brincar de peteca”, “brincar de carimba”, “fazer desenho na areia”, “correr”, “subir”, “brincar de subir na árvore para pegar jambo”, “brincar de pegar um bronzeado no parque”, “jogar de bila”, “brincar de dar florzinha para a mamãe”, “brincar de casinha de árvore”, “brincar de pular corda”, “brincar no trepa-trepa”, “brincar de boneco”.

Além das brincadeiras relacionadas à experiência das crianças no recreio da escola, elas também revelaram o desejo de outros modos de brincar, como mostra a fala de Júnior: “Se tivesse um pula-pula dava pra nós brincar de pula-pula!”. Dessa maneira, é possível perceber, que as crianças expressam desejos que ultrapassam o que elas já conhecem na escola.

Outro ponto que chama atenção nas falas das crianças é a importância de brincar com os amigos, durante o recreio. As crianças demonstram a necessidade de brincar junto, mas, esperam que isso ocorra sem a existência de violência física, conforme revela Maria: “legal é brincar junto, sem bater, sem brigar, sem tacar as costas na parede, sem o amigo pegar a cabeça, cortar a cabeça nas coisas. Um amigo ajudar todo mundo a voltar ao normal, dizer que não é bom bater, isso doeu muito, isso é o que deveria ser feito!”. Brincar com amigos pode ser visto como uma “[...] forma de criar proximidades afetivas e sociais, convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, fatores esses imprescindíveis à afirmação das rotinas e das regras de culturas de pares.” (FERREIRA, 2004 *apud* CAMPOS, 2013, p. 154).

Desenho 8 – Crianças brincando no recreio. (Danilo)  
Entrevista coletiva com desenho



Fonte: Arquivo de pesquisa.

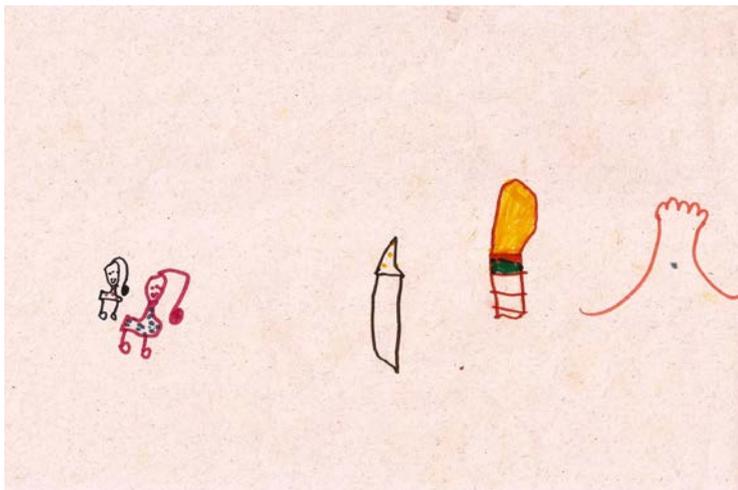
Além de brincar, foi revelado pelos grupos o desejo de cuidar das plantas. Vale destacar que a existência de árvores, flores, borboletas, plantas no recreio também foi diversas vezes mencionada e desenhada pelas crianças, ao longo das entrevistas. Dessa maneira, as crianças acham “legal não maltratar as plantinhas”, “cuidar das plantas”, “cuidar das árvores”, “cuidar das borboletinhas, não maltratar”. Em relação aos desenhos, os elementos da natureza como sol, nuvens, entre outros, estiveram presentes nas produções das crianças, dados semelhantes foram encontrados nos estudos realizados por Araújo (2008).

As falas das crianças suscitam significativas reflexões acerca da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Tiriba (2010) afirma que, as creches e pré-escolas são espaços privilegiados para as crianças aprenderem e ensinarem sobre a preservação da natureza, pois na Educação Infantil as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver. Para a autora, a dimensão ambiental não pode estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente vinculadas. A Educação Ambiental necessita ser valorizada “enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida” (TIRIBA, 2010, p. 2). Vale lembrar que, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009), no Art. 9º, Inciso X, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Em síntese, um recreio legal na perspectiva das crianças é aquele em que elas se sentem felizes e, conseqüentemente, desejam prolongar essa experiência prazerosa na escola. Os trechos a seguir são ilustrativos da expressão desses sentimentos:

Ficar feliz! Ficar feliz para sempre, e a gente ficar alegre, e ficar feliz a cantar na escola... (Beatriz)  
Eu queria ficar no recreio até de noite! (Maria)  
Eu fico mais feliz no recreio! (Beatriz)  
Na sala a gente só fica pintando... (Kaio)  
Eu queria ficar no recreio até o mundo se acabar! (Maria)  
Até suar! (Kaio).

Desenho 9 – “Passeando no recreio” (Ester) Entrevista coletiva com desenho



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Desenho 10 – “Eu vou desenhar o parquinho!” (Taís) Entrevista coletiva com desenho



Fonte: Arquivo de pesquisa.

#### ***5.1.4 O recreio que não é “legal” na perspectiva das crianças***

Nesta seção, foram integradas as respostas dadas às perguntas dos tipos: “O que não é legal ter no recreio?” e “O que não é legal fazer no recreio?”. Após analisadas, as falas foram organizadas em temas que apresentaram recorrência nas respostas das crianças. Desse modo, os seguintes temas foram elencados: violência física/ ações violentas, equipamentos e brinquedos quebrados, acidentes, meninos danados e muito sol.

O medo das crianças de sofrerem violência física durante o recreio foi evidente nos dois grupos. É interessante observar que apesar de o momento do recreio na rotina ser

retratado pelas crianças como o principal período para a ocorrência de brincadeiras, este momento também significa estar suscetível às ameaças ou até mesmo à concretização das diversas formas de violência física que, em muitos casos, são provocadas pelas crianças maiores, como mostram os trechos a seguir:

Pesquisadora: E o que não é legal no recreio?  
 Ester: Arengar!  
 Natanael: Não ter nada pra gente brincar.  
 Taís: Não é legal o balançador!  
 Natanael: E o escorregador!  
 Pesquisadora: Por que não é legal?  
 Júnior: Porque aquele menino ó, quando a gente está descendo, ele pega e dá um chute assim nos outros! Não é legal os outros bater também. E nem arengar!  
 Pesquisadora: O que não é legal no recreio, Taís?  
 Júnior: Eu não gosto de brincar porque na hora do recreio os menino fica batendo e também fica batendo nos outros tudinho, aí depois quando a gente vai dizer pra tia, eles fica mentindo...  
 Pesquisadora: Mas quem é que bate?  
 Taís: É o Carlos Júnior, o Artur e o Vitor!  
 Pesquisadora: Mas eles são do Infantil V?  
 Resposta coletiva: Não!  
 Natanael: Do 1º Ano!  
 Taís: E o Carlos Júnior é da sala 09, é do 2º Ano.  
 Júnior: As crianças não vão gostar de apanhar!  
 Pesquisadora: As crianças apanham no recreio?  
 Resposta coletiva: Apanha!  
 Pesquisadora: De quem?  
 Júnior: Dos menino grande!  
 (Fonte: Dados da pesquisa)

Chamaram atenção as inúmeras ações violentas descritas pelas crianças na hora do recreio, tais como: “bater”, “ficar puxando o cabelo das outras porque dá dor de cabeça”, “bater nos outros”; “puxar o cabelo”, “dar murro no olho”, “dar murro no dente”, “jogar areia nos outros”, “jogar areia no olho no nariz”, “dar murro”, “empurrar na parede”, “bater no coração”, “botar os braços na corrente”, “arengar”, “jogar coisas duras nas crianças”, “dar língua”, “puxar a orelha”, “pegar a perna”, “puxar o braço”, “brigar com os amigos” “bater na barriga”; “maltratar”, “empurrar o colega”.

Para Rodrigues (2010, p. 22),

Estes comportamentos agressivos têm efeitos negativos sobre as próprias crianças (vítimas e agressores) e sobre as crianças que observam estas práticas (observadores passivos), sentindo-se muitas vezes incapazes de ajudar o que provoca um sentimento de incapacidade e mal-estar, gerando-lhes sofrimento.

Além das ações violentas descritas acima, alguns títulos dos D-Es criados pelas crianças evidenciam essas ocorrências no recreio. Entre os títulos, merecem destaque os

seguintes: Mateus, Daniel e Lucas brigando; O menino que jogava areia nos outros; Gabriel e João estavam brigando; O menino que batia nos outros; João e Maria brigando no recreio.

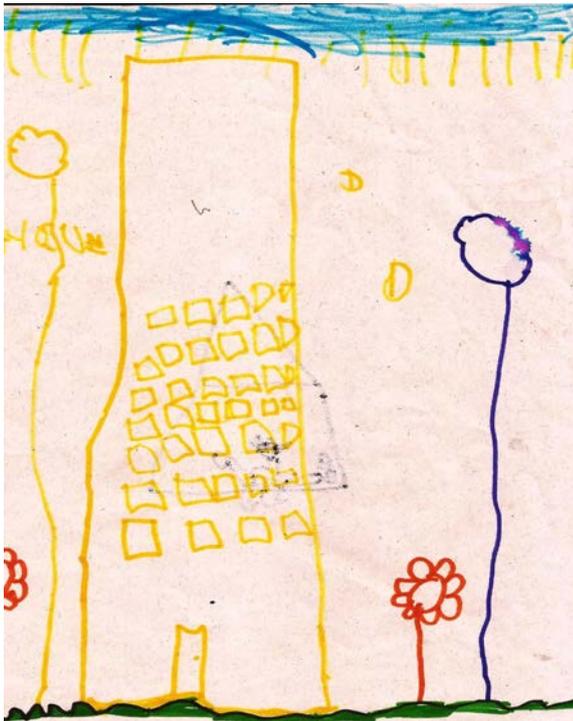
As situações de violência retratadas pelas crianças parecem corroborar os resultados encontrados no estudo de Rodrigues (2010), no qual o recreio é apontado como o lugar escolar onde a violência física ocorre com mais frequência, eventualmente porque é este o espaço da escola onde a supervisão é inexistente ou reduzida e também porque são espaços vazios que oferecem poucas oportunidades de brincadeiras para as crianças.

É relevante salientar que durante o período de observação do recreio, constatei que inúmeros conflitos seguidos de agressão física ocorriam devido à disputa por espaço, equipamentos, amigos, brinquedo/objeto, ideias e oposições entre crianças. Fernandes (2006) e Rodrigues (2010), em suas pesquisas, destacam que os conflitos em áreas livres da escola de Educação Infantil, estão, em muitos casos, associados a um tamanho limitado dos espaços, à grande concentração de crianças no lugar, ou, ainda, à pequena disponibilidade de equipamentos e brinquedos.

Ademais, é importante destacar os dados revelados por Rodrigues (2010), ao citar pesquisas sobre o recreio, em alguns contextos escolares de Portugal. Segundo a autora, em um estudo realizado com um grupo composto por crianças do Jardim de Infância (25) e da Escola Primária (65) do distrito de Braga, sem qualquer tipo de intervenção no recreio, ou seja, sem equipamentos, o nível de agressão física era mais elevado. Após a implementação da intervenção, que se constituiu em colocar equipamentos e brinquedos no recreio, foi possível constatar que o nível de agressão física diminuiu de 35% (antes da intervenção), para 21% (após a intervenção). Estes resultados permitem concluir que o desenvolvimento de intervenções deste gênero, considerando a faixa etária, o contexto e o grupo de sujeitos a que se destinam, podem assumir efeitos positivos. (FERREIRA; PEREIRA, 2001 *apud* RODRIGUES, 2010).

É importante ainda destacar que uma única criança recusou-se a desenhar o recreio da escola argumentado que o recreio é muito ruim porque as crianças batem. Esta criança desenhou o prédio onde mora. Em seguida, o desenho e o trecho da entrevista da referida criança:

Desenho 11 – Representação do prédio (Kaio).  
Entrevista coletiva com desenho



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Pesquisadora: E o seu desenho Kaio? Conta pra gente sobre o que tu desenhou?

Kaio: Um prédio.

Pesquisadora: Que prédio é esse?

Kaio: O meu prédio. Uma árvore, um jardim, um sol, uma chuva...

Pesquisadora: E o recreio?

Kaio: Não fiz não!

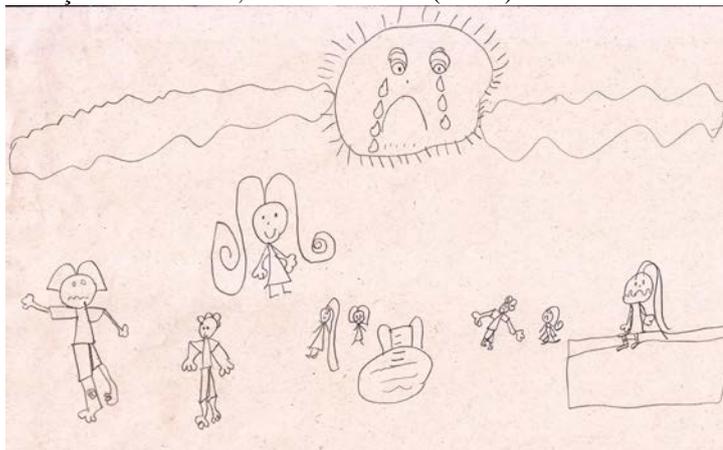
Pesquisadora: Por quê?

Kaio: Porque é chato! Porque o menino bate no outro. (KAIO - Entrevista coletiva com desenho).

Parece que Kaio se sente tão mal com o fato de colegas baterem uns nos outros (e, possivelmente, nele) que prefere evitar tratar desse assunto; por isso desenha outro espaço, onde ele, provavelmente, sente-se melhor.

Para as crianças não é legal ter “meninos danados” no recreio. A definição de “meninos danados” para Maria é a seguinte: “danado é bater nos outros, tacar o murro na cara dos outros, tacar o murro nas costas ou na barriga que dói...e também no coração.” A referida criança revelou sua concepção de crianças danadas por meio do desenho e da estória criada durante a entrevista individual.

Desenho 12 – “Era uma vez o sol triste, triste, triste porque as crianças tavam muito, muito danadas.” (Maria)

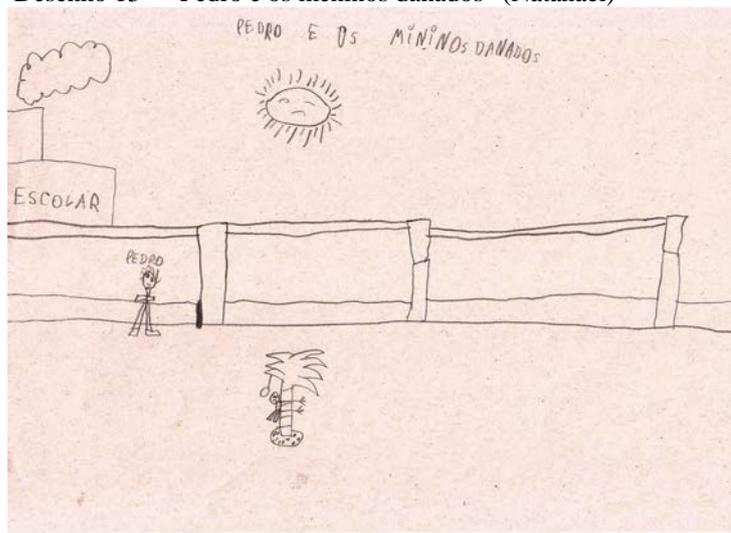


Fonte: arquivo de pesquisa.

A fala de Maria “*Era uma vez o sol triste, triste, triste porque as crianças tavam muito, muito danadas*” revela certa aproximação com a fala de alguns adultos, quando dizem sobre “Deus ficar triste quando as crianças não se comportam bem.” Constata-se, dessa maneira, que embora inspiradas no mundo adulto, as crianças são ativas e seletivas ao apropriar-se dele. Realizam uma *reprodução interpretativa* do mundo adulto e são capazes de ressignificá-lo, criativamente, em função dos seus interesses, necessidades e desejos (CORSARO, 2009).

Outra criança também se referiu aos meninos danados no recreio, intitulado a estória criada de: “Pedro e os meninos danados.”

Desenho 13 – “Pedro e os meninos danados” (Natanael)



Fonte: arquivo de pesquisa.

As crianças também manifestaram o desejo de vivenciar um recreio sem violência; no entanto, segundo elas, para que isso ocorra, é necessário existir um recreio exclusivo para as crianças da Educação Infantil, conforme mostra esse excerto de entrevista:

Beatriz: Eu acho bom é quando não tem ninguém, só a sala 5 brincando...  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Maria: Eu queria desejar que ninguém fosse para o recreio, SÓ NÓS!  
 Danilo: Sem ninguém no recreio Deus vai também pra casa dele.  
 Beatriz: Era legal!  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Maria: Seria mais bom sem ficar, sem ficar os menino batendo...  
 Beatriz: Só a sala do Infantil 5 e o 4, só os pequeno!  
 Beatriz: O 5 e o 4, e o 1 e o 2! E o dos menino grande não! Porque eles bate demais!  
 Maria: O deles era só lá pra noite!  
 (ENTREVISTA COLETIVA)

Por outro lado, a possibilidade de as crianças maiores brincarem com as menores durante o recreio também é cogitada. A entrevista individual (D-E) de Natanael é ilustrativa de como, na concepção de algumas crianças, as relações entre crianças de diferentes idades poderiam ocorrer forma amistosa:

Natanael: Essa outra menina aqui é menor. (Apontou para o desenho)  
 Pesquisadora: É uma menina pequena?  
 Natanael: É.  
 Pesquisadora: E tinha meninas pequenas com meninas grandes?  
 Natanael: Sim. Tinha. É, mas só que elas não iam bater nas pequenas.  
 Pesquisadora: O que elas iam fazer?  
 Natanael: Brincar. Do jeito que a pequena quer.  
 Natanael: E o nome da pequena vai ser.... (Pensando)  
 Natanael: ANA!  
 Pesquisadora: E como a Ana queria brincar?  
 Natanael: Direito.  
 Pesquisadora: Como é brincar direito?  
 Natanael: Muito legal, sem brigar com a outra, sem bater...  
 Pesquisadora: Do que elas gostavam de brincar?  
 Natanael: De boneca. De cuidar da boneca. (Desenhando)  
 Pesquisadora: E onde elas estavam brincando assim?  
 Natanael: No recreio.  
 (NATANAEL 1/2 1ª etapa)

Outro ponto que merece destaque é o papel dos adultos nesse contexto de violência descrito pelas crianças. Quando se referiram à coordenadora ou diretora e, raramente, à professora, as crianças atribuíram a esses adultos o papel de autoridade, ou seja, são pessoas que tem o poder de “botar de castigo.”. Em nenhum momento, esses adultos foram citados pelas crianças como pessoas que ajudariam na mediação de conflitos ou que até mesmo protegeriam as crianças. A entrevista abaixo ilustra a afirmação:

Pesquisadora: Júnior, o que você desenhou?  
 Júnior: Desenhei uma menina.  
 Pesquisadora: Onde ela está?  
 Júnior: Ela tá com raiva, quer brincar com os amigos, mas ela gosta de dar língua.  
 Pesquisadora: E o que ela está fazendo?  
 Júnior: Dando língua pro outros.  
 Pesquisadora: Vamos contar uma história para essa menina?  
 Júnior: Era uma vez a menina dando língua pro outros, aí o menino disse pra diretora, aí a diretora botou ela de castigo.  
 Pesquisadora: E como a menina se sentiu?  
 Júnior: Se sentiu ruim. Ela gostava de bater nos outros.  
 Pesquisadora: E as outras crianças, como se sentiam?  
 Júnior: Sentia legal.  
 Pesquisadora: Legal por quê?  
 Júnior: Porque eles brincavam legal com os amigos.  
 Pesquisadora: E como era o recreio?  
 Júnior: Era muito ruim porque ela bate nos outros.  
 Pesquisadora: As crianças batem no recreio?  
 Júnior: Só os grandes.  
 Pesquisadora: Os grandes batem em quem?  
 Júnior: Nos pequenininhos.  
 Pesquisadora: E o que os pequenos fazem?  
 Júnior: Diz pra diretora.  
 Pesquisadora: E o que acontece quando diz pra diretora?  
 Júnior: Aí eles ficam de castigo.  
 Pesquisadora: E como os pequenos queriam o recreio?  
 Júnior: Queria legal.  
 Pesquisadora: Como é um recreio legal?  
 Júnior: Queria que o recreio ficasse só os pequenos.  
 (JÚNIOR 1/2 D-E 2ª etapa)

É interessante ressaltar que a experiência de interação das crianças com os educadores é uma introdução à experiência das relações de poder e, provavelmente, um importante elemento na formação das atitudes das crianças face à autoridade e ao poder. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

As crianças expressaram insatisfações em relação à existência de equipamentos e brinquedos quebrados e aos espaços da instituição destinados ao recreio, como mostram as seguintes falas: “A escola precisa ser maior!”, “Só tem dois parquinhos!” “Tem que trocar o escorregador dos grandes! Tá tudo enferrujado!” A entrevista e o desenho mostram os sentimentos de uma criança a respeito dos brinquedos quebrados da escola:

Natanael: Um menino que se chamava João e foi brincar...  
 Pesquisadora: Onde ele foi brincar?  
 Natanael: Nos bancos de alguma coisa...  
 Pesquisadora: E o que aconteceu?  
 Natanael: Ele brincou, o brinquedo quebrou, eles não brincam mais....  
 Pesquisadora: E como o João se sentia nessa situação?  
 Natanael: Um pouco chateado.  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Natanael: Porque os brinquedos quebrou e ele não gostava dos brinquedos que tem aqui. O João não gosta de nenhum brinquedo que tem aqui. (1/2 D-E 2ª etapa).

Desenho 14 – “João e a escola que ele não gostava daqueles brinquedos” (Natanael)



Fonte: arquivo de pesquisa.

Além de demonstrarem insatisfações com os equipamentos e brinquedos quebrados, as crianças foram capazes de detectar os possíveis riscos de acidentes, ao brincarem nesses equipamentos, como pode se constatado pelo seguinte trecho de entrevista:

Pesquisadora: E como é o recreio delas?

Danilo: São jogar futebol, brincar no escorregador, aquele negócio que tem ali na coisa que tá faltando, aí eles consertaram, aí no outro parquinho só tinha uma coisa: uma casa. Não tinha escorregador.

Pesquisadora: E o que as crianças achavam disso?

Danilo: Elas achavam... Legal, mas isso não é legal porque pode se machucar, tem pedra. (DANILO 2/2 D-E 1ª etapa).

Como mencionado, as crianças se referiram às suas experiências no recreio da escola, destacando a escassez de brinquedos e as más condições dos equipamentos e, além disto, expressaram os seus desejos de terem os equipamentos consertados, conforme a entrevista a seguir:

Pesquisadora: Agora, eu vou pedir pra você contar uma história sobre o teu desenho, tá certo?

Taís: Era uma vez uma casinha quebrada, ninguém entrava nela, não tinha escorregador nem nada, aí não tinha escada, não tinha isso aqui pra ficar segurando [corrimão da escada]... Aí só tinha [não entendi]...aí tinha só um coisa assim segurando a terra...

Pesquisadora: E como as crianças se sentiam nessa situação?

Taís Porque ela tava muito triste e aí depois ficou feliz?

Pesquisadora: Ficou feliz com que?

Taís: Com a casinha...

Pesquisadora: Mas a casinha não estava quebrada?

Taís: Tava...

Pesquisadora: Ela ficou feliz?

Taís: Aí por isso ela ficou feliz, a casinha voltou de novo...voltou ao normal.  
 Pesquisadora: Sem ser quebrada?  
 Taís: Hum rum.  
 Pesquisadora: Você quer continuar?  
 Taís: Terminei.  
 Pesquisadora: Inventa um nome pra tua história, Taís.  
 Taís: As crianças escorregando. (1/2 D-E 2ª etapa – Taís)

Foi também detectada, por meio das falas das crianças, a ocorrência de acidentes no recreio. Os relatos abaixo demonstram essa preocupação das crianças:

Maria: Acontece que os meninos podem cair, “atropeçar” em alguma coisa  
 Pesquisadora: E o que acontece se a criança tropeçar?  
 Maria: Pode se machucar, se cortar!  
 Pesquisadora: E como as crianças se sentem se isso acontecer?  
 Maria: Ah, elas ficam chorando!  
 (Maria 2/2 D-E 2ª etapa)

Danilo: Tia, eu já tive um acidente no recreio. O Vitor tava brincando comigo de repente ele me empurrou, eu bati a cabeça na parede. Eu senti uma dor aqui. [apontou para a parte detrás da cabeça]  
 Pesquisadora: Quem te ajudou?  
 Danilo: A tia Paulina  
 Maria: Teve um menino né, nessa escola, que tacou a cabeça na parede e SANGROU muito...  
 Pesquisadora: Quem ajudou?  
 Resposta coletiva: Ninguém!  
 Danilo: Deus!  
 Pesquisadora: E não tinha ninguém?  
 Beatriz: Não, só Deus!  
 Pesquisadora: Hum..  
 Beatriz: Deus é mais maravilhoso que os menino mau.  
 Maria: Tem Deus e tem a tia Paulina!  
 Beatriz: Tem Deus mais maravilhoso e a tia Paulina mais boazinha.  
 Pesquisadora: E o que vocês acham disso?  
 Maria: Ah, eu achei bom.  
 Kaio: Eu fico triste. (Entrevista Coletiva com Desenho - G2).

Os relatos apresentados são reveladores do quanto as crianças se sentem preocupadas e desprotegidas, quando ocorrem acidentes no recreio; mais uma vez as professoras não foram mencionadas pelas crianças quando necessitaram de cuidados físicos e emocionais na instituição. Esse fato denuncia a ausência desse profissional no acompanhamento das crianças, durante essa atividade da rotina.

Outro trecho de entrevista corrobora o relato apresentado anteriormente e acrescenta ainda a **importância dos amigos** nos momentos de vulnerabilidade:

Maria: Ela tava brincando aí ela ia levando uma queda, aí ela foi brincar de pega-pega, ela caiu.  
 Pesquisadora: E o que aconteceu quando ela caiu?  
 Maria: Aí machucou o joelho dela.  
 Pesquisadora: e quem ajudou a menina?  
 Maria: foi o amigo dela. (MARIA 1/2 D-E 2ª etapa).

Para Richter e Vaz (2010, grifos da autora),

Apesar de esses períodos de parque aparecerem declarados como “ocasiões privilegiadas de educação”, tanto os discursos dos professores quanto as suas ações distinguem esses momentos dos demais, estabelecendo uma espécie de contraposição entre “tempo de trabalho” e “tempo livre”. Nessa relação, os *momentos de parque*, além de se configurarem como períodos de renovação das energias para as demais atividades, acabam por dispensar a exigência de um acompanhamento mais cauteloso por parte dos professores. Nesses termos, o *olhar* adulto poderá apenas, afastar as crianças de locais inconvenientes ou evitar feridas “expostas”. A ausência de uma aproximação mais cuidadosa acaba por deixar as crianças entregues à ambiguidade do “espontâneo”, expostas ao risco da violência que se materializa e permanece em marcas que se colocam, principalmente, sobre o corpo.

Outro fator destacado pelas crianças que torna o recreio ruim foi a excessiva exposição ao sol nesse período, Natanael e Júnior afirmaram: “Acontece que ali não tem teto e a gente pega muito sol (apontou para o lado de fora da sala)”; “Porque aqui nesse recreio a gente pega muito sol.”. Durante uma entrevista, Beatriz revelou:

Beatriz: Não é legal porque não tem nada! Só tem esse sol aqui.

Pesquisadora: Hum...Só tem sol?

Beatriz: É, não tem nada!

Pesquisadora: Falta o que?

Beatriz: Falta tudo!

Pesquisadora: Tudo o que?

Beatriz: Falta escorregador, falta brinquedo....

(BEATRIZ 1/2 D-E 2ª etapa).

A análise da relação entre os dois grupos de crianças pesquisados e os temas tratados indica que, para essas crianças, especialmente quatro requisitos devem estar presentes em um recreio para que este seja considerado “legal”: a) a existência de brinquedos e brincadeiras como elementos essenciais nessa atividade da rotina; b) a disponibilidade de equipamentos em boas condições de uso; c) a presença de adultos que lhes garantam atenção e proteção; d) a presença de amigos como componente importante para tornar a experiência no recreio significativa. De outro lado, a análise das opiniões dos grupos de crianças sobre um recreio que não é “legal” revelou, principalmente, três requisitos: a) a ocorrência elevada de violência física, praticada, em muitos casos, pelas crianças maiores; b) a existência de equipamentos e brinquedos quebrados; c) o risco de sofrerem acidentes nesse período da rotina.

## **5.2 Ouvindo a professora e a coordenadora pedagógica sobre a atividade do recreio na rotina da pré-escola**

Esta seção objetiva apresentar as concepções da professora e da coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina. Os dados aqui apresentados advêm das observações, entrevistas e questionários e a escuta desses sujeitos aconteceu por meio de entrevistas do tipo semiestruturada. É importante mencionar que, assim como ocorreu com as falas das crianças, nas análises das informações fornecidas pelos adultos, houve um cuidado ético para que os conteúdos das falas preservassem sua forma original.

### **5.2.1 As profissionais participantes da pesquisa**

De forma breve, apresento as profissionais que participaram da pesquisa, enfocando características pessoais, profissionais e suas experiências educativas desenvolvidas na instituição pesquisada. Inicialmente, apresento a professora Valéria<sup>37</sup> e, em seguida, a coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Renata.

Valéria trabalha os dois períodos<sup>38</sup> na instituição como docente nas turmas de Infantil V, desde o início do ano de 2014. A professora reside próximo à escola, assim, todos os dias, caminha até a instituição. Tem 50 anos de idade, é casada e não tem filhos.

Teve como formação inicial o curso na modalidade Normal, em 1982. De acordo com ela, “naquela época as meninas iam logo para o Normal.” Ao finalizar o referido curso, Valéria disse que realizou um projeto de “montar uma escolinha”, em parceria com uma amiga. Na “escolinha” funcionavam turmas de Maternal I e II, Jardim I e II e Alfabetização. A experiência da professora com essa escola durou 15 anos. Durante esse período, ela exerceu diferentes funções, conforme descreve: “eu era professora, coordenadora, supervisora, diretora, eu fui de tudo um pouco...” Valéria ficou afastada do magistério durante oito anos, devido à realização de outros projetos e somente no ano de 2014 voltou a lecionar, como professora do município.

Concluiu graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA, fez especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Latino Americana de Educação – FLATED e participa das formações continuadas oferecidas pela SME. De acordo com as informações fornecidas por meio do questionário, no período em que a professora participou das

---

<sup>37</sup> Os nomes das profissionais são fictícios.

<sup>38</sup> É professora substituta com contrato de 200h/aula.

formações, os seguintes temas foram trabalhados: a importância do trabalho com as múltiplas linguagens, planejamento pedagógico na Educação Infantil, o ensino da matemática e outros. Declarou ainda que gostaria de cursar uma especialização em Educação Infantil, “para tentar compreender melhor o universo infantil”.

Valéria possui uma vasta experiência na área de educação e sua atuação profissional é diversificada. Seu tempo de magistério já ultrapassa 16 anos, sendo que destes, 15 anos foram em escola particular. Na rede pública de ensino, a professora tem um ano de experiência, vivenciada na escola pesquisada.

Sobre as atividades que realiza na escola, Valéria disse que trabalha oito horas por dia, diretamente com as crianças; quatro horas no período da manhã e quatro horas no período da tarde. Quando não está interagindo com as crianças, ela realiza planejamento, pesquisas e elabora atividades para os grupos. É interessante observar que no período de trabalho diretamente com as crianças, citado pela professora, supostamente a profissional inclui o tempo do recreio, vinte minutos diariamente; no entanto, ela não acompanha as crianças nesse momento, como foi constatado durante o período de observação.

A coordenadora pedagógica<sup>39</sup> da Educação Infantil, Renata, tem 49 anos, é casada e tem um filho. Sua carga horária de trabalho na escola é de 100 horas, ou seja, quatro horas por dia. Desse modo, ela trabalha durante três dias da semana no período vespertino e dois dias no período matutino. Renata também atua como coordenadora pedagógica da Educação Infantil na rede particular de ensino.

Embora atue como coordenadora pedagógica<sup>40</sup> na instituição pesquisada, Renata revelou que seu cargo é de supervisora, como explica:

[...] aqui eu trabalho como coordenadora da Educação Infantil, mas na verdade eu sou supervisora. Na rede, os supervisores é... Eles disseram que eram coordenadores natos – mas na verdade quem não fez a opção pela coordenação pedagógica, cargo comissionado, como foi o meu caso, ficou jogado nas escolas sem determinar funções. Mas como a gente sabe que o supervisor tem a mesma função do coordenador, eu trabalho com as professoras no atendimento, assim, a todos os aspectos, né? No relacionamento da professora, do grupo, o acompanhamento dos planejamentos, o acompanhamento das crianças que tem maior dificuldade, a fala com os pais, o dia-a-dia na escola como um todo. (RENATA).

Renata concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, cursou Especialização em Educação Infantil pela UVA e participa,

---

<sup>39</sup> Servidora efetiva da Rede.

<sup>40</sup> De acordo com Pereira (2014), a história dessa função é marcada por diferentes configurações históricas e espaciais de atuação, como também por muitas designações profissionais: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica, em alguns casos com significados análogos e em outros distintos.

mensalmente, das formações oferecidas pela SME. A coordenadora afirmou que na formação continuada oferecida pela Secretaria, os seguintes temas foram trabalhados: funções do coordenador pedagógico na Educação Infantil, letramento, cuidar e educar, brincadeiras e interações, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução N° 05).

Nos últimos anos, Renata realizou alguns cursos de curta duração, como: Formação continuada de coordenadores de Educação Infantil e Curso de prevenção ao uso de drogas na escola, oferecidos pela SME e MEC, respectivamente. Participou também de seminário que abordou as funções do coordenador pedagógico, evento promovido pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. A coordenadora revelou que deseja realizar um curso de mestrado na área de Educação Infantil.

Renata possui uma vasta experiência na área de Educação, são mais de 30 anos de trabalho na área. Durante esse tempo, atuou nas seguintes funções: dez anos como professora (cinco anos foram na Educação Infantil) e vinte anos como supervisora escolar. Na rede particular de ensino, ela tem 25 anos de experiência como coordenadora pedagógica e na escola investigada, Renata trabalha há 20 anos como supervisora escolar.

De acordo com Renata, as atividades desenvolvidas por ela na Escola Universo Infantil são: acompanhamento dos planejamentos das professoras, acompanhamento das festividades, realização de atividades com os pais, elaboração de documentos da escola (Proposta Pedagógica, Regimento etc.), acompanhamento dos diários de classe e de relatórios individuais das crianças e reuniões com os profissionais da escola (encontros pedagógicos).

## **5.2.2 A instituição de Educação Infantil: objetivos, trabalho desenvolvido pelas profissionais pesquisadas e a organização da rotina com foco no recreio**

### *5.2.2.1 Os objetivos da Educação Infantil*

Partindo do entendimento de que, subjacentes às práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, existem concepções diversas sobre o desenvolvimento e aprendizagens da criança, desvelar o que a professora e a coordenadora pedagógica pensam sobre os objetivos da Educação Infantil – dimensão norteadora do trabalho pedagógico – assume extrema relevância para a compreensão das experiências propostas no decorrer da rotina.

Nesse sentido, ao serem indagadas sobre os objetivos da Educação Infantil, as profissionais revelaram opiniões distintas. Para a professora Valéria, o objetivo da instituição

consiste na transmissão de valores, na formação de cidadãos; além disso, atribui à família papel de destaque no que considera “educação de base”, conforme declara:

Eu acho, primeiramente, a instituição ela não vem somente para educar uma criança, né? Eu acho que essa educação mesmo de base vem de casa. A importância da instituição é formar cidadãos mesmo. É formar cidadão, é trabalhar essa questão da ética, a questão do respeito, todas essas questões - os levantamentos desses questionamentos. (VALÉRIA).

A compreensão revelada pela professora distancia-se do objetivo determinado pela LDB 9.394/96, que no Art. 29º diz que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A professora acredita que os objetivos traçados para o trabalho na instituição com as crianças estão sendo alcançados, pois afirma que:

[...] assim, a questão dos bons modos: jogar o lixo no chão, eu tenho trabalhado bastante essa questão do meio ambiente, de como a gente deve tratar bem o meio ambiente, como a gente deve respeitar o meio ambiente. Então, no começo, eu vi que a sala era muito bagunçada, jogavam muito lixo no chão, terminavam de comer o xilito ou pacote de biscoito e jogavam no chão. E essa questão eu já consegui colocar um pouquinho na cabeça deles. [...] Então assim, né, o jardim: criar um animalzinho, não maltratar, para não matar. Fora o conteúdo, né, porque eu estou ligando mais essa parte assim, porque esse negócio de só “conteúdo, conteúdo...” pra eles agora, né? Fundamental mesmo é o respeito, é a ética. (VALÉRIA).

Para a coordenadora pedagógica, as instituições de Educação Infantil têm dois objetivos essenciais, conforme destaca:

Primeiramente, de acordo com o que está mesmo estabelecido na Resolução nº 5, que é a que a gente acompanha aqui, né, são as questões do **cuidar e do educar**, os principais objetivos, né? Todo professor que chega na instituição de Educação Infantil tem como prioridade observar as crianças no cuidado, do dia-a-dia, e educando também, né, para as primeiras interações que acontecem no dia-a-dia da criança. Ver quais necessidades que ela tem, pra poder trabalhar com ela de forma que ela progrida, que ela cresça mais, né? Então eu vejo assim: são os cuidados que a gente deve ter porque são crianças pequenas que necessitam de atenção e carinho, e também o educar – que é o objetivo principal da escola. Trabalhar com as crianças para que elas consigam construir o seu pensamento, a sua forma de conviver com os outros – que um dos grandes objetivos também é a socialização das crianças. (Renata).

Ao discorrer sobre as funções da instituição de Educação Infantil, a coordenadora revela a influência das determinações legais na sua fala, especificamente da Resolução Nº 05, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). De acordo com o documento citado:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (p. 1).

Além de citar a Resolução Nº 05, Renata completa suas considerações lembrando que um “grande” objetivo da escola de Educação Infantil é: “a socialização das crianças.” Para Pinto (1997), a questão da socialização das crianças remete a uma realidade que é tão antiga quanto as sociedades humanas, ou seja, consiste no processo pelo qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, por meio da interação com o seu meio mais próximo.

Sobre esse aspecto é importante considerar o debate teórico construído no decorrer dos últimos anos, sobretudo no domínio da Sociologia da Infância, acerca das transformações nos modos de socialização das crianças. Há uma tentativa de superação do modelo de socialização, herdado do pensamento de Émile Durkheim (1978), no qual as gerações adultas exercem ações nos processos educativos das crianças, consideradas imaturas para a vida social. Com efeito, as recentes formulações teóricas permitem conceber uma *socialização horizontal*, ou seja, uma aprendizagem social entre crianças: “[...] estas se socializam e aprendem também a regular juntas as suas relações, a submeter-se às normas sociais.” (DELALANDE, 2012, p. 68).

No campo da Sociologia da Infância, a noção de *reprodução interpretativa*, apresentada por Corsaro (1997) contrapõe-se ao termo *socialização*, da forma como foi tradicionalmente concebido pela Sociologia. Subjaz ao o referido termo o pressuposto de que as crianças são socializadas por outros ou por outras instâncias, e não são consideradas ativas nesses processos. Pinto (1997) acrescenta que a socialização não é uma espécie de “programação cultural”, em que a criança absorve de modo passivo as influências das realidades com que entra em contato; ao contrário, desde o nascimento é um ser ativo nesse processo. O autor esclarece que os pressupostos de uma parte relevante dos modelos conceituais de socialização elaborados continuam a privilegiar a vertente da sociedade e do mundo adulto.

No decorrer da entrevista, a coordenadora revela de forma mais detalhada a sua compreensão acerca dos objetivos –cuidar e educar – estabelecidos para o trabalho na instituição. Quando questionada sobre a consecução desses objetivos na escola pesquisada, Renata destaca que:

Nessa gestão atual a gente está tendo muita dificuldade com a questão dos cuidados, porque aconteceram muitas modificações na própria estrutura da rede. A gente ficou com pouco pessoal de apoio e as professoras sentem grande dificuldade **com a questão do cuidado**. Nós estamos tendo muitas reclamações dos pais, porque, por exemplo, no horário de recreio, o horário de recreio de criança pequena (Educação Infantil) não é igual ao recreio das crianças do Fundamental I, de 2º a 5º ano, né? Eles precisam de mais cuidados, né? Eles começam a bater e, assim, a gente tem pouco pessoal de apoio nesses horários... Os cuidados também em sala de aula, a professora não tem auxiliar, aí isso já dificulta, uma sala que tem, vamos dizer, 20 crianças, né? Que a gente tem sala com 20 crianças, 22. Então pra uma professora, sozinha, ter esses cuidados, é muito difícil. Criança que vai ao banheiro, que precisa dar banho porque sujou a roupa. Então, a gente tem muita dificuldade nesse aspecto. Nós até pedimos auxiliares até o Infantil V, mas a rede não favorece nesse aspecto, ele só dão auxiliares, hoje, até o Infantil III – e aí as outras professoras ficam no sufoco. Agora assim, **na questão do educar** eu acho que a gente atinge os objetivos, os professores fazem um bom trabalho. Trabalham de diversas formas, com projetos bem interessantes que dá pra gente trabalhar dessa forma: trabalhar com os valores, com a questão do que é importante na convivência... E também alguns conteúdos que são básicos para a Educação Infantil também, né? (RENATA).

É interessante observar a compreensão dicotômica revelada pela coordenadora pedagógica sobre os objetivos cuidar e educar na Educação Infantil. Renata compartilha de um entendimento estreito sobre essas duas dimensões, que historicamente têm sido consideradas de modo dissociado no trabalho com as crianças pequenas em creches e pré-escolas. Ao discorrer sobre a noção de cuidado, enfoca apenas a atenção aos aspectos físicos e higiênicos das crianças, que devem ser realizados por uma auxiliar. Já a educação, segundo ela, “o principal objetivo da escola” refere-se à organização das experiências pelos professores, ou seja, é na educação que incide o trabalho docente.

Nessa perspectiva, ao citar a atividade do recreio, Renata ressalta a necessidade de mais cuidados com as crianças nesse período da rotina, especialmente pelo risco que correm de sofrerem violência física. No entanto, ao evidenciar o problema, relaciona-o com a ausência de “pessoal de apoio nesses horários”, desconsiderando a essencialidade da atuação docente nesse tempo da rotina e, conseqüentemente, sua dimensão pedagógica. Nota-se, portanto, a condição de desvalorização conferida ao recreio, em relação às outras atividades que compõem a rotina.

Para Cerisara (2002), a dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado revela que ainda não está clara a concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, posto que ela depende do adulto para sobreviver. A autora acrescenta que esta dicotomia vem de longa data e está arraigada nas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

As autoras Macêdo e Dias (2006) contribuem com a discussão ao considerar que:

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isto significa que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. Sendo assim, subjaz a ideia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais. (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 2).

Sendo assim, é possível afirmar que o desenvolvimento da criança de modo integral só pode se materializar por meio da superação da visão dicotômica entre cuidar e educar e, conseqüentemente, pela integração dos dois processos. Não se concebe mais, portanto, uma educação que divide, segmenta o ser humano, privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e também do social e do motor. (*Ibid.*).

Nessa perspectiva, é oportuno lembrar as palavras de Wallon (2007, p. 198):

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades.

#### 5.2.2.2 O trabalho desenvolvido pelas profissionais na instituição

Saber o que as profissionais pensam sobre o trabalho que desenvolvem na instituição também é relevante para a compreensão das experiências oferecidas às crianças na escola. Nesse sentido, durante as entrevistas, as participantes foram estimuladas a emitirem opinião sobre o que fazem na instituição.

A professora Valéria, quando questionada sobre o que considera importante no trabalho com as crianças revelou: “é o agradecimento, o retorno do que a gente tá aplicando em sala – tá vendo de volta aquilo. É isso aí.” Destaca ainda que: “[...] o meu objetivo é lá na frente, saber que eu pude fazer alguma coisa por eles. Implantar alguma sementezinha na cabeça deles, para ter esse retorno.” A professora acredita que está conseguindo realizar um bom trabalho com as crianças, pois ela observa que há “interesse nas atividades. Interesse de ler, quando eu coloco as palavrinhas na lousa, e eles ficam ansiosos para ler. Essa questão de fazer a tarefinha direitinho, de pintar, de ter curiosidade, né? De aprender.”

As considerações da professora parecem revelar que a pré-escola é uma fase preparatória para os períodos subsequentes de escolarização. Dessa maneira, o interesse das crianças pela leitura e escrita é utilizado como indicador de um bom trabalho pela professora.

A despeito de todas as construções teóricas sobre esses aspectos, das mudanças nas políticas públicas e propostas curriculares, parecem predominar ainda as práticas transmissivas e instrucionais, voltadas ao ensino em relação às crianças da Educação Infantil.

A coordenadora Renata, quando comentou sobre o trabalho desenvolvido por ela na instituição, ressaltou as diferenças existentes entre a escola particular e a escola pública, como mostra o trecho da entrevista, a seguir:

Pesquisadora: E o que você acha do trabalho que faz na escola? Você acha que está conseguindo os objetivos?

Renata: Em alguns aspectos, sim. Porque quando você fala da rede particular – que eu também sou coordenadora em rede particular – é uma coisa: os objetivos são bem mais definidos e alcançados muito mais rápido. Quando você fala de rede pública, existe o grande questionamento do professor... Os professores muitas vezes não querem desenvolver o trabalho como a gente tá direcionando. Tem muitos questionamentos, e aí acaba que a gente coloca como meta uma coisa e acaba não alcançando, que você, às vezes, não tem uma participação mais efetiva de todos, entendeu? Então é muito mais complicado você ser coordenador na Educação Infantil de uma escola pública do que de uma particular, na minha opinião, porque eu vivo nos dois setores e eu observo isso. (RENATA)

Na fala da coordenadora é relevante notar que é atribuída aos questionamentos do professor a razão pela qual não se atingem as metas estabelecidas na instituição. Posto isto, a profissional revela uma conduta pouco democrática em relação à autonomia das professoras.

Barbosa (2009) contribui com a discussão, ao enfatizar que a gestão na escola de Educação Infantil exige o estabelecimento de educação e cuidado, em todos os seus espaços e relações. Para a autora, todas as pessoas envolvidas no processo educacional, independente de seus cargos ou funções, devem ter a garantia do direito à participação, em um ambiente que valoriza a democracia e, conseqüentemente, garante a diversidade pessoal, social e cultural do grupo.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil – SME (2014), o coordenador pedagógico exerce um papel fundamental no sentido de organizar e dinamizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e auxiliares educacionais, visando à concretização do atendimento educacional com qualidade. Nesse sentido, conforme a Secretaria Municipal de Educação do município, são atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil:

- Conhecer as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem da criança;
- Ter ciência de que as práticas pedagógicas de educação e de cuidado são indissociáveis nessa etapa da educação;
- Assessorar pedagogicamente os professores na elaboração do planejamento de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,

2009) e as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do Município de Fortaleza (2014);

- Realizar levantamento das necessidades pedagógicas da instituição e definir os devidos encaminhamentos;
- Analisar juntamente com os demais profissionais da instituição as dificuldades apresentadas por algumas crianças em seu desenvolvimento e buscar alternativas adequadas para a sua superação;
- (Re) elaborar, implementar e avaliar com a comunidade escolar a Proposta Pedagógica da Instituição tendo como base o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Resolução nº 02/2010, do Conselho Municipal da Educação de Fortaleza;
- Promover a avaliação e acompanhamento sistemático do desempenho do professor e auxiliar educacional, tendo em vista a qualidade do seu trabalho junto às crianças;
- Promover encontros regulares com os professores para reflexão coletiva sobre suas práticas, tendo como base o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica da Instituição;
- Propiciar as condições para que o professor possa acompanhar adequadamente as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças;
- Estimular a participação de professores nos encontros de formação e na realização de estudos na instituição;
- Divulgar, permanentemente, programas de apoio e orientação às crianças e suas famílias, assim como encaminhar os casos de violência contra a criança aos órgãos competentes;
- Promover ações (reuniões, encontros, visitas) para fortalecer a participação das famílias na instituição;
- Participar da Formação Continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino
- Providenciar consertos e reparos de bens, equipamentos e estrutura física da instituição;
- Encaminhar processo administrativo aos setores responsáveis, solicitando o conserto de equipamentos, reformas ou reparos na estrutura física do prédio;
- Acompanhar o processo de alimentação escolar na instituição (cardápio escolar, controle e organização de estoque, preparo dos alimentos, higiene e limpeza) (SME, 2014, p. 4-6)

### 5.2.2.3 A organização da rotina: foco no recreio

No decorrer das entrevistas, as profissionais falaram sobre a organização da rotina e revelaram suas concepções acerca da atividade do recreio. Em relação ao planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças, a professora Valéria declarou que o conteúdo trabalhado é determinado pela coordenação, conforme já mencionado, e que a atribuição dela como professora é de apenas “aplicar esses conteúdos na sala”.

Analisando propostas curriculares para a Educação Infantil, Barbosa (2009, p. 48) evidencia que nas escolas, certos conhecimentos – chamados de conteúdos – “[...] se perpetuam no tempo, apesar das mudanças sociais, culturais e científicas da sociedade: há ausência de movimento e atualização dos mesmos na intencionalidade pedagógica.” Nesse sentido, o papel da professora é de mera executora no processo de transmissão de conteúdos para as crianças. Conseqüentemente, as crianças são vistas apenas como destinatárias,

receptoras passivas de conteúdos transmitidos pelos adultos, em um ambiente notadamente marcado pela negação dos seus saberes, interesses e participações na construção da rotina.

É importante destacar que de acordo com as DCNEI, no Art. 4º:

[...] a criança centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1)

Ao falar sobre a rotina instituída na escola, a coordenadora Renata destaca: “a rotina é aquela rotina, os tempos pedagógicos, né? Acolhida, roda de conversa, hora de parque – **aquela rotina**<sup>41</sup> que já é estabelecida em todas as escolas de Educação Infantil”. Renata parece fazer referência a uma rotina abstrata, determinada a partir das prescrições do poder municipal e que se revela de natureza homogênea.

É importante salientar que mesmo existindo as influências de determinados condicionantes – questões legais e administrativas – na construção da rotina, coexiste, contudo, com essa rotina prescrita, outra rotina (*não documentada*), construída a partir das múltiplas realidades cotidianas de todos os sujeitos envolvidos.

Ao realizar uma síntese da rotina vivenciada pelas crianças na instituição, a professora Valéria descreve:

13h toca. Aí elas vão para a sala, aí é **feita a agenda**. Tem a **acolhida** antes. Sempre no pátio com todos os alunos da escola. Aí depois entram na sala. Aí tem a contação de história, aí tem a agenda. Eles tiram da lousa a agenda. Depois da agenda eu dou um “conteúdozinho”, coloco um cartaz sobre o que eu for trabalhar é ... Por exemplo, se eu for trabalhar as rimas, aí eu tenho um cartaz era “o bicho e a sua casa”, a gente trabalha a rimazinha com as casinhas, é feito o material com os bichinhos rimando com o nome do bichinho. Aí eu coloco o cartaz, eu faço os bichinhos no computador porque fica colorido, e fica mais divertido. Aí quando eu trabalho aquilo, tem que trabalhar só aquilo, boto eles pra ler, fazer a leitura coletiva, leitura individual. Peço para eles identificarem na lousa qual a palavrinha que está sendo rimada. Depois tem a tarefinha escrita, às vezes no livro, às vezes na folha mesmo. **Aí quando é 10 para as 15h, aí toca para o recreio, eles retornam 15:10h, 15:15h.** O lanche é 14:30, vão para o refeitório que é para conciliar com os horários das outras salas, senão fica muito tumultuado. Então todas as salas do Infantil 5 – que são três, à tarde - saem à tarde nesse horário, de 14h30min. Aí lancha, volta para a sala e termina a tarefinha, que às vezes não dá tempo. **Quando dá 10 para as 15:00 o sino toca, eles vão pro recreio.** Aí retornam 15:15. Aí depois assim, eu dou alguma tarefinha de arte, gosto muito de pintura, pincel com tinta. Uma contação de história, conto através de desenhos. Peço para eles pintarem no caderno de desenho. Aí no finalzinho do dia eu dou uma massinha, um jogo de encaixe... (VALÉRIA).

<sup>41</sup> De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil para o ano letivo de 2014 (SME, 2014), a rotina da Educação Infantil deve ser estruturada pelos **tempos que não podem faltar**, a saber: chegada, roda de conversa, higiene e alimentação, parque, roda de história, construção do conhecimento de si e do mundo e saída.

Na descrição da rotina, a professora expõe com clareza a tônica do seu trabalho com as crianças na escola – a realização de “tarefas”. Chama a atenção, a forma como ela infantiliza os termos que usa: conteudozinho, rimazinha etc. Quando o recreio é mencionado, Valéria limita-se a falar sobre os horários em que essa atividade acontece. Constatase, portanto, mais uma vez, a pouca importância dada às brincadeiras das crianças na pré-escola, a despeito de todas as formulações teóricas e prescrições legais sobre o assunto.

A coordenadora pedagógica ao realizar uma síntese da rotina, destaca:

Eles chegam, tem a **acolhida** na fila, a uma professora recebe e fala um pouco. Aí depois eles vão para a sala de aula. Aí, na sala de aula, eles **iniciam a roda de conversa**, que é onde a professora vai falar sobre o calendário, sobre quem está frequentando, o nome de quem veio, ela faz todo aquele trabalho de rotina, né? “Que dia é hoje?”, ela trabalha com o calendário e trabalha com o assunto que ela vai tratar naquele dia com os alunos. Quando surge alguma coisa que as crianças perguntam, e que é necessário as professoras trabalharem, elas depois voltam com aquele assunto para trabalhar com as crianças. Então às vezes acontece de ter um interesse por um assunto que elas mesmas não tendo planejado tal coisa, fazem a modificação. Depois que eles terminam a roda de conversa, geralmente eles vão para a parte de **conhecimento de si e do mundo**, que eles vão fazer alguma atividade relacionada ao que está sendo tratado – e fazem uma tarefa: uma **tarefa livre** ou uma **tarefa dirigida**. Aí depois eles vão para o refeitório, que tem o horário do lanche. **Depois, vão para o recreio. Depois do recreio**, é a parte mais diversificada, tem dias que eles vão para a **biblioteca**, tem dias que eles vão para o **pátio** – **que elas colocam brinquedos, tem um horário de massinha** – é uma parte mais diversificada. Depois tem a **roda de história**, que geralmente as professoras escolhem: algumas contam no final, algumas contam no início. E aí se preparam para a saída e o pessoal do ônibus acompanha – os monitores – aí os pais vem e pegam as crianças. (RENATA).

A síntese da rotina realizada pela coordenadora parece revelar seu desconhecimento acerca do que realmente acontece no cotidiano da sala pesquisada. É oportuno evidenciar que Renata cita tempos da rotina que não foram constatados durante o período de observação na sala do Infantil V, como a *roda de conversa*, por exemplo. Outro aspecto importante relaciona-se ao tempo da *cópia da agenda*, que não foi identificado na fala da coordenadora. Em relação à atividade do recreio, Renata posicionou-se de modo semelhante à professora, apenas citou a existência da atividade na rotina. Em nenhum momento as profissionais fizeram referência ao que acontece durante o período do recreio ou como ocorre essa atividade. É possível identificar, portanto, pontos de convergência e de divergência nas rotinas descritas pelas profissionais e na rotina observada.

Para a coordenadora Renata, a rotina proposta pela escola para a Educação Infantil acontece de forma “que os professores trabalham bem”. Ela destaca que:

[...] depois que a gente ficou colocando o tempo pedagógico bem definido, eu acho que organizou bastante a questão da rotina. Pra mim, uma rotina é necessária dentro

da escola de Educação Infantil porque a criança chega na escola muito sem noção de limites, porque em casa não tem tantos limites assim. Aí ela chega na escola e está com um grupo. No grupo, as coisas não são como são em casa, né? Então eu gosto dessa rotina. Atualmente, eu não mudaria nada. **A gente tá trabalhando com essa rotina há uns dois anos, com esses tempos, né?** (Grifos da autora)

Barbosa (2006) afirma que nas construções das rotinas é preciso considerar o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando apenas se traduzem na repetição de ações e sequências de procedimentos podem torna-se uma tecnologia de alienação, portanto, é fundamental haver uma ampla margem de movimento na criação de rotinas.

Durante as entrevistas, as profissionais revelaram o que consideram mais interessante na rotina e expuseram o que pensam sobre as preferências das crianças no cotidiano da pré-escola, como mostra o seguinte quadro:

Quadro 3 – O que as profissionais consideram mais interessante na rotina

	<b>PROFESSORA</b>	<b>COORDENADORA</b>
<b>O que acham mais interessante</b>	“Eu gosto mais quando eu estou trabalhando com eles o <b>conteúdo</b> ” [...] <b>“Conteúdo programático”</b> “Porque interage mais, é mais interação do grupo, a gente fica bem... a gente quer mais atenção, né?”	“Eu gosto muito da parte de <b>roda de histórias</b> . Eu acho que as crianças param, elas interagem mais... [...] Então eu gosto muito desses horários. [...] Eu gosto desse trabalho e do <b>trabalho com música</b> . Eu acho que a musicalização ajuda muito a criança também a expressar os sentimentos, a expressar opinião sobre as coisas, a refletir.
<b>O que as professoras acham mais interessante, na opinião da coordenadora</b>		“As professoras gostam muito do trabalho, pelo menos é que eu vejo mais, do <b>trabalho com história</b> – algumas gostam. Outras gostam mais do <b>trabalho direcionado mesmo, de ter um conteúdo</b> . Eu vejo muito aqui na escola: a professora gosta de trabalhar com um conteúdo específico, ver se as crianças estão aprendendo. Ter um resultado do que ela está trabalhando. Eu vejo muito isso: elas preocupadas...” [...] “Por exemplo, se ela trabalhar com um texto. Aí nesse texto, a criança reconhecer palavras – isso no Infantil V, né? A criança vê palavras, aí quando a criança começa a ver, começa a reconhecer, começa a ter algum resultado de atividade leitora, isso faz com que as professoras fiquem bastante envaidecidas com o resultado que tem, né?”
<b>O que as crianças acham mais interessante, na opinião da professora e da coordenadora</b>	“O que eles gostam mais, que acham mais interessante, é a parte de <b>trabalhos manuais</b> – que utilizam as mãos, usando tinta, pincel. Eles adoram pincel... Adoro pincel! Eles colocam no papel o pincel...”	“ <b>Tudo o que é lúdico elas gostam</b> . Você inicia uma brincadeira e elas topam entrar na brincadeira. Elas gostam de cantar, de correr, de pular. <b>E o espaço do recreio, pra elas, eu considero o mais importante para elas</b> . Nenhuma criança quer faltar à escola porque sabe que vai ter o recreio, <b>que é o horário da brincadeira</b> .”

Fonte: Dados da pesquisa.

A constatação das preferências das profissionais, assim como as suas opiniões acerca dos interesses das crianças, revela uma constituição de rotina marcada por tensões e disputas de interesses diversos entre os sujeitos nela envolvidos. Nas entrevistas realizadas com as crianças, foi notável a expressão do desejo por mais brincadeiras na rotina, com destaque para a atividade do recreio, que acontece na área externa. Já a professora enfatiza a importância dos “conteúdos programáticos”, materializados por meio da realização de “tarefas”, diariamente na sala. A coordenadora, por sua vez, parece reconhecer os interesses das crianças e das professoras, contudo, não são os interesses e as necessidades das primeiras que são considerados no dia a dia da instituição, conforme observado durante o período de pesquisa de campo e por ocasião da entrevista.

Francisco (2005), ao analisar o tempo e o espaço do parque em uma pré-escola (Infantil IV), também evidenciou tensões entre adultos e crianças em relação aos sistemas de regras e usos dos tempos e espaços da rotina, conforme ressalta:

Evidenciam-se dois palcos distintos, que remetem a dois tempos também distintos, pois ou se está dentro da sala ou se está fora dela – no parque. Duas grandes temporalidades foram assim evidenciadas: os tempos da professora e os tempos das crianças; e duas grandes espacialidades: a sala– espaço interno, limitado por paredes e teto – e o parque – espaço externo, não limitado por paredes e teto. Essas temporalidades são marcadas pela centralidade do adulto. Dito de outro modo, o tempo da sala parece estar orientado por um tempo dos adultos, que, por vezes, explicitam relações adultocêntricas, hierárquicas e que implicam diferenças de poder entre adultos e crianças. No tempo do parque, a brincadeira recebe uma denominação diversa, de *brincadeira livre*, explicitamente porque são as crianças que têm o papel ativo e central nas tomadas de decisão, na permanência ou não em uma determinada brincadeira e na escolha de materiais e brinquedos, ainda que isso não seja sinônimo de igualdade ou ausência de poder nas relações (p.97).

Sobre a existência/objetivo da atividade do recreio na rotina, as profissionais enfatizaram:

É a parte da socialização das crianças, né? É a parte que ela está socializando com o grupo, total. Ali você pode observar o comportamento deles, como é que ele se relaciona com os outros colegas. Eu acho que é o momento da brincadeira, e é um momento importantíssimo! [...] A gente observa que tem crianças que gostam de brincar individualmente, tem criança que gosta de fazer amizades, né? Pra socializar mesmo, trabalhar a interação deles com outras pessoas. Socializar e interagir, né? A interação com os demais, o respeito às brincadeiras... (PROFESSORA VALÉRIA)

É no recreio que a criança, geralmente, ela tem a **liberdade da brincadeira dela**, né? Porque geralmente o professor tende a dirigir as atividades, não é verdade? E a criança tem pouco tempo de dirigir brincadeira livre, apesar de no recreio a gente ter algumas crianças, principalmente as maiores, porque como a gente tá com dois recreios, mas esses dois recreios é somente o Infantil III e IV que ficam separado. Então do Infantil V ao 2º ano, fica todo mundo junto. **Então, alunos maiores claro que vão tomar os brinquedos dos menores, né?** Mesmo tendo isso, é o momento de eles estarem livres com os colegas, criarem brincadeiras, ter essa liberdade que na sala de aula geralmente os professores não dão, porque já está tudo estabelecida na

rotina. Então eles têm a liberdade: de brincar, de correr, de pular, de inventar brincadeiras. A gente teve um projeto no ano passado, até da Universidade Federal, que a professora fez os cantinhos na hora do recreio, eles amaram. Ela sugeriu que a gente fizesse. Mas como a gente tá sem pessoal pra ajudar, até para olhar as crianças a gente tá tendo dificuldade. Imagina ter um espaço para uma pessoa ficar responsável, uma pessoa para contar história, uma pessoa pra fazer as brincadeiras... O recreio aparece então mais como um dos **tempos pedagógicos de interação**. Da interação mais livre, mais voltada para a brincadeira, principalmente a brincadeira que envolve os grandes músculos, né? (COORDENADORA RENATA).

Na fala da professora, o recreio aparece como o “momento da brincadeira”, ocasião privilegiada para o processo de socialização das crianças. Valéria demonstra a compreensão de que existe um período específico destinado às brincadeiras e interações das crianças na rotina, contrariando, dessa maneira, o que é determinado pelas DCNEI (2009). O Art. 9º das referidas diretrizes afirma que todas as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Chama a atenção nas falas das profissionais a consideração de que o recreio é um *tempo pedagógico*, no qual diversas observações acerca das interações e aspectos do desenvolvimento das crianças podem ser realizadas. Contudo, essa atividade da rotina não é acompanhada pelos professores da instituição, como já referido, pois, conforme enfatiza Valéria: “Esse é o nosso tempo de descanso, meu e das outras professoras.” Fala ratificada pela coordenadora quando destaca:

Esse é o horário que os professores saem para o lanche deles, pra ir ao banheiro, beber água, né? É o horário que eles têm: 20 minutos. [...] Algumas (professoras) discordam da forma como o recreio se organiza, porque elas acham que é muita criança para o tempo, mas elas também não abrem mão do espaço delas; de parar para lanche, pra conversar, para completar esses 20 minutos. Elas não abrem mão! Então tem que ter alguém aí para ficar com as crianças. Elas reconhecem que é pouca gente para olhar. Nós sugerimos uma vez fazer como na escola particular a gente faz: rodízios de pessoas, né? Durante a semana a gente vai fazendo um rodízio, cada uma vai ficando.... Mas elas não aceitam. Hora do recreio é a hora delas! Então elas não aceitam de jeito nenhum. Então a escola tem que providenciar pessoas para que fique nesses horários.

Pesquisadora: E quem tá ficando agora?

Renata: É o pessoal dos serviços gerais, da secretaria... Às vezes eu fico, às vezes a diretora. Depende, assim. No dia que tem mais gente, a gente dá um descanso. No dia que tem menos, a gente entra no rodízio. (RENATA).

Fica evidenciado, portanto, que as professoras podem “não abrir mão” de um tempo somente para seu descanso e “não aceitar” se revezarem para dar o apoio necessário às crianças durante o recreio, mesmo que essas posições tenham como consequência o não atendimento do direito das crianças à segurança e bem estar.

Ainda sobre o objetivo da atividade do recreio na rotina, outro ponto que merece destaque, na fala da coordenadora, refere-se à ideia de recreio como um espaço no qual as crianças usufruem de liberdade, brincadeira, espontaneidade, interação, invenção e criação, a despeito das relações de poder estabelecidas pelas próprias crianças. A fala da coordenadora parece naturalizar as situações de desigualdades e abuso de poder observadas no recreio, como mostra o trecho: *“Então, alunos maiores claro que vão tomar os brinquedos dos menores, né? Mesmo tendo isso, é o momento de eles estarem livres com os colegas, criarem brincadeiras [...]”*

Para Richter e Vaz (2010) o comportamento passivo do adulto diante da violência e insegurança, as quais as crianças estão sujeitas no momento de parque, constitui também uma forma de barbárie. Para os autores:

[...] a responsabilidade se desloca, e os pequenos ficam não apenas sujeitos àquela “espontaneidade” – sugerida pelos professores como sinônimo de atividade criativa, imaginação, liberdade –, mas também permanecem subordinados a um conjunto de gestos e ações “espontâneos”, que englobam atitudes ligadas às satisfações imediatas dos impulsos submetidos a uma “vontade” incapaz de ser exercida livremente. Isso acaba se revelando em ações que diluem o *outro em* práticas autoritárias, a exemplo das crianças que arrancam os materiais que os “mais fracos” manipulam, ou daquelas que não permitem à outra que participe de um jogo. Tudo isso indica a exigência da proximidade de um olhar mais atento, da intervenção de um adulto que não pode transferir a autoridade à tirania do grupo. (RICHTER; VAZ, 2010, p. 681).

Quando indagadas sobre o que as crianças modificariam na rotina, caso pudessem, as profissionais concordaram que as crianças ampliariam os momentos de brincadeiras, como mostram os trechos a seguir: *“Brincadeira é o que elas gostam, levam tudo na brincadeira. Pra eles é brincadeira toda hora! Da hora que entra até a hora que sai... Um instantezinho que eles têm, quando terminam a tarefa, eles já vão logo brincando”*, falou Valéria. Para Renata, as crianças *“aumentariam o tempo das brincadeiras na sala e no recreio, eu acho”*. Mesmo salientando a preferência das crianças pelas brincadeiras na rotina, a professora pondera:

Eu acho assim que a criança tem que deixar bem livre para as brincadeiras deles. Mas também se você tiver uma brincadeira dirigida, também é bacana, né? Para não ficar só aquela brincadeira de dar o brinquedo e deixar que ele faça sozinho. Mas se você usar com ele esse tempo para uma brincadeira divertida e que também leve ao aprendizado... [...] A brincadeira, por brincar, já tem o recreio: eles brincam por brincar mesmo. (VALÉRIA).

Segundo Kishimoto (2010), a pouca qualidade da Educação Infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns fazem entre o brincar livre e o dirigido. Para a pesquisadora é preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança de modo integral, que em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo

para brincar, e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar; ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras, garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de compreensão das concepções que envolvem o “brincar” nas instituições que atendem crianças pequenas, pois entendê-las é essencial para planejar atividades lúdicas e realizar escolhas coerentes. A pesquisadora Wajskop (2012) destaca que há muito não se brinca nas escolas de Educação Infantil em nosso país, tanto na rede privada como pública. As razões para esse fato são diversas, mas novamente apresenta-se a necessidade de compreensão das crenças e concepções que os adultos (profissionais) têm sobre o brincar.

Conforme Silva (2012), as concepções e práticas relativas ao brincar são muito diversificadas e colocam para o profissional de Educação Infantil uma diversidade de possibilidades para incluir a brincadeira na rotina. A autora aponta que uma primeira concepção sobre a brincadeira é a de considerá-la como instrumento para estimular a aprendizagem das crianças; a ludicidade é um recurso para envolver as crianças. Em consequência, o jogo é sempre uma atividade dirigida pela professora ou por outro adulto. Essa concepção corrobora os estudos de Waksjop (2012), que denominou esse fenômeno de “ditatização do lúdico”.

Contudo, Silva (2012, p. 45) adverte que:

Não se trata de retirar a validade dos jogos pedagógicos e nem de negar a importância das suas múltiplas formas de utilização dentro de um trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade. Os jogos de encaixe, jogos de mesa, blocos de montar, de sequência lógica e outros, são importantes e básicos para o trabalho nas creches e pré-escolas. Mas é preciso deixar claro que representam apenas um tipo de jogo e que têm limites e possibilidades pelo fato de serem jogos pedagógicos, utilizados com fins e objetivos definidos pelo adulto que planeja uma atividade.

Outra concepção sobre o brincar nas escolas de Educação Infantil nos remete às brincadeiras livres e aos jogos simbólicos. Essa concepção envolve aspectos sociais e culturais presentes nas atividades lúdicas das crianças; as brincadeiras são vistas como atividades mediadas por signos sociais. O brincar revela o mundo sociocultural em que as crianças estão inseridas, ao mesmo tempo em que são instrumentos utilizados por elas para representar esse mundo. Assim, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos privilegiados de contato das crianças com a cultura. Nesse sentido, uma questão fundamental é colocada para

os professores de Educação Infantil: as crianças precisam aprender a brincar e brincar se aprende brincando.

As entrevistas realizadas com as crianças, professora e coordenadora pedagógica, complementadas com as informações advindas das observações da rotina na Escola Universo Infantil, revelaram que há semelhanças e muitas diferenças entre o que os sujeitos pensam sobre a atividade do recreio na rotina. O quadro, a seguir, mostra uma síntese das falas analisadas neste capítulo e permite visualizar a comparação entre as concepções dos segmentos pesquisados:

Quadro 4 – Comparação entre as concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina

<b>Crianças</b>	<b>Professora</b>	<b>Coordenadora Pedagógica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principal razão pela qual frequentam a escola;</li> <li>- Possibilidade de brincar na escola, em contraposição às atividades dirigidas pela professora na sala;</li> <li>- Lugar das brincadeiras e interações amistosas;</li> <li>- Espaço para cuidar da natureza;</li> <li>- “Moeda de troca” utilizada pela professora quando alguma criança não realiza a “tarefa” na sala;</li> <li>- Período que envolve medos, inseguranças, sofrimentos e insatisfações causadas pela violência física, riscos de acidentes, ausência de brinquedos, equipamentos quebrados e falta de proteção dos adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Período de socialização das crianças;</li> <li>- Momento da brincadeira;</li> <li>- Momento das crianças interagirem e fazerem amigos;</li> <li>- Espaço de brincar por brincar;</li> <li>- Tempo de descanso do professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Momento da brincadeira livre;</li> <li>- Período para a criação de brincadeiras;</li> <li>- Espaço de conflitos por posse de brinquedos entre crianças de idades diferentes;</li> <li>- Tempo de liberdade, que na sala os professores não oferecem;</li> <li>- Tempo pedagógico de interação;</li> <li>- Recreio do professor / Tempo de descanso do professor.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

O branco me corrompe. Não gosto de palavra acostuada. A minha diferença é sempre menos. Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria. Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora.

(Manoel de Barros)

Foto 34 – Meninas brincando com bola no recreio



Fonte: Arquivo de pesquisa

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito de todas as crianças brasileiras. Direito que não se restringe ao acesso a uma creche ou pré-escola, mas também direito a uma educação de qualidade. Vários documentos divulgados pelo Ministério da Educação especificam aspectos ou características dessa qualidade. No entanto, do ponto de vista das crianças, para além dos aspectos legais, o que importa mesmo é se escola é um lugar agradável, seguro, alegre, interessante, que seja um espaço onde elas possam encontrar amigos, brincar e cuidar da natureza.

Frequentar a escola, portanto, deve possibilitar às crianças a construção de relações significativas; permeadas de cuidado e respeito. É preciso que as meninas e os meninos que compartilham diariamente os espaços das creches e pré-escolas, sintam-se cuidados, isto é, tenham suas necessidades e desejos atendidos, de forma intencional. Nesse sentido, os adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças nessas instituições precisam ouvir o que elas têm a dizer, necessitam estar atentos às explorações das crianças e devem ser capazes de pegar a “bola” que elas lançam e jogá-la de volta, de modo a fazer com que desejem continuar jogando, como lembra a metáfora utilizada por Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Compreendendo as crianças como sujeitos sociais e históricos, capazes de falar sobre assuntos que lhes dizem respeito e a essencialidade da intervenção pedagógica realizada pelos adultos que atuam junto às crianças, propus-me a analisar o lugar do recreio, atividade da rotina, nas concepções das crianças, da professora e da coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Os autores que compuseram o referencial teórico do presente estudo consideram a brincadeira como uma atividade que promove o desenvolvimento integral da criança, incentiva a interação entre pares e possibilita a produção de culturas infantis. O recreio é considerado como lugar de enriquecimento cultural; espaço privilegiado para a ocorrência de brincadeiras e interações horizontais. Desse modo, o entendimento do recreio transcende as concepções que apenas o relacionam a um momento de pausa e recomposição de energias para o trabalho realizado em sala.

Considerando o pressuposto de que a Educação Infantil é um espaço educacional no qual os adultos – professores, coordenadores e demais profissionais – devem se comprometer coletivamente e intencionalmente com o atendimento das necessidades das crianças, oferecendo-lhes experiências significativas, a primeira indagação desta pesquisa abordou a organização da rotina no grupo de crianças da pré-escola, focalizando a atividade do recreio.

Conforme constatado ao longo do Capítulo 4, as observações realizadas na instituição e, especificamente, na sala das crianças do Infantil V cuja professora participou da pesquisa, revelaram a existência de uma rotina – compreendida como uma “[...] série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, que possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área.” (BARBOSA, 2006, p. 114). Foram identificados os seguintes tempos na rotina da sala pesquisada: acolhida, cópia da agenda, “tarefa”, lanche, recreio, “tarefa” e saída. Os tempos destinados à realização de atividades gráficas, as chamadas “tarefas”, que envolvem a aquisição da linguagem escrita foram os mais valorizados pela professora. Em contraposição, as crianças atribuíram ao recreio o tempo mais importante da rotina.

As crianças ficam na sala de atividades durante a maior parte do tempo em que permanecem na instituição. Na sala, elas são impedidas de brincar, interagir e, inclusive, de realizar certos movimentos, como ficar em pé, por exemplo, quando estão realizando “tarefas”. Apesar da rigidez, as crianças transgridem e realizam brincadeiras em curtos espaços de tempo. Os materiais utilizados durante as atividades pelas crianças são escassos; restringindo-se ao uso de lápis preto, papel sulfite, livro didático e lápis de cor. É importante

ressaltar que os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram outros estudos que apontam para as excessivas práticas escolarizantes na pré-escola, com o objetivo de preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental (ANDRADE, 2007; BARBOSA, 2006; SILVA, 2010).

A atividade do recreio, que acontece no espaço externo, constitui-se uma das raras oportunidades na rotina para as interações e brincadeiras das crianças. A regulação dos tempos das crianças na escola através das imposições dos adultos revela o quanto o adultocentrismo é reproduzido cotidianamente pelos profissionais que interagem com as crianças na instituição, especialmente pela professora do grupo.

O tempo destinado à atividade do recreio é, rigorosamente, de vinte minutos diários. O espaço é relativamente amplo, mas torna-se insuficiente, em decorrência do número de crianças que o frequenta todos os dias, em média 130, pertencentes aos grupos Infantil V, 1º e 2º Anos. Brincar “livre”, embora explicitamente desejável, revela-se desafiante para as crianças, uma vez que elas não dispõem de materiais e brinquedos para a realização de suas brincadeiras e os equipamentos existentes não apresentam boas condições de uso. O risco de acidentes é iminente, limitando ainda mais as experiências lúdicas das crianças.

A ausência de acompanhamento pedagógico durante o recreio demonstra a desvalorização das brincadeiras e a desconsideração da dimensão pedagógica dessa atividade, pela equipe de profissionais da escola. A dicotomia aula *versus* recreio parece reproduzir um divórcio típico do modo de produção capitalista – atividade produtiva *versus* lazer –, em que o trabalho é a atividade principal e, conseqüentemente, mais valorizada. Reproduzindo, então, a lógica da fábrica na escola, o recreio não tem importância para a pedagogia porque não é o tempo do trabalho produtivo. “Não está sob o foco da pedagogia porque não é lócus de aprendizagem escolar. Seria, talvez, lugar de uma liberdade temida, porque difícil de controlar.” (TIRIBA, 2008, p. 42).

O *olhar* do adulto no recreio é asséptico, distante, orientado para capturar os movimentos das crianças considerados arriscados a fim de impedir possíveis acidentes que, em muitos casos, não são evitados. As crianças, por conseguinte, ficam sujeitas à barbárie: expostas à violência ou submetidas à insegurança, devido à ausência de orientação e destituídas de qualquer mediação que não esteja relacionada à (auto) conservação física, como mostram Ricther e Vaz (2010), em seus estudos sobre os momentos de parque na rotina em uma escola de Educação Infantil.

A despeito de todas as dificuldades evidenciadas, as crianças vivenciam como podem o período do recreio: realizam brincadeiras, conversam, fazem amigos, interagem com

seus pares, transgridem normas estabelecidas, ajudam seus companheiros em momentos difíceis e produzem cultura. Ademais, definem uma ordem social própria, com relativa autonomia. Em outras palavras, a existência do recreio pode criar condições, socialmente contextualizadas, para o exercício da cidadania, colocando em prática uma política horizontal entre indivíduos ou grupos sociais (FRANCISCO, 2005).

Os achados da pesquisa, apresentados no Capítulo 5, evidenciam que o recreio é a principal atividade da rotina para as crianças do Infantil V, como mostram as seguintes falas dos grupos entrevistados:

Pesquisadora: E se não tivesse recreio, o que as crianças iam fazer?  
 Natanael: As crianças iam mudar de escola!  
 Júnior: E se essa escola não tivesse mais parquinho, aí eu ia pra outra, e se a outra tivesse eu ficava lá estudando...  
 Ester: A gente ia ficar mudando de escola até ficar no segundo ano, até ficar grande!  
 Natanael: No segundo ano não, no sexto!  
 Pesquisadora: E o que as crianças iam fazer?  
 Júnior: mudar de escola!  
 Ester: As crianças iam chorar muito.  
 Taís: Ela não vinha mais pra escola porque ia passar pra outra sala. (H-C Grupo 1).

Pesquisadora: Então o que poderia acontecer se não tivesse recreio?  
 Maria: As crianças iam ficar sem nada...  
 Danilo: Não, as crianças iam ficar só na sala estudando!  
 Pesquisadora: As crianças iam gostar disso?  
 Beatriz: Não! Eu queria era ir pra outro colégio... (H-C Grupo 2).

Eu fico mais feliz no recreio! (Beatriz)  
 Na sala a gente só fica pintando... (Kaio)  
 Eu queria ficar no recreio até o mundo se acabar! (MARIA).

Posto isto, as crianças mostram-se capazes de dizer o que pensam sobre a atividade do recreio, elencando aspectos positivos e negativos. Para elas, a existência de brincadeiras, brinquedos, bons equipamentos e amigos são elementos indispensáveis para que o recreio seja bom. Na opinião das crianças, é importante: “conversar com os amigos”, “se divertir com os amigos”, “ter brinquedo”, “brincar no parquinho”. De outro lado, as crianças revelam com clareza suas insatisfações, como mostram as seguintes falas:

Beatriz: Não é legal porque não tem nada! Só tem esse sol aqui.  
 Pesquisadora: Hum...Só tem sol?  
 Beatriz: É, não tem nada!  
 Pesquisadora: Falta o que?  
 Beatriz: Falta tudo!  
 Pesquisadora: Tudo o que?  
 Beatriz: Falta escorregador, falta brinquedo....  
 (Beatriz 1/2 D-E 2ª etapa)

“Só tem dois parquinhos!” (Júnior)  
 “Tem que trocar o escorregador dos grandes! Tá tudo enferrujado!” (Natanael)  
 “Não é legal não ter nada pra gente brincar.” (TAÍS).

Ao retomar os objetivos dessa pesquisa, considero que a essencialidade da atividade do recreio para as crianças pode ser explicada pela ausência de outras oportunidades para a realização de brincadeiras e interações no transcorrer da rotina, conforme pode ser observado no diálogo abaixo:

Danilo: O menino quer brincar com ele, mas não pode.... [tenta escrever as palavras N-Â-O E-S-T-E-J-A] (refere-se à ideia de *não esteja brincando*)  
 Pesquisadora: Mas onde esses meninos estão brincando?  
 Danilo: Na sala, e não pode!  
 Danilo: No recreio, no recreio que pode!  
 Pesquisadora: Só no recreio?  
 Danilo: É. (DANILO)

Os resultados dessa pesquisa somam-se ao que outros autores (ANDRADE, 2007; LEITÃO, 2011; CAMPOS; CRUZ, 2006; SILVA, 2010; SILVA, *et al.* 2008) têm apontado: as *brincadeiras* e as *interações* com os pares, especialmente nas áreas externas, são os aspectos considerados mais importantes pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, que acontecem primordialmente quando elas não estão com a professora. É oportuno lembrar que esses são os eixos norteadores determinados para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009).

As crianças apontam, dessa maneira, a importância de se discutir o papel do adulto nas interações durante o recreio e o uso dos espaços escolares – espaços externos e sala de atividades –, como espaços legítimos para a ocorrência de brincadeiras.

As concepções da professora e da coordenadora pedagógica se aproximam em alguns aspectos das concepções das crianças, entretanto, distanciam-se em outros, revelando algumas contradições. Assim como as crianças pesquisadas, as profissionais consideram que o recreio é um momento no qual as crianças brincam, interagem e fazem amigos. No entanto, é preciso ressaltar três contradições identificadas nas falas das profissionais: a primeira, revela-se na consideração de que o recreio é um tempo pedagógico, todavia, não é acompanhado pelos professores e/ou coordenadores da instituição; a segunda refere-se à concepção do recreio como tempo de liberdade, de brincadeiras “livres”, do “brincar pelo brincar”, desse modo, parece não exigir uma atenção mais cuidadosa dos adultos, que acabam por deixar as crianças entregues à ambiguidade do “espontâneo”, expostas ao risco de acidentes e violências que se materializam e permanecem em marcas que se colocam, especialmente, sobre o corpo (RICHTER; VAZ, 2010); a terceira, relaciona-se com a ideia de “*recreio do professor*”, na realidade esse tempo da rotina existe para atender as necessidades das crianças ou dos professores? Vale lembrar que as Diretrizes Municipais para o trabalho

pedagógico na Educação Infantil (SME, 2014) determinam que o papel do professor nesse tempo da rotina é propor espaços estruturados, oferecer brinquedos e materiais diversificados, além de tempo cronológico suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças. Contudo, é oportuno destacar que o referido documento limita o tempo do recreio em vinte minutos nas escolas que possuem turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, reconhecendo esse tempo como intervalo do professor. É possível, assim, inferir que na escola investigada esse tempo da rotina está em conformidade com as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental, desconsiderando, dessa maneira, as especificidades do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil.

As discussões realizadas nessa investigação apontam para a necessidade de mais debates sobre a atividade do recreio nas rotinas de Educação Infantil. É preciso refletir sobre as especificidades do atendimento às crianças pequenas nas instituições, no sentido de garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham, efetivamente, como eixos norteadores as brincadeiras e interações, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009).

Os dados, construídos por meio das entrevistas e observações de campo, constatarem que embora as profissionais destaquem a importância do brincar para as crianças, as considerações realizadas não se efetivam no cotidiano da instituição, revelando um hiato entre o discurso e a prática, que provoca sérios danos às crianças. Convém destacar aqui, mesmo que de forma breve, a importância da formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil, considerando que essa etapa da Educação exige uma profissionalidade específica, que deriva das características das crianças pequenas – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação mostraram-se adequados à consecução dos objetivos traçados para o estudo. Contudo, algumas dificuldades, especialmente nas entrevistas com as crianças foram evidenciadas, conforme apresentadas no Capítulo 3 desta dissertação. É importante destacar que o uso da História para Completar (H-C), dos Desenhos com Estórias (D-E) e dos desenhos nas entrevistas coletivas constituíram-se em valiosas estratégias para ouvir as crianças. As crianças demonstraram compreender as instruções em cada procedimento e realizaram projeções que possibilitaram o acesso às informações sobre o tema focado. Vale ressaltar que essas estratégias também se revelaram adequadas em vários estudos, como o de Cruz (1987), Andrade (2007), Silva *et al.* (2008), Martins (2009) e Schramm (2009).

A escolha por realizar uma pesquisa *com* crianças decorreu de preocupações sociais e políticas, sobretudo, com a construção de um espaço educativo mais democrático, no

qual os direitos das crianças de serem ouvidas são respeitados. Acredito, portanto, que este estudo poderá contribuir para incitar uma reflexão crítica acerca das práticas políticas, sociais e pedagógicas que afetam diariamente as crianças nas instituições de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANPED. **Reuniões anuais**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- ARAÚJO, V. C. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BARROS, Aidil de J. P.; LEHFELD, Neide A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BIZARRO, Fernanda de Lima. **Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil**. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Crianças. Brasília, DF, 21 nov. 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11/11/2009**. Revisão das DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006a. 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16/07/2008**. Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006c. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**: Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, DF, 2009.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis**: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil. 2013. 162f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre a qualidade na educação infantil**: o que pensam os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M. C. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p.43-51.

CERISARA, A. B. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu. *In*: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

COLL DELGADO, A. C; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Acessibilidade em parque infantil: um estudo em escolas de educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 33, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em:  
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6088--Int.pdf> . Acesso em: 10 set. 2013.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. C. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogo com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Petralanda Mônica (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, S. H. V. A gente não quer só comida, falam as crianças. *In*: CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre a qualidade na educação infantil**: o que pensam os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 66- 102.

CRUZ, S. H. V. **A representação de crianças da classe trabalhadora**. 1987. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito.** 2004. 187f. Tese (Doutorado) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2004.

DELALANDE, Julie. **La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance.** Rennes: Pur, 2001.

DELALANDE, Julie. La récréation: Le temps d'apprendre entre enfants. **Enfances & Psy,** Toulouse, n. 24, p. 71-80, 2003.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. *In:* MARTINS FILHO, A. J. ; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 61- 80.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantil. *In:* BROUGÈRE, G.; ULMANN, A (Org.). **Aprender pela vida cotidiana.** Campina: Autores Associados, 2012.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras,** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FARIA, Eliene Lopes. **Apesar de você: o brincar no cotidiano da escola.** **Licere,** Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 13-22, 2002.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2007.

FARIAS, K. C. F. **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil.** 2012. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará , Fortaleza, 2012.

FERNANDES, Odara de Sá. **Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio.** 2006. 112f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. 2120 p.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte (s) das crianças no Jardim de Infância. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 55-104.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Branco demasiado branco: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143- 162.

FRAGO, Antônio Viñao. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. *In*: BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **Zê, tá pertinho de ir pro parque?**: o tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, processos de socialização e mimese**: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HARADA, M. J. C. S.; PEDREIRA, M. L. G.; ANDREOTTI, J. T. Segurança com brinquedos de parques infantis: uma introdução ao problema. **Rev. Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 3, p. 383-386, maio/jun. 2003.

HORN, M. D. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Síntese de Indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2009.

JALLEY, Émile. Introdução. *In*: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 15-61.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS

ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Ministério da Educação – MEC, 2010, p. 1-20.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022001000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 set. 2014.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós - LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.183- 198.

LEITÃO, Fátima Maria A. S. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LINCK, R. S. **Hora do recreio!**: processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOPEZ, Danusa Mansur. **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio?**: Em busca de práticas alternativas na escola. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, L.; PEREIRA, B. A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. *In*: CONDESSA, B. Pereira; CARVALHO, G. (Org.). **Atividade física, saúde e lazer**: educar e formar. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2010. p. 65-79.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MACEDO, L.; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais ...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. *In*: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **Henri Wallon**. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil**. 2009. 285f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MINAYO, M. Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1994.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão**. 2014, 271f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOURA, Ricardo (Org.). **Cartilha da SER II: mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza - perfil da SER II**. Fortaleza, 2011. Disponível em: <[http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_II.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_II.pdf)> Acesso em: 30 maio 2015.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção clássicos do jogo).

NEUENFELD, Derli Juliano. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Rev. da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 1. sem. 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das Educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO; Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: um estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 175-199.

PEREIRA, B. O. ; NETO, C. A infância e as práticas lúdicas - estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 219-264.

PEREIRA, B. **Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades**. Braga: Universidade do Minho, 2005. (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. A. (Org.).

**Pedagogia (s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219- 248.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J. ; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 31-73.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança: Ed. Bezerra, 1997.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

PRATES, V. T. S. **Recreio, que espaço é esse?** 2010. 43 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FORTALEZA. PREFEITURA MUNICIPAL. **Site oficial**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/>> . Acesso em: 13maio 2015.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. ; DEMARTINI, Z. B. F. ; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

RAYMUNDO, L. S.; KUHNEN, A.; SOARES, L. B. O espaço aberto da Educação Infantil: lugar para brincar e desenvolver-se. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 251-270, ago. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2010v16n2p251/1937>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2005. Quadrimestral. ISSN 0101-7330.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 673-684, set./dez. 2010.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ROCHA, Eloisa. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, A. P. F. R. **Agressividade em crianças**: um estudo em contexto pré-escolar. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59- 79.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 7- 30.

SARMENTO, Manuel, J. **As culturas da infância**: nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Lisboa, 2002. Mimeografada.

SARMENTO, Manuel, J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade: Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 26, p. 361- 378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel, J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel. J.; GOUVEIA, Maria. C. Soares de; (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel, J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera. M. R.; SARMENTO, Manuel. J. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel, J. Conhecer a Infância: os desenhos como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, A. J. ; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27- 60.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A construção do eu no contexto da educação infantil influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo**. 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, A. M. Quem quer conversar sobre brincadeira põe o dedo aqui. *In*: GARMS. G.M.Z.; RODRIGUES, S.A. **Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil**: desafios e caminhos. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 115- 138.

SILVA E ARAÚJO, A. N. B. Recre (i)ar o espaço escolar: contributos das crianças. *In: PORTUGAL. Ministério da Ciência e da Tecnologia. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. **Textos universitários de ciências sociais e humanas***. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2007. p. 6-29.

SILVA, C. C. A. **Infâncias em vinte minutos!**: histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re) invenção no recreio escolar. 2012. 157f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, F. S. *et al.* Qualidade de um programa de Educação Infantil na perspectiva das crianças. *In: SEMINÁRIO DA LINHA DE PESQUISA DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA – LIDELEC, 3*, 2008, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2008. p. 2-15.

SILVA, Fátima Sampaio; FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. **Qualidade de programas de Educação Infantil em contextos diferenciados**. Relatório de pesquisa apresentado a Universidade Federal do Ceará, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Fortaleza, 2006. Mimeografado.

SILVA, F. S. *et al.* **Qualidade de programas de Educação Infantil na perspectiva das professoras, das crianças e suas famílias** : relatório de pesquisa apresentado a Universidade Federal do Ceará, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Fortaleza, 2009. Mimeografado.

SILVA F. S. *et al.* **O papel da professora de Educação Infantil na perspectiva das crianças**. Relatório de pesquisa apresentado a Universidade Federal do Ceará, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Fortaleza. 2010. Mimeografado.

SILVA, M. C. F. **Do jardim de infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres**: representações das Crianças sobre o brincar. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

SILVEIRA, Débora de Barros. A escola na visão das crianças. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT 07, 27*, 2004. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 22 maio 2013.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SME. **Diretrizes pedagógicas da Educação Infantil para o ano letivo 2014**. Fortaleza: Coordenadoria de Educação Infantil, 2014.

SOUZA, A. P. V. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio**: constituindo singularidade sobre a criança. 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza: currículo em movimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010., Brasília. **Anais...** Brasília, DF, 2010  
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.phd>> Acesso em: 10 maio 2015.

TIRIBA, Léa. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Belo Horizonte, n. 8, p. 37- 43, jun. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRINCA, Walter. **Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos – estórias, procedimento de desenhos de família com estórias**. São Paulo: Vetor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete**. São Paulo: Cortez, 2012.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. 204f.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WÜRDIG, Rogério Costa. Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. Campo Grande. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 90-105, jul./dez. 2010.

ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA**

Data da observação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sessão: \_\_\_\_\_

Horário do Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

Número de Crianças: \_\_\_\_\_

- Como estão organizados os tempos e espaços da rotina?
- O que acontece quando: as crianças chegam? Como são recepcionadas? Quais as reações das professoras? Quais as reações das crianças?
- Permanência: quanto tempo as crianças ficam na instituição? Em que espaços ficam? Com quem ficam?
- Que atividades são propostas para as crianças? Nas atividades propostas pelos adultos as crianças: são elogiadas pelo resultado do trabalho? São envolvidas nas conversas? São escutadas e respondidas? São encorajadas a realizarem as atividades propostas? Têm o seu tempo de habituação à tarefa respeitado
- Que materiais são oferecidos às crianças? Como são apresentados? A professora apresenta instruções claras para as crianças? Utiliza modalidades visuais, auditórias e táteis? A professora garante a possibilidade de escolha à criança?
- Onde acontece o recreio? Como acontece? Que tempos e espaços são destinados a essa atividade? Que materiais são oferecidos as crianças? Quais as reações/envolvimento das crianças? Qual o envolvimento do adulto durante essa atividade?
- Sentimentos despertados durante a observação
- Avaliação sobre a utilização deste roteiro.

## **APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA**

### **I – Sobre a instituição de Educação Infantil**

- 1) Na sua opinião, quais os objetivos de uma instituição de Educação Infantil?
- 2) Aqui, na escola que você trabalha, você acha que está conseguindo? Por quê?

### **II- Sobre a Coordenação**

- 1) Qual a sua função no que diz respeito à Educação Infantil?
- 2) O que você acha do trabalho que você faz na escola? Qual o seu objetivo? Acha que tem conseguido?

### **III- Organização da Rotina**

- 1) Como é realizado o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças?
- 2) Faça uma síntese das atividades que as crianças fazem durante o período em que permanecem na escola. O que você acha mais interessante? O que as professoras acham mais interessante? O que as crianças acham mais interessante?
- 3) Dessas atividades, teria alguma que você acha que precisaria de mais tempo? Por quê?
- 4) Se você pudesse mudar alguma coisa na rotina da Educação Infantil, o que seria?
- 5) O que você acha da existência do recreio na rotina? Por quê?
- 6) Qual a função do recreio?
- 7) O que será que as crianças acham do recreio? Por quê? E as professoras o que acham do recreio?
- 8) Você acha que existe algum tempo da rotina que as crianças mais gostam e menos gostam? Por quê?
- 9) O que você acha que as crianças mudariam na rotina da escola, se pudessem? Por quê?

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

### **I – Sobre a instituição de Educação Infantil**

- 1) Na sua opinião, quais os objetivos de uma instituição de Educação Infantil?
- 2) Aqui, na escola que você trabalha, você acha que está conseguindo? Por quê?

### **II - A professora**

- 1) Que razões a levaram a escolher esta profissão de professora na escola de Educação Infantil? O que você considera importante no trabalho com as crianças?
- 2) O que você acha do trabalho que você faz na escola? Qual é o seu objetivo? Acha que tem conseguido? Por quê?

### **III - Organização da rotina**

- 1) Como é realizado o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças?
- 2) Faça uma síntese da rotina das crianças durante o período em que permanecem na escola. O que você acha mais interessante? O que as crianças acham mais interessante?
- 3) Que tempo da rotina você mais gosta e menos gosta? Por quê?
- 4) O que você acha da existência do recreio na rotina? Por quê?
- 5) Qual a função do recreio?
- 6) O que será que as crianças acham do recreio? Por quê?
- 7) Você acha que existe algum tempo da rotina que as crianças mais gostam e menos gostam? Por quê?
- 8) O que você acha que as crianças mudariam na rotina da escola, se pudessem? Por quê?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

### História para Completar

#### 1ª Fase

Era uma vez uma escola de crianças de cinco/seis anos de idade. Nessa escola tinha muitas coisas. Tinha a hora da acolhida, a hora da tarefa, a hora do lanche... só não tinha a hora do recreio. Então, o que vocês acham de não ter a hora do recreio?

Como as crianças se sentiam por não terem recreio?

E o que elas acham que deveria ser feito nessa situação?

Se tem que criar um recreio, como deve ser o recreio das crianças?

O que o recreio precisa ter para ser bem legal?

O que é legal fazer na hora do recreio?

#### 2ª Fase

Relembrar a história anterior

As crianças serão solicitadas a dar prosseguimento à narrativa que versa sobre um recreio ruim para as crianças.

As seguintes perguntas serão realizadas: como não pode ser o recreio? O que as crianças não vão gostar na hora do recreio? O que poderia ser feito nessa situação? O que não é legal no recreio?

## **APÊNDICE E – ROTEIRO PARA A CONSULTA À PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA**

Os seguintes itens serão consultados no documento proposta pedagógica da instituição:

- 1) Objetivo da proposta;
- 2) Histórico da instituição;
- 3) Concepção de infância, criança, educação e Educação Infantil;
- 4) Função da instituição em relação à criança, a família e a comunidade presentes no documento;
- 5) Características da clientela atendida;
- 6) Regime de funcionamento;
- 7) Definição do papel dos gestores, professores e demais profissionais da instituição;
- 8) Organização da rotina, observando os seguintes elementos: espaço, tempo, experiências e materiais;
- 9) Aspectos estruturais – diretrizes metodológicas e princípios didáticos.

## APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

### 1 Dados de identificação

Nome:

\_\_\_\_\_

Endereço:

\_\_\_\_\_

Local e Data de nascimento:

\_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Número de Filhos: \_\_\_\_\_

### 2 Formação

#### 2.1 Formação inicial

Habilitações profissionais (pode assinalar mais de uma opção)

( ) Magistério (Curso Normal). Instituição

\_\_\_\_\_

( ) Bacharelado na área de \_\_\_\_\_ Instituição

\_\_\_\_\_

( ) Licenciatura na área de \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

#### 2.2 Pós-graduação

( ) Especialização na área de \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Mestrado na área de \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

( ) Doutorado na área de \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

#### 2.3 Formação Continuada

( ) Cursos de curta duração ( três últimos)

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Participação em congressos \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Participação em seminários \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Participação em grupos de estudos

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Participa de Formações oferecidas pela SME especificamente para coordenadores?

\_\_\_\_\_

Qual a periodicidade?

\_\_\_\_\_

Que temas foram trabalhados?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Gostaria de frequentar algum curso de formação relacionado à Educação Infantil? Qual?  
Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **4 Experiência profissional em educação**

4.1 Tempo de experiência em qualquer etapa da educação:

\_\_\_\_\_

4.1.1 Qual a função? \_\_\_\_\_ Quanto tempo?

\_\_\_\_\_

4.2 Tempo de experiência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

4.2.1 Qual a função? \_\_\_\_\_ Quanto tempo?

\_\_\_\_\_

4.3 Rede Particular

\_\_\_\_\_

4.3.1 Qual a função? \_\_\_\_\_ Quanto tempo?

\_\_\_\_\_

4.4 Rede Pública

\_\_\_\_\_

4.4.1 Qual a função? \_\_\_\_\_ Quanto tempo?

\_\_\_\_\_

4.5 Outros.

Quais? \_\_\_\_\_

4.5.1 Qual a função? \_\_\_\_\_ Quanto tempo?

\_\_\_\_\_

4.6 Tempo de serviço nesta escola:

\_\_\_\_\_

4.6.1 Qual a função? \_\_\_\_\_ Quanto tempo?

\_\_\_\_\_

**6) Descreva as atividades que realiza neste estabelecimento educativo.**

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PROFESSORA

### 1 Dados de identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Local e Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Número de Filhos: \_\_\_\_\_

### 2 Formação

#### 2.1 Formação inicial

Habilitações profissionais (pode assinalar mais de uma opção)

( ) Magistério (Curso Normal). Instituição \_\_\_\_\_

( ) Bacharelado na área de \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Licenciatura na área de \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_

#### 2.2 Pós-graduação

( ) Especialização na área de \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Mestrado na área de \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Doutorado na área de \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

#### 2.3 Formação continuada

( ) Cursos de curta duração ( três últimos)

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Participação em congressos \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Participação em seminários \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Participação em grupos de estudos

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Participa de Formações oferecidas pela SME?

Qual a periodicidade?

Que temas foram trabalhados?

d) Gostaria de frequentar algum curso de formação relacionado à Educação Infantil? Qual? Por quê?

#### **4 Experiência profissional em educação**

4.1 Tempo de experiência em qualquer etapa da educação:

4.2 Tempo de experiência na Educação Infantil:

4.2.1 Como

voluntário \_\_\_\_\_

4.2.2 Rede Particular \_\_\_\_\_

4.2.3 Rede Pública \_\_\_\_\_

4.2.4 Outros.

Quais? \_\_\_\_\_

4.3 Tempo de serviço nesta escola:

**6) Descreva as atividades que realiza neste estabelecimento educativo.**

**7) Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?**

---

---

**8) Se tem horas fora da sala de aula, como as utiliza?**

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

### MINISTÉRIO DA SAÚDE- Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

---

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – CEP/UFC

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo, Município: Fortaleza/CE

Telefone: (85) 3366-8344

E-mail: comepe@ufc

**Projeto de Pesquisa:** AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS, PROFESSORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE O RECREIO COMO ATIVIDADE DA ROTINA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE FORTALEZA

**Número de Participantes da Pesquisa:** 10

**Pesquisador (a) Responsável:** CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Prezados Pais,

O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) desenvolve atividades de pesquisa na área de Educação Infantil, especificamente, no eixo: Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores, vinculado à Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Sou Celiane Oliveira dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da FACED/UFC e realizarei uma pesquisa orientada pela Professora Dra. Silvia Helena Viera Cruz, cujo título é “As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina numa escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza”.

Para a realização desse estudo, necessito ouvir as crianças sobre o tema em questão – a atividade do recreio na rotina. A opinião das crianças sobre assuntos que lhes dizem respeito é de extrema importância para a melhoria dos serviços educacionais oferecidos nessa etapa da educação. Nesse sentido, essa pesquisa contribuirá de maneira significativa para a área de Educação Infantil.

Os procedimentos metodológicos utilizados para ouvir as crianças serão: observação da rotina (na sala de aula e no recreio); entrevista coletiva utilizando histórias para

completar; entrevista coletiva utilizando desenhos e entrevista individual com desenhos. Como forma de registro, utilizarei um diário de campo para anotações, um gravador de voz (MP4) para gravar as entrevistas, fotografias e filmagens. As fotografias e filmagens com as crianças serão realizadas na sala de atividades e no momento do recreio e, posteriormente, poderão ser divulgadas no trabalho.

As entrevistas com as crianças serão realizadas na própria escola. As datas e horários serão sugeridos pela professora da turma, de modo que não ocasionará nenhum prejuízo às crianças. Com essas informações, gostaria que o senhor(a) permitisse a participação do seu filho(a) nesta pesquisa.

Caso o senhor (a) concorde com a participação de seu filho (a) nesta pesquisa, por gentileza assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com o senhor (a) e a outra com as pesquisadoras.

Esclarecemos que: 1º) o senhor (a) pode aceitar ou não a participação do seu filho (a); 2º) caso o senhor (a) aceite, o seu filho (a) não correrá nenhum risco nem será prejudicado nos estudos por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos o nome da escola e o nome do seu filho (a) serão mantidos em segredo; 4º) caso o seu filho (a) desista de participar no meio da pesquisa, não será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o senhor (a) só assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Celiane Oliveira dos Santos, no seguinte endereço: Rua Tenente Benévolo, 425 Bairro: Praia de Iracema Cidade: Fortaleza/CE CEP: 60.160-041 Telefone: (85) 3017-2741, E-mail: [celianeufc16@yahoo.com.br](mailto:celianeufc16@yahoo.com.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 3366-8344.

Nome da criança:

---

Nome do responsável pela criança:

---

Assinatura do responsável pela criança:

---

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Celiane Oliveira dos Santos  
(Pesquisadora responsável pela pesquisa)

**APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PROFESSORA**

**MINISTÉRIO DA SAÚDE- Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP**

---

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – CEP/UFC  
Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000  
Bairro: Rodolfo Teófilo, Município: Fortaleza/CE  
Telefone: (85) 3366-8344  
E-mail: comepe@ufc

**Projeto de Pesquisa:** AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS, PROFESSORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE O RECREIO COMO ATIVIDADE DA ROTINA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE FORTALEZA

**Número de Participantes da Pesquisa:** 10

**Pesquisador (a) Responsável:** CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA**

Prezada Professora,

O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) desenvolve atividades de pesquisa na área de Educação Infantil, especificamente, no eixo: Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores, vinculado à Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – LIDELEC.

Eu, Celiane Oliveira dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da FACED/UFC pretendo realizar uma pesquisa orientada pela Professora Dra. Silvia Helena Viera Cruz, cujo título é “As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina numa escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza”.

A realização desta pesquisa assume particular relevância para a área de Educação Infantil. As questões propostas neste estudo poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca da atividade do recreio na rotina da pré-escola. Essa pesquisa expressa também o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, uma vez que iremos ouvi-

las sobre assuntos que lhes dizem respeito. Além das crianças, ressalta-se a importância de escutar a coordenadora e a professora, ratificando, assim, a essencialidade de suas intervenções no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esta pesquisa incluirá, em sua metodologia, observações sobre a rotina das crianças (registradas em diário de campo, fotografias e filmagens), entrevistas com as crianças, entrevista com a coordenadora e entrevista com a senhora, professora. A entrevista com a senhora acontecerá na escola em data e horário que a senhora sugerir e terá a duração média de 30 minutos.

Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento, como a continuação de histórias, desenhos, o registro em fotos e filmagens, observações das crianças no momento do recreio.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação, sua e de algumas crianças, nessa pesquisa. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com a pesquisadora.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva da pesquisadora; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Celiane Oliveira dos Santos, no seguinte endereço: Rua Tenente Benévolo, 425 Bairro: Praia de Iracema Cidade: Fortaleza/CE CEP: 60.160-041 Telefone: (85) 3017-2741, E-mail: [celianeufc16@yahoo.com.br](mailto:celianeufc16@yahoo.com.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 3366-8344.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Nome da professora: \_\_\_\_\_  
Assinatura da professora: \_\_\_\_\_

---

Celiane Oliveira dos Santos  
Pesquisadora

**APÊNDICE J- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
COORDENADORA**

**MINISTÉRIO DA SAÚDE- Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética  
em Pesquisa - CONEP**

---

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – CEP/UFC  
Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000  
Bairro: Rodolfo Teófilo, Município: Fortaleza/CE  
Telefone: (85) 3366-8344  
E-mail: comepe@ufc

**Projeto de Pesquisa:** AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS, PROFESSORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE O RECREIO COMO ATIVIDADE DA ROTINA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE FORTALEZA

**Número de Participantes da Pesquisa:** 10

**Pesquisador (a) Responsável:** CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
COORDENADORA**

Prezada Coordenadora,

O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) desenvolve atividades de pesquisa na área de Educação Infantil, especificamente, no eixo: Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores, vinculado à Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – LIDELEC.

Eu, Celiane Oliveira dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da FACED/UFC pretendo realizar uma pesquisa orientada pela Professora Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, cujo título é “As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina numa escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza”.

A realização desta pesquisa assume particular relevância para a área de Educação Infantil. As questões propostas neste estudo poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca da atividade do recreio na rotina da pré-escola. Essa pesquisa expressa também o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, uma vez que iremos ouvi-las sobre assuntos que lhes dizem respeito. Além das crianças, ressalta-se a importância de

escutar a coordenadora e a professora, ratificando, assim, a essencialidade de suas intervenções no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esta pesquisa incluirá, em sua metodologia, observações sobre a rotina das crianças (registradas em diário de campo, fotografias e filmagens), entrevistas com as crianças, entrevista com a professora e entrevista com a senhora, coordenadora. A entrevista com a senhora acontecerá na escola em data e horário que a senhora sugerir e terá a duração média de 30 minutos.

Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento, como a continuação de histórias, desenhos, o registro em fotos e filmagens, observações das crianças no momento do recreio.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação, sua e de algumas crianças, nessa pesquisa. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com a pesquisadora.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva da pesquisadora; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Celiane Oliveira dos Santos, no seguinte endereço: Rua Tenente Benévolo, 425 Bairro: Praia de Iracema Cidade: Fortaleza/CE CEP: 60.160-041 Telefone: (85) 3017-2741, E-mail: [celianeufc16@yahoo.com.br](mailto:celianeufc16@yahoo.com.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 3366-8344.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Celiane Oliveira dos Santos (Pesquisadora)

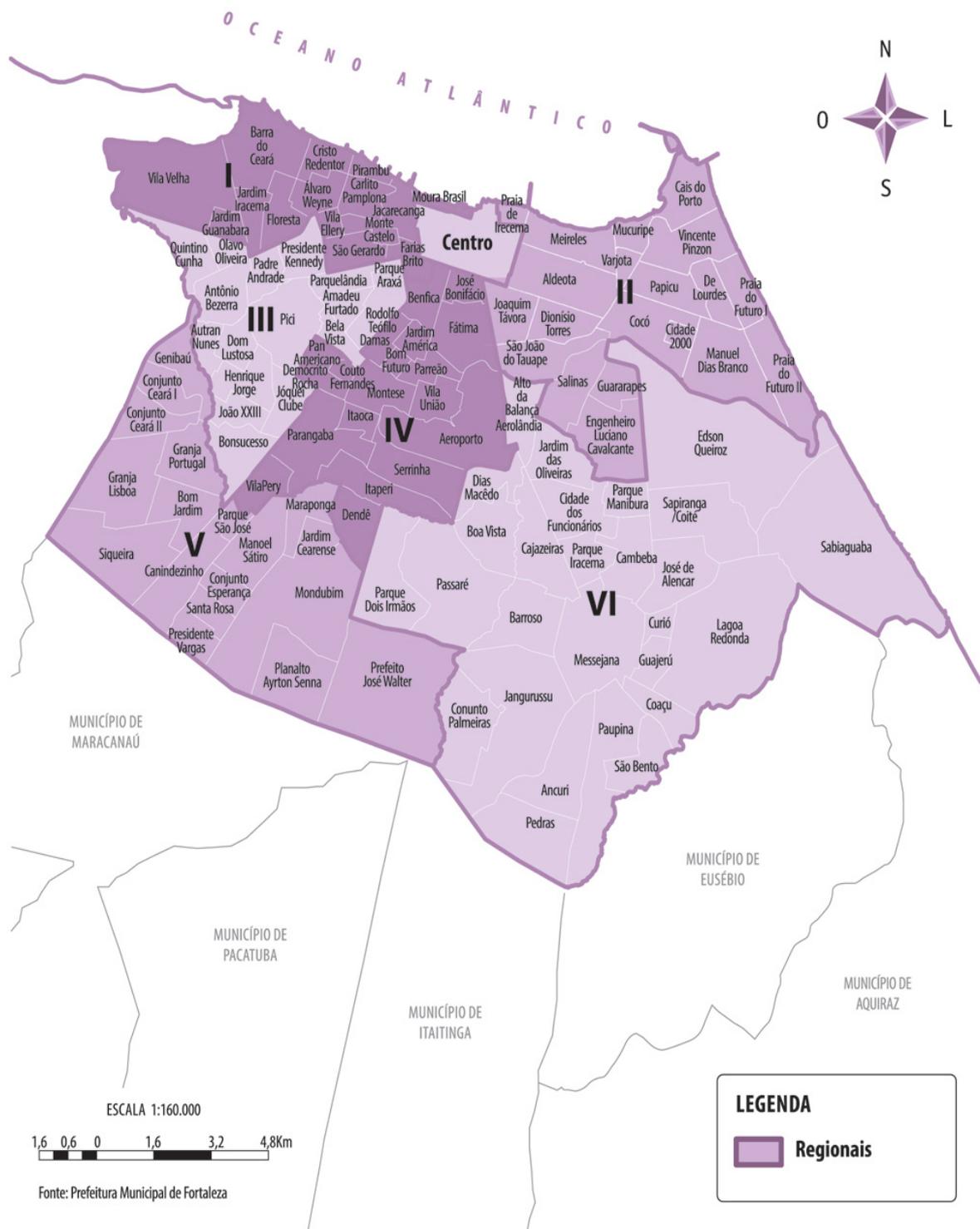
Nome da coordenadora:

---

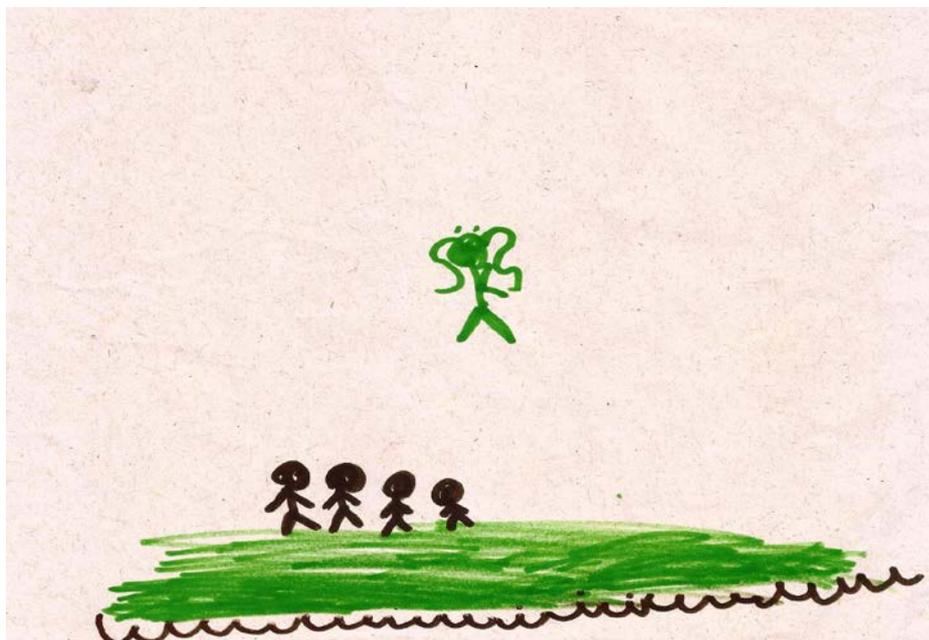
Assinatura da coordenadora:

---

## ANEXO A- MAPA DAS REGIONAIS DE FORTALEZA



ANEXO B – DESENHO LIVRE



(Danilo)



(Ester)

ANEXO C: DESENHO LIVRE



(Taís)



(Beatriz)